

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Elmo de Souza Lima

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: AS POSSIBILIDADES DE  
REORIENTAÇÃO DO CURRÍCULO NO SEMIÁRIDO**

Teresina – PI

2014

ELMO DE SOUZA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: AS POSSIBILIDADES DE  
REORIENTAÇÃO DO CURRÍCULO NO SEMIÁRIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação Docente e Prática Educativa

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

Teresina – PI

2014

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

L732f      Lima, Elmo de Souza  
              Formação continuada de educadores /as: as possibilidades  
              de reorientação do currículo no semiárido / Elmo de Souza  
              Lima. – 2014.  
              238f.  
              Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
              Piauí, Teresina, 2014.  
              Orientação: Prof. Dr. José Augusto de Crvalho Mendes  
              Sobrinho  
              1. Formação continuada – Professores. 2. Reorientação  
              Curricular. 3. Contextualização. 4. Semiárido –Educação.  
              I.Título.

CDD: 370.71

ELMO DE SOUZA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: AS POSSIBILIDADES DE  
REORIENTAÇÃO DO CURRÍCULO NO SEMIÁRIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese aprovada em: 31 / 07 / 2014

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI/CCE)  
Orientador

Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto (UFPB)  
Examinadora externa

Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis (UNEB)  
Examinador externo

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI/CCE)  
Examinador Interno

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI/CCE)  
Examinadora Interna

## AGRADECIMENTOS

- À minha família, principalmente minha companheira Ana Célia de Sousa Santos e meu filho Rafael de Sousa Lima, pela compreensão e o carinho concedido no processo de construção e reconstrução desse trabalho, partilhando as angústias e as alegrias inerentes à construção do conhecimento científico;
- Ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho pela confiança, companheirismo e a dedicação no processo de orientação, assim como pelas trocas de experiências estabelecidas durante a construção desse trabalho de pesquisa;
- Às professoras da Escola Municipal Liberato Vieira, pela possibilidade de convivência, trocas de experiências, aprendizados mútuos e o compartilhamento de sonhos e utopias em torno da construção de um projeto educativo crítico e contextualizado no semiárido;
- À diretora da Escola Municipal Liberato Vieira, Reginalda Alves Pereira, pelo esforço e dedicação para que o projeto de formação-investigação pudesse ser realizado, possibilitando transformações significativas na prática educativa e curricular da escola;
- À Secretaria Municipal de Educação de Ipiranga, pelo apoio concedido na realização do projeto de formação-investigação;
- Às amigas Ivânia Freitas e Vanderléa Andrade, pelos diálogos fecundos e as trocas de experiências acerca das possibilidades de construção de uma proposta curricular contextualizada no semiárido;
- Às professoras Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI), Antonia Edna Brito (UFPI) e Rita de Cássia Cavalcanti Porto (UFPB) e ao professor Edmerson dos Santos Reis (UNEB), pelas valiosas contribuições dadas durante a banca de qualificação do trabalho;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior) pela oportunidade de vivenciar a experiência do Estágio de Doutorado Sanduíche na Università degli Studi di Verona, fundamental para a nossa formação enquanto professor/pesquisador;
- À Lorena Raquel, aluna do Curso de Pedagogia da UFPI, que nos auxiliou durante o processo de formação-investigação e compartilhou das reflexões desta pesquisa;
- À minha amiga Valdirene Gomes pelas trocas de experiências e o apoio concedido na relação com o Programa de Pós-Graduação em Educação durante o período em que estive na Itália.

## RESUMO

Os estudos críticos da educação trouxeram inúmeras contribuições à construção de propostas educativas e curriculares voltadas ao reconhecimento e à valorização dos saberes e práticas culturais dos diferentes grupos sociais e à produção de conhecimentos que possibilitem a transformação social. No semiárido brasileiro, os movimentos e organizações sociais apoiaram-se nestes pressupostos teóricos e metodológicos críticos para sugerir a reorientação dos projetos educativos instituídos na região centrados na reprodução de saberes e valores que, por um lado, nega as experiências dos sertanejos e, por outro, não favorece a emancipação dos diferentes grupos sociais historicamente marginalizados. Diante desse contexto, a Rede de Educação no Semiárido (RESAB) vem desenvolvendo, nos últimos dez anos, um movimento em defesa da construção de projetos educativos contextualizados que valorizem os saberes e as práticas culturais dos grupos sociais e possibilitem a produção de conhecimentos voltados à emancipação. No entanto, o desenvolvimento de projetos educativos críticos e contextualizados está associado à implementação de políticas de formação de educadores que favoreçam a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural e o desenvolvimento de práticas educativas fundadas nos princípios políticos e epistemológicos crítico-emancipatórios. A partir dessa preocupação, nossa pesquisa teve como objetivo investigar como as reflexões críticas desenvolvidas a partir da formação-investigação possibilitam a reorientação do currículo na perspectiva da contextualização no Semiárido. Nas reflexões sobre a formação continuada dialogamos com os estudos de Freire (1992, 2005, 2009), Candau (1996), Giroux (1986, 1997), dentre outros. Na discussão sobre as teorias do currículo e as epistemologias que norteiam a reorientação curricular crítica, nos fundamentamos nos trabalhos de Apple (1982), Boaventura Santos (1989), Moreira (2000, 1990), Pacheco (2006), Saul e Silva (2011), Silva (1999, 2001), McLaren (2000), dentre outros. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Liberto Vieira, da zona rural do município de Ipiranga, a partir das contribuições teórico-metodológicas da pesquisa-ação crítica, com a realização de Rodas de Diálogo voltadas à investigação crítica das práticas educativas e do contexto sociocultural no qual a escola está situada. A partir da pesquisa-ação crítica foi possível problematizar o olhar crítico das educadoras sobre o contexto sócio-histórico e cultural da comunidade, bem como sobre projeto educativo da escola, favorecendo a identificação dos desafios e possibilidades quanto à reorientação da proposta pedagógica e curricular na perspectiva da contextualização e da interdisciplinaridade, comprometida com a formação crítica dos educandos.

**Palavras chave:** Formação continuada. Reorientação curricular. Contextualização. Semiárido.

## ABSTRACT

Critical studies from education have brought several contributions for the construction of educational and curricular proposals directed to the recognition and appreciation of knowledge and cultural practices of different social groups and for the production of knowledge that enable social change. In the Brazilian semi-arid, social movements and organizations have relied on these critical theoretical and methodological assumptions to suggest the reorientation of educational projects established in the region centered on the reproduction of knowledge and values that, in one hand, denies the experiences of backland, and in another does not favor the emancipation of the diverse social groups historically marginalized. In this context, the Education Network in Semi-arid (RESAB) has been developing, in the last ten years, a movement in defense of building contextualized educational projects that enhance the knowledge and cultural practices of social groups and enable the production of knowledge aimed at emancipation. However, the development of critical and contextualized educational projects is associated with the implementation of educator training policies that encourage critical understanding of the socio-historical and cultural context and the development of educational practices grounded in political and epistemological critical-emancipatory principles. From this concern, our research aimed to investigate how critical reflections developed from the training - research enables the reorientation of the curriculum in the perspective of the contextualization in the Semi-arid. In the reflections over the continuing education we dialogued with studies from Freire (1992, 2005, 2009), Candau (1996), Giroux (1986, 1997), among others. In the discussion about the theories of curriculum and the epistemologies that guide critical curriculum guide, we based our work on Apple (1982), Boaventura Santos (1989), Moreira (2000, 1990), Pacheco (2006), Saul and Silva (2011), Silva (1999, 2001), McLaren (2000), among others. The research was developed at the Municipal School Liberto Vieira, at the rural municipality of Ipiranga, from the theoretical and methodological contributions of critical action research, with the completion of Dialogue Wheels focused on critical research on educational practices and the sociocultural context in which the school is located. From the action critical research was possible to problematize the critical look of the educators on the socio-historical and cultural context of the community, as well as the educational project of the school, favoring the identification of challenges and possibilities regarding the reorientation of pedagogical and curricular proposal in the perspective of contextualization and interdisciplinarity, committed with the critical education of the students.

**Keywords:** Continuing Education. Reorientation Curriculum. Contextualization. Semi-arid.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa.....	45
Figura 02: Etapas do processo de formação-investigação.....	48
Figura 03 – Mapa do Piauí.....	50
Figura 04: Organização dos eixos de análises.....	66
Figura 05: Organização das categorias e eixos temáticos.....	68
Foto 01 – Fachada da Escola Municipal Liberato Vieira.....	55
Foto 02 - Diálogos sobre o contexto histórico e cultural.....	57
Foto 03 - Reflexão crítica sobre a prática educativa.....	58
Foto 04 - Reconstrução da prática educativa.....	58
Foto 05 - Intercâmbio de experiência na EFADE.....	58
Foto 06 - Intercâmbio de experiência na Ecoescola.....	58



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASA BRASIL - Articulação no Semiárido Brasileiro

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

EFADE – Escola Família Agrícola Dom Edilberto

EFPT - Escola de Formação Paulo de Tarso

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

MOC – Movimento de Organização Comunitária

NSE - Nova Sociologia da Educação

RESAB - Rede de Educação no Semiárido Brasileiro

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS BASES EPISTEMOLÓGICAS CRÍTICO-EMANCIPATÓRIAS</b> .....	22
<b>1.1 O ato de pesquisar e a produção do conhecimento</b> .....	22
<b>1.2 Teoria do conhecimento: reflexões iniciais</b> .....	24
1.2.1 A influência da filosofia positivista na produção do conhecimento.....	29
1.2.2 A produção do conhecimento na perspectiva pragmática.....	32
1.2.3 A produção do conhecimento na perspectiva crítico-emancipatória.....	34
<b>1.3 A pesquisa-ação crítica como estratégia de produção do conhecimento crítico-emancipatório</b> .....	36
1.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico-emancipatória.....	41
1.3.2 Concepção teórico-metodológica da pesquisa.....	43
<b>1.4 Aspectos sócio-históricos, políticos e culturais do campo da pesquisa</b> .....	49
1.4.1 Semiárido piauiense: caracterização sócio-histórica, política e cultural.....	49
1.4.2 Características geográficas e socioculturais do município de Ipiranga.....	53
<b>1.5 Caracterização da Escola e dos sujeitos da pesquisa</b> .....	55
<b>1.6 Procedimentos de construção dos dados da pesquisa</b> .....	56
1.6.1 Memorial formativo.....	61
1.6.2 Diário de Campo.....	62
<b>1.7 Organização e análise dos dados da pesquisa</b> .....	64
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR</b> .....	70
<b>2.1 Uma análise das bases epistemológicas que norteiam a formação de educadores/as</b> ....	70
<b>2.2 A formação do/a educador/a enquanto intelectual crítico</b> .....	79
<b>2.3 A pesquisa-ação crítica como possibilidade de formação do/a educador/a como intelectual</b> .....	82
<b>2.4 A formação continuada crítica como possibilidade de reorientação curricular</b> ....	86

2.4.1	A formação continuada e o processo de reorientação do currículo no semiárido....	90
<b>CAPÍTULO III – DIMENSÕES POLÍTICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO CURRÍCULO: AS POSSIBILIDADES DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO SEMIÁRIDO.....</b>		<b>138</b>
<b>3.1</b>	<b>A constituição do campo do currículo: diferentes interesses em jogos.....</b>	<b>138</b>
3.1.1	Aspectos históricos e epistemológicos do currículo.....	139
3.1.2	Teorias do currículo: diferentes concepções e práticas .....	143
<b>3.2</b>	<b>A produção do currículo crítico-emancipatório.....</b>	<b>157</b>
3.2.1	O currículo contextualizado no semiárido na perspectiva crítico-emancipatória....	161
<b>3.3.</b>	<b>O Processo de reorientação do currículo no contexto do semiárido.....</b>	<b>171</b>
3.3.1	Uma análise da proposta curricular: ressignificando a concepção de currículo e do conhecimento escolar.....	173
3.3.2	Os dilemas da fragmentação e descontextualização do currículo.....	183
<b>3.4</b>	<b>Rediscutindo o processo de seleção e organização do conhecimento escolar.....</b>	<b>196</b>
3.4.1	As estratégias de articulação e contextualização do conhecimento escolar.....	200
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>212</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>217</b>
<b>APÊNDICES.....</b>		<b>229</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>235</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é constituída por uma diversidade étnico-cultural e social intensa, aspecto que a torna uma das mais multi-étnico-culturais do mundo. Se, por um lado, este aspecto é considerado positivo pelas possibilidades de trocas de experiências, valores e saberes entre esses povos/grupos/comunidades, por outro temos o desafio de construir projetos educativos que tenham a capacidade e o compromisso de reconhecer essa riqueza cultural, utilizando-a como um importante instrumento político-pedagógico no processo de formação de cidadãos críticos capazes de conviver e respeitar as pessoas e suas diferenças culturais, étnicas e políticas.

No entanto, o que prevalece no seio dessa sociedade pluricultural são processos de massificação cultural difundidos tanto pela mídia quanto pelas instituições de ensino, que insistem em negar as diversidades e as diferenças em nome da construção de padrões culturais homogêneos, utilizando-se como referência os arquétipos da cultura americana e/ou europeia. São práticas que negam e/ou reprimem as culturas produzidas historicamente pelos diversos grupos sociais (camponeses, indígenas, afrodescendentes, homossexuais, mulheres, dentre outros) que constituem a sociedade brasileira (CANEN, 2001).

No semiárido, foco de nossa pesquisa, a maioria das práticas educativas instituídas nas escolas, além de não reconhecer os diferentes saberes e práticas socioculturais produzidas pelos vários grupos sociais, reproduz ideologias carregadas de preconceitos e estereótipos que reforçam a representação dessa região como espaço de pobreza, miséria e improdutividade, negando todo o potencial dessa região e do seu povo (LIMA, 2011).

O semiárido brasileiro é uma região de clima meio árido, marcada por irregularidades de chuvas, tendo a caatinga como vegetação predominante. Envolve 1.132 municípios onde vivem mais de 22 milhões de pessoas, que representam 11,8% da população brasileira. É uma região com uma enorme diversidade sociocultural, ambiental e étnica; no entanto, tornou-se conhecida nacionalmente por meio de discursos e imagens que evidenciavam o alto índice de pobreza e miséria de sua população, fruto das estratégias políticas e econômicas associadas ao uso político da pobreza e da fome como meio de alimentar grandes esquemas de corrupção e enriquecimento, denunciado pelos movimentos sociais com o lema de “indústria da seca”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A “indústria da seca” está associada às estratégias políticas utilizadas pelos coronéis no Nordeste centrada na propagação da imagem da fome e da miséria como meio de sensibilizar e pressionar governos e organismos internacionais com o objetivo de obter recursos que, em grande parte, abasteciam os cofres das elites regionais.

Diante desse contexto, os movimentos e organizações sociais do campo desenvolveram, a partir da década 1980, um conjunto de lutas e ações na área da educação popular<sup>2</sup>, tendo a formação política e a mobilização social como antídotos para se opor as lógicas de dominação política, econômica e cultural impostas na região desde o processo de colonização, marcada por práticas autoritárias, assistencialistas e clientelistas. No bojo deste trabalho, ganhou força a ideia de construir um projeto de educação popular que envolvesse as escolas públicas neste movimento de libertação dos sertanejos, através da implementação de atividades formativas que os despertassem para as riquezas e os potenciais do sertão, ignorados pelas populações locais, bem como pelo estado na construção das políticas de desenvolvimento regional.

Na visão dos movimentos sociais vinculados às lutas do campo, a educação em desenvolvimento no semiárido, além de pouco contribuir na construção de alternativas de desenvolvimento sustentável, ignora sua diversidade cultural, social e econômica, assim como nega seu potencial humano e natural. Com isto, teve início na década de 1990 os primeiros debates em torno da necessidade de descolonizar as práticas educativas em desenvolvimento no semiárido.

A partir das experiências de educação popular voltadas à produção de conhecimentos e tecnologias adaptadas às condições geoambientais da região, as organizações e movimento sociais do campo passaram a questionar o modelo de educação escolar implementado no semiárido e a reivindicar a constituição de projetos educativos que dialoguem com os saberes socioculturais dos sertanejos, favorecendo a compreensão crítica desse contexto e a produção de conhecimentos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida da população.

Com o intuito de ampliar o debate em torno de uma proposta de educação voltada ao contexto do semiárido, as organizações e movimentos sociais realizaram, em 2000, o I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido, em Juazeiro – BA, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Neste evento foi criada a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), uma articulação que

---

<sup>2</sup> A educação popular surgiu, no Brasil, a partir das ideias de Paulo Freire e está associada aos processos político-pedagógicos e metodológicos utilizados pelas organizações sociais, nas suas dinâmicas de formação e mobilização social, com o intuito de possibilitar a construção coletiva de conhecimentos e saberes que desenvolvam nas pessoas a capacidade de análise crítica sobre a realidade, bem como propiciem o aprimoramento das estratégias de luta que favoreçam a construção de novos processos de emancipação e transformação social.

envolve entidades governamentais e não-governamentais e tem como objetivo fortalecer e expandir o debate sobre a proposta de educação para a “convivência no semiárido”<sup>3</sup>.

A criação da Rede favoreceu a articulação de novos sujeitos sociais, possibilitando a construção de diálogos importantes com escolas públicas, universidades, núcleos de pesquisas e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA - Semiárido) com o intuito de ampliar a produção de conhecimento acerca das condições socioambientais, econômicas, políticas e culturais da região, bem como dos processos educativos e das propostas de formação de educadores/as voltados para esse contexto. (LIMA, 2010).

Com o trabalho desenvolvido pela RESAB, as experiências de educação contextualizada foram ampliadas, desencadeando novos processos de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade, contribuindo para a apropriação de sua história, para a compreensão da relação homem/mundo e para a valorização dos seus saberes e tradições culturais. Entretanto, no processo de construção da política de educação contextualizada é necessário que os professores desconstruam suas concepções acerca da educação e da cultura do semiárido, fundada no pensamento hegemônico, construído a partir do ideário da ciência moderna eurocêntrica, exigindo, portanto, que se repense as propostas de formação ofertadas a estes educadores.

Nessa perspectiva, o debate sobre a educação contextualizada no semiárido passa pelo reconhecimento das diversidades socioculturais que compõem o semiárido, bem como das diferentes práticas sociais responsáveis pela produção de diversos conhecimentos e saberes que possibilitam formas singulares, específicas e complexas de ser, pensar e atuar no sertão, historicamente ignoradas, invisibilizadas e silenciadas pelas narrativas produzidas no campo da ciência moderna, assim como nos discursos e práticas curriculares instituídos nas escolas.

A proposta de educação contextualizada no semiárido tem o desafio de problematizar os pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam a produção do conhecimento no âmbito da escola. Ou seja, antes de questionarmos os modos de fazer a educação, é preciso compreender e desconstruir os padrões científicos e culturais que orientam a compreensão da educação e da produção do conhecimento.

Sendo assim, as lutas empreendidas pelas instituições e movimentos sociais que atuam na RESAB estão associadas, acima de tudo, à desconstrução dos pilares da ciência moderna, que deu sustentação aos projetos educativos e curriculares em grande parte das escolas brasileiras. Este modelo de ciência assumiu historicamente uma postura autoritária e

---

<sup>3</sup> “Uma perspectiva cultural orientadora da promoção do desenvolvimento sustentável no Semiárido, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania, por meio de iniciativas socioeconômicas e tecnológicas apropriadas, compatíveis com a preservação e renovação dos recursos naturais”. (SILVA, 2006a, p. 272).

colonizadora, voltada à difusão de um tipo de conhecimento e de cultura que respaldam os interesses políticos, econômicos e culturais dos grupos dominantes. Desse modo, os esforços estão concentrados na construção de uma epistemologia crítica que conceba a produção do conhecimento escolar através de práticas dialógicas, envolvendo os diferentes sujeitos e saberes produzidos no âmbito das práticas sociais, tendo em vista que, para Silva (1999), o não reconhecimento dessas formas de saber implica deslegitimar as práticas sociais a elas atreladas e, portanto, promover a exclusão social de classes e grupos que as constroem.

Deste modo, este trabalho de pesquisa surge com o propósito de contribuir com as lutas empreendidas pela RESAB na perspectiva de combater os processos de colonização e neocolonização do saber instituídos nas escolas do semiárido, através da construção de práticas educativas críticas que problematizem os pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam o pensar/fazer da educação, criando novos referenciais teórico-práticos que, utilizando-se dos estudos das teorias críticas da educação, reconheçam e dêem visibilidade aos conhecimentos e práticas socioculturais dos sertanejos como possibilidade de construção de projetos coletivos voltados à convivência socioambiental, cultural, organizativa e política, fundada nos princípios da justiça social, solidariedade, cooperação e igualdade.

Entretanto, a construção dessa proposta de educação contextualizada no semiárido passa pelo desenvolvimento de projetos formativos que problematizem as concepções construídas pelos/as educadores/as<sup>4</sup> sobre o semiárido, bem como acerca das práticas educativas instituídas muitas vezes de forma fragmentada, descontextualizadas e acrítica.

De acordo com os estudos de Candau (1996), Freire (1995), Mendes Sobrinho (2006) e Nóvoa (1992), dentre outros, as políticas de formação de educadores/as desenvolvidas, historicamente, basearam-se no modelo da racionalidade técnica, constituindo-se numa formação fragmentada e especializada, vinculada ao cientificismo cartesiano, que vê o professor como um técnico responsável pela reprodução dos conhecimentos científicos de forma mecânica e acrítica. São propostas que não reconhecem as necessidades pedagógicas vivenciadas pelos/as educadores/as e nem sempre têm abertura para dialogar com os valores culturais que permeiam as práticas educativas e culturais do sertão nordestino.

Diante desse contexto, a formação docente se constitui num dos maiores desafios à implementação de práticas educativas contextualizadas no semiárido. Com isto, a RESAB

---

<sup>4</sup> Estamos utilizando a o termo educador/a, ao invés de professor/a, porque, a partir das orientações políticas freireanas, o/a educador/a precisam assumir o compromisso ético-político na formação crítica de seus educandos e com a construção de uma educação de qualidade. O educador, na visão de Freire (2005), é aquele profissional que busca estabelecer um diálogo com os educandos, respeitando seus saberes e práticas culturais, concebendo-os como sujeitos históricos que trazem em sua essência a capacidade de “ser mais”.

assumiu, a partir de 2002, o compromisso político de lutar pela construção de novos processos formativos que preparem os educadores para desenvolver um trabalho direcionado à realidade sociocultural, política e econômica do semiárido. Essas experiências são desenvolvidas na perspectiva da contextualização das práticas educativas e da reorientação do currículo, tendo como referência as necessidades socioculturais das comunidades.

As reflexões que permeiam esta tese têm uma relação intrínseca com as nossas experiências e práticas sociais, políticas e culturais: primeiro, traz as marcas das minhas experiências como sertanejo construídas no semiárido baiano, onde vivenciamos, também na escola, as discriminações, os preconceitos, as negações e silenciamentos quanto aos saberes e as práticas sociais construídas na relação com o ambiente físico, social e cultural do sertão.

Por outro lado, na condição de educador de escola no campo, tive a oportunidade de compreender como estes mecanismos de negação das diferenças e das diversidades de saberes e culturas ganham força no âmbito das políticas e práticas educativas e curriculares, influenciados pelos pensamentos políticos, pedagógicos e científicos eurocêntricos, que norteiam as políticas educacionais, a organização do sistema educacional e os processos de formação dos profissionais da educação.

No entanto, o envolvimento com os movimentos sociais do campo, as lutas políticas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as experiências de educação popular, nas quais tivemos os primeiros contatos com o ideário político e filosófico marxista e com a pedagogia freireana, foram fundamentais para a construção de uma visão crítica acerca desse modelo de educação, descontextualizado e acrítico, e a construção de novos sonhos e utopias quanto ao desenvolvimento de projetos educativos críticos e transformadores no semiárido. Dessa forma, conviver com essas experiências foi fundamental para ressignificar nossa forma de pensar a educação, concebendo-a como uma ação política voltada para a compreensão crítica da realidade e a emancipação dos sujeitos enquanto agentes de transformação da realidade.

Entretanto, a participação mais intensa nas lutas em defesa de um semiárido justo e solidário ocorreu a partir de 2002, quando passamos a integrar o grupo de educadores populares da Escola de formação Paulo de Tarso (EFPT)<sup>5</sup>, função que exercemos até o final de 2006. Na EFPT tivemos a oportunidade, num primeiro momento, de coordenar um projeto na área da educação popular, voltado para a formação de trabalhadores rurais com o intuito de despertar-lhes um olhar crítico sobre a realidade do meio rural, sensibilizando-os quanto à

---

<sup>5</sup> A Escola de Formação Paulo de Tarso é uma organização não governamental que, há mais de 25 anos, atua na área da educação popular, promovendo formação política e organizativa às lideranças comunitárias, vinculadas aos movimentos sociais do campo no Estado do Piauí.



necessidade de se organizarem para exigir políticas públicas voltadas ao atendimento das especificidades do semiárido.

No período de 2003 a 2006, assumimos o desafio de coordenar, na Escola de Formação Paulo de Tarso, o “Projeto de formação continuada de educadores no Semiárido”, envolvendo 10 (dez) municípios<sup>6</sup> das microrregiões de Valença e Oeiras, a partir das orientações teórico-metodológicas da pedagogia freireana. O trabalho tinha o propósito de fomentar reflexões críticas sobre os processos educativos, contribuindo na construção de práticas educativas contextualizadas capazes de valorizar os saberes e a cultura da região e de fomentar novas alternativas de desenvolvimento sustentável (LIMA, 2011).

Além disso, no período de 2003 a 2006, participamos da Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA BRASIL), articulação política que reúne cerca de 700 organizações não governamentais, igrejas e movimentos sociais com a finalidade de contribuir com a implementação de ações que fomentem o desenvolvimento de políticas associadas à convivência com o semiárido. (ASA, 2001).

Com o intuito de aprofundar as discussões e reflexões teórico-metodológicas acerca da educação contextualizada e da formação crítica de educadores no semiárido, realizamos, no período de 2007 e 2008, a pesquisa do Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Piauí, com o título: “*A formação continuada de professores no Semiárido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos*”. Este trabalho teve como objetivo investigar como essa formação tem valorizado os saberes docentes construídos a partir da vivência cotidiana no semiárido, utilizando-os no processo de problematização e contextualização das práticas formativas.

Nos últimos anos, a partir dos estudos realizados no Mestrado em Educação e no âmbito da RESAB, participamos da elaboração do projeto político-pedagógico de dois Cursos de Especialização em Educação Contextualizada no Semiárido realizados na região de Picos e São Raimundo Nonato, numa parceria entre a RESAB e a Universidade Estadual do Piauí. Contribuímos ainda na produção de um livro sobre o Semiárido piauiense e a educação contextualizada que está sendo utilizado tanto durante esses cursos como também nos eventos de formação desenvolvidos pela Rede.

---

<sup>6</sup> Os municípios contemplados neste projeto de formação foram: Microrregião de Valença - Pimenteiras, Inhuma, Novo Oriente, Lagoa do Sítio, Ipiranga; Microrregião de Oeiras: São João da Varjota, Oeiras, Santa Rosa, Tanque do Piauí e Colônia do Piauí.

Considerando esse envolvimento político-pedagógico com proposta de educação contextualizada no semiárido, fruto das experiências de militante e educador popular<sup>7</sup> junto às organizações e movimentos sociais, bem como de pesquisador nesta área, buscamos com esse trabalho de pesquisa aprofundar nossas reflexões sobre a formação continuada, articulando-a com a construção do currículo escolar voltado ao contexto do semiárido, a fim de produzir novas reflexões teóricas e conhecimentos científicos que contribuam com as discussões desenvolvidas tanto pela Rede de Educação no Semiárido Brasileiro quanto pelas universidades e organizações sociais que atuam na construção de novos projetos de educação para as escolas do semiárido.

Neste caso, a proposta de formação-investigação em desenvolvimento vai ao encontro desse esforço da RESAB no sentido de produzir novos conhecimentos políticos e pedagógicos que dêem consistência aos projetos educativos desenvolvidos na perspectiva da educação contextualizada e tem como *problemática* de estudo: Como as reflexões críticas construídas no âmbito da formação continuada acerca do contexto sociohistóricos e culturais e das práticas educativas possibilitam a reorientação curricular no contexto do semiárido?

Nessa perspectiva, com essa pesquisa buscamos investigar como as reflexões críticas desenvolvidas a partir da formação-investigação possibilitam a reorientação do currículo na perspectiva da contextualização no Semiárido, a fim de produzir novas reflexões teóricas que contribuam na construção de projetos educativos contextualizados.

O trabalho de investigação foi desenvolvido também a partir dos *objetivos específicos* subsequentes que nortearam as etapas da pesquisa: criar espaços que fomentem a reflexão crítica sobre o contexto sócio-histórico e cultural do semiárido e suas interfaces com o projeto curricular; possibilitar a problematização das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores visando à construção de propostas curriculares contextualizadas com a realidade sociocultural do semiárido; compreender as necessidades formativas dos/as educadores/as no processo de construção dos projetos curriculares voltados para o contexto sociohistórico e cultural do semiárido; construir novos referenciais teórico-metodológicos e políticos voltados ao desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas; desenvolver estratégias teórico-metodológicas voltadas à produção coletiva do currículo contextualizado.

---

<sup>7</sup> A expressão “Educador Popular” está associada aos profissionais da educação que atuam nos processos formativos e educativos vinculados aos movimentos e organizações sociais e nas organizações não governamentais. É um profissional que assume o compromisso político de contribuir na formação crítica da população, visando à transformação social da sociedade. Sua atuação é voltada para os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais das camadas populares da sociedade.

O processo de investigação foi desenvolvido na Escola Municipal Liberato Vieira, zona rural do município de Ipiranga-PI, a partir das contribuições da abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação crítica como principal referencial teórico-metodológico. Constituiu-se de atividades, denominadas de Rodas de Diálogos, que favoreceram a reflexão crítica acerca do contexto político e pedagógico da escola, bem como a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural da comunidade, visando à produção coletiva de conhecimentos que permitissem a reorientação da proposta curricular da escola na perspectiva do currículo contextualizado. Desse modo, foram desenvolvidas 14 (quatorze) Rodas de Diálogos, que se apresentaram como espaço de formação, pesquisa e produção de conhecimento voltado à transformação das práticas educativas desenvolvidas na escola, bem como a reorientação coletiva da proposta curricular daquela instituição de ensino.

A opção pela abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação crítica justifica-se pelos pressupostos epistemológicos que orientam a produção coletiva do conhecimento, que rompe com a lógica colonizadora instituída no processo de construção do conhecimento científico, colocando os diferentes sujeitos envolvidos no ato de pesquisar como protagonistas e produtores de conhecimentos. Nessa perspectiva, o processo de investigação, ao invés de silenciar e omitir os sujeitos, seus saberes e suas histórias, amplifica a voz dos profissionais da educação e dos sujeitos sociais envolvidos na ação educativa, dando visibilidade e credibilidade aos seus saberes e suas práticas enquanto produção cultural e intelectual que norteiam seus modos de vida social e profissional.

Os princípios políticos e pedagógicos e os pressupostos epistemológicos que orientaram as reflexões e discussões construídas ao longo do nosso trabalho de investigação fundamentaram-se nas bases teórico-filosóficas que dão sustentação ao pensamento crítico-emancipatório, vinculadas às proposições teóricas de Freire (1992, 2005, 2009), Giroux (1986, 1997) e Apple (1982), dentre outros, construídas em diálogo com as reflexões político-filosóficas da Escola de Frankfurt<sup>8</sup> e do próprio ideário marxista, que fomentou o movimento teórico-crítico no campo das ciências humanas e sociais, contrapondo-se às bases filosóficas que orientam o modelo de ciência e produção do conhecimento hegemônico, construído sob as orientações da filosofia positivista.

A partir desses pressupostos políticos e epistemológicos, o trabalho de formação-investigação foi desenvolvido na perspectiva de desencadear processos dialógicos e reflexivos

---

<sup>8</sup> A Escola de Frankfurt refere-se ao coletivo de pensadores e cientistas sociais alemães vinculados ao pensamento marxista que se organizaram, na década de 20, através do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, para realizar uma sistemática crítica ao positivismo e à racionalidade iluminista. A partir das reflexões filosóficas desenvolvidas pelo grupo surgiu a corrente filosófica denominada de Teoria Crítica.

que favorecessem a compreensão crítica dos processos sócio-históricos e culturais vivenciados pela comunidade, bem como a compreensão crítica do projeto educativo em execução na escola, visando à compreensão dos fins e princípios teórico-metodológicos que orientam e norteiam as práticas curriculares.

As reflexões desenvolvidas durante o percurso investigativo se nutrem num referencial político-filosófico construído a partir de inquietações e de uma profunda insatisfação quanto aos projetos de sociedade e educação injustos e excludentes, instituídos historicamente, que trazem em sua essência o princípio da naturalização da exclusão e da desigualdade sociocultural.

Por outro lado, se alimenta também nos princípios crítico-humanistas, difundido a partir da filosofia freireana, que compreende a educação enquanto campo de possibilidade e o ser humano enquanto ser inacabado, portanto, com potencial para “ser mais”. Ou seja, está associado a uma concepção político-filosófica que acredita na capacidade do ser humano de libertar-se e transformar-se, bem como de criar alternativas de transformação das condições de desigualdades e injustiças, através da construção de conhecimentos e estratégias políticas que permitam a produção de novos sonhos e utopias.

Com base nas contribuições teórico-metodológicas do pensamento crítico-emancipatório e da própria pesquisa-ação crítica, tivemos o propósito de contribuir na formação de educadores/as críticos/as, que tenham consciência dos fins implícitos do seu fazer educativo, e desenvolvam as capacidades técnica, política e ética necessárias para se pensar projetos educativos que, a partir da reflexão crítica e a problematização da realidade sociocultural, favoreçam o desenvolvimento de propostas curriculares contextualizadas, voltadas à produção de conhecimentos a partir da experiência e vivência dos educandos e o desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias voltadas à compreensão e à construção de alternativas de desenvolvimento sustentável.

A partir dos estudos teóricos e da inserção no campo da pesquisa, organizamos o trabalho em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Considerando a importância do debate sobre a produção do conhecimento para a compreensão crítica do processo de pesquisa-investigação, bem como para o desvelamento das tramas que envolvem a construção do currículo e a seleção e organização dos conteúdos escolares, optamos por abordar, no primeiro capítulo, “*A produção do conhecimento em educação: reflexões sobre as bases epistemológicas crítico-emancipatórias*”, evidenciando as diferentes bases epistemológicas que orientam a produção científica na área da educação. Além disso, descrevemos os caminhos trilhados no processo de investigação, evidenciando os

procedimentos metodológicos utilizados nas dinâmicas de formação-investigação, assim como os elementos significativos do campo e os sujeitos da pesquisa.

O segundo capítulo, “*Formação continuada de educadores/as: os percursos teórico-metodológicos construídos no processo de reorientação curricular*”, é dedicado à reflexão crítica sobre a formação continuada e suas bases teórico-metodológicas, tendo em vista que a formação de educadores/as se coloca neste trabalho como o meio pelo qual se promove a produção do conhecimento acerca da realidade sócio-histórica e cultural do semiárido, bem como a reflexão crítica das práticas educativas desenvolvidas nas escolas, possibilitando, com isto, processos crítico-reflexivos que se constituam enquanto ambientes formativos fecundos para a produção de novas práticas educativas a partir da construção coletiva de estratégias de reorientação curricular, que contemplem o diálogo e a valorização dos saberes e das práticas socioculturais dos sertanejos. Neste capítulo, apresentamos também o percurso teórico-metodológico trilhado durante o processo de formação-investigação com o intuito de produzir coletivamente estratégias políticas e procedimentos didáticos e pedagógicos voltados à reorientação do currículo em diálogo com a realidade sociocultural do semiárido.

No capítulo III, “*Dimensões políticas e epistemológicas do currículo: as possibilidades de reorientação curricular no semiárido*”, fizemos um resgate dos aspectos históricos, conceituais e epistemológicos do currículo, demonstrando a complexidade e a diversidade que envolve a construção do campo e das políticas curriculares. Mediante a reflexão crítica sobre as teorias do currículo, buscamos compreender os avanços conquistados na elaboração de propostas curriculares que reconheçam e dialoguem com as diversidades socioculturais presentes no cotidiano das escolas brasileiras, radicalizando, portanto, o processo de democratização da sociedade através da democratização do currículo, enquanto espaço de acolhimento e produção de conhecimentos que promovam e ratifiquem a diversidade do país.

Nesse último capítulo, socializamos também as reflexões construídas no processo de reorientação curricular, demonstrando as etapas teórico-práticas vivenciadas pelas educadoras<sup>9</sup> na construção dos marcos teórico-metodológicos e princípios políticos e pedagógicos que orientaram o processo de reorientação curricular, principalmente com relação à redefinição da matriz curricular, da seleção e organização do conhecimento escolar e da estratégia teórico-metodológica do projeto educativo, considerando os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade.

---

<sup>9</sup> Fizemos a opção de utilizar o termo “educadoras” quando nos referimos aos sujeitos da pesquisa tendo em vista que todas eram do sexo feminino.

Esperamos que, a partir desta formação-investigação, possamos contribuir na formação crítica de educadores/as, bem como no desenvolvimento de conhecimentos teórico-metodológicos que favoreçam a reorientação da proposta curricular da escola a partir das necessidades socioculturais da comunidade, colocando-o em sintonia com o projeto de desenvolvimento local. Acreditamos também ser possível produzir referenciais teórico-metodológicos voltados ao desenvolvimento de propostas curriculares contextualizadas no semiárido que poderão subsidiar o desenvolvimento de novas políticas de currículo nos estados e municípios do semiárido brasileiro.

# CAPÍTULO I

## A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS BASES EPISTEMOLÓGICAS CRÍTICO-EMANCIPATÓRIAS

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2002, p. 27).

Neste capítulo, assumimos o desafio de refletir sobre as bases epistemológicas que norteiam as pesquisas e a produção do conhecimento na área da educação, demonstrando o potencial das pesquisas críticas, principalmente da pesquisa-ação, na construção coletiva de conhecimentos em que os sujeitos da pesquisa sejam os protagonistas do processo de produção do conhecimento, tendo a problematização e o diálogo como instrumentos políticos e pedagógicos norteadores dos processos de investigação e o desvelamento da realidade.

Além disso, discutimos os princípios políticos e pedagógicos que norteiam as práticas de pesquisa-ação crítico-emancipatória na medida em que evidenciamos o percurso da pesquisa e as opções teórico-metodológicas assumidas no processo de compreensão das práticas educativas desenvolvidas na escola e suas interfaces com o contexto sócio-histórico e cultural do semiárido. Por fim, apresentamos os aspectos sócio-históricos e culturais do semiárido e do município de Ipiranga, enquanto lócus da pesquisa, e uma síntese do perfil dos sujeitos, tendo em vista que os/as educadores/as se constituem enquanto sujeitos históricos a partir das interrelações e vivências no/com o mundo e as práticas educativas por eles construídas refletem, em certa medida, o conjunto de crenças, concepções e valores produzidos no âmbito desse contexto político e cultural.

### **1.1 O ato de pesquisar e a produção do conhecimento**

O processo de investigação não é um ato neutro, na medida em que se constitui a partir de orientações e opções políticas e pedagógicas específicas, voltados à resolução de problemas oriundos de contextos sócio-históricos, políticos e culturais. Desse modo, a pesquisa, compreendida enquanto prática social, é condicionada e construída por sujeitos

históricos e se institui enquanto ato político, uma vez que se volta para o atendimento de interesses e necessidades da sociedade.

O ato de pesquisar se configura enquanto ato político na medida em que exige do pesquisador a tomada de decisão quanto às opções e os recortes teórico-metodológicos que se faz, das escolhas do campo e do sujeito de pesquisa, bem como dos instrumentos de coleta de dados, dentre outros. O trabalho de escolhas, priorizações e exclusões de teorias, sujeitos e instrumentos são construídos a partir de determinados conjuntos de valores, crenças e ideologias que orientam o pesquisador na compreensão do mundo a ser pesquisado, na compreensão do que de fato é o conhecimento, na compreensão das possibilidades de produzir o conhecimento e na relação estabelecida entre o sujeito cognoscente – que conhece – e o objeto cognoscível – possível de ser conhecido.

Desse modo, é necessário discutir os princípios políticos e pedagógicos que norteiam as pesquisas em educação como forma de possibilitar aos sujeitos da pesquisa e aos leitores a compreensão das diferentes formas de compreender o que é conhecimento, qual a origem do conhecimento e as formas de produção deste conhecimento. É importante também que, tanto o pesquisador quanto o leitor, tenham consciência das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que influenciam a produção do conhecimento no percurso da pesquisa.

De acordo com Franco (2005), a dimensão ontológica está relacionada com a natureza do objeto a ser conhecido, enquanto a dimensão epistemológica está associada à compreensão das relações estabelecidas entre sujeito e conhecimento. Já a dimensão metodológica volta-se para a compreensão dos caminhos e dos instrumentos utilizados pelo pesquisador no processo de produção do conhecimento. No entanto, estas dimensões devem nortear-se por princípios políticos e pedagógicos comuns, considerando as perspectivas filosóficas que orientam a prática do pesquisador.

Os estudos no campo da epistemologia<sup>10</sup> se encarregam de pensar criticamente a produção do conhecimento, voltando-se ao aperfeiçoamento das práticas científicas e estratégias de construção de novos conhecimentos que atendam às demandas e necessidades sociopolíticas, educacionais, culturais e econômicas da sociedade. Por outro lado, favorecem também ao questionamento/problematização de práticas científicas, instituídas como verdades, que privilegiam determinados modos de pensar e conhecer o mundo, em detrimento

---

<sup>10</sup> Recorrendo ao campo etimológico, o termo epistemologia vem do grego *episteme* (conhecimento, ciência) + *logos* (discurso, teoria, tratado, estudo de), portanto, consiste na teoria sobre a ciência ou teoria do conhecimento.



de outras alternativas de produção e validação do conhecimento construídas por grupos científicos e/ou sociais que se contrapõem ao pensamento científico hegemônico.

## 1.2 Teoria do conhecimento: reflexões iniciais

O processo de produção do conhecimento se constitui a partir da relação entre o sujeito cognoscente – capaz de conhecer - e o objeto cognoscível – possível de ser conhecido. Desse modo, o esforço empreendido no campo da teoria do conhecimento gira em torno da compreensão/explicação da relação entre o sujeito e o objeto, bem como dos princípios políticos, pedagógicos e metodológicos adotados na compreensão da realidade que envolve o processo de desvelamento/apropriação do objeto pelo sujeito.

O debate sobre a construção do conhecimento é histórico, acompanha o ser humano desde a antiguidade; no entanto, ganha novos contornos na medida em que o ato de conhecer torna-se cada vez mais complexo e diversificado, permeado por diferentes interesses, motivações e inquietações. Se na Antiguidade e na Idade Média o ato de conhecer limitava-se à compreensão dos fenômenos naturais a partir da compreensão filosófica do mundo, com advento da modernidade o ato de conhecer ganhou novos contornos, com a adoção de métodos científicos que buscam dar ao processo de construção do conhecimento maior rigor científico, procedimentos instituídos principalmente a partir dos pressupostos políticos e epistemológicos incorporados pela ciência moderna sob a influência da filosofia positivista.

As discussões sobre a epistemologia como teoria do conhecimento surgem na medida em que os filósofos da era moderna começam a se questionar sobre a capacidade humana de conhecer e a necessidade de se pensar sobre as teorias que norteiam o processo de construção do conhecimento, ou seja, os estudos no campo da epistemologia surgem a partir das inquietações humanas acerca das questões: "O que é possível conhecer?"; "Qual é o critério de certeza para saber se há adequação entre o pensamento e o objeto?".

Colaborando com essa reflexão, Aranha e Martins (2009, p. 160) sugerem que o debate sobre o conhecimento não fique restrito ao “[...] *ato de conhecer* como uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido”, mas também se volte para a compreensão do *produto do conhecimento*. Neste caso, a reflexão sobre as bases epistemológicas que norteiam a produção do conhecimento está associada principalmente à compreensão das questões relativas aos aspectos: como se constrói o conhecimento? E como se dá a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível?

Os estudos epistemológicos desenvolvidos a partir do século XVII se voltam para o sujeito que conhece e as soluções apresentadas a esse problema deram origem a duas correntes filosóficas: o racionalismo idealista e o empirismo - a primeira com ênfase na razão e a outra nos sentidos. Na perspectiva racionalista, proposta por Descartes, as ideias claras e exatas não derivam da experiência, mas do espírito humano, como ideias inatas, que já nascem com os sujeitos. Somente a partir da razão é possível conhecer todas as coisas. Nessa direção, constatamos que a teoria do conhecimento construída a partir da filosofia de Descartes estabelece uma separação entre sujeito-objeto, dedicando ao sujeito o papel determinante na produção do conhecimento.

Contrapondo-se à filosofia racionalista, o empirismo idealizado por Locke compreende que o conhecimento se constitui a partir da experiência sensível, estando associada à sensação e a reflexão. “Enquanto as sensações são causadas por objetos externos, as reflexões seriam resultado da observação que a mente faz de suas próprias operações, uma espécie de sentido interno” (SMITH, 2010, p. 26-27).

Neste caso, enquanto Descartes afasta a experiência sensível ou o conhecimento sensível do conhecimento verdadeiro, que é puramente intelectual, Locke defende que o conhecimento se realiza por graus contínuos, partindo da sensação até chegar às ideias. Ou seja, se para o racionalismo a fonte do conhecimento verdadeiro é a razão operando por si mesma, sem o auxílio da experiência sensível e controlando a própria experiência sensível, para o empirismo a fonte de todo e qualquer conhecimento é a experiência sensível, responsável pelas ideias da razão e controlando o trabalho da própria razão (CHAUÍ, 2000).

No entanto, Kant (1987) vai estabelecer novos parâmetros no campo da epistemologia moderna ao se contrapor à dicotomia instituída pelas ideias de Locke e Descartes, entre racionalismo e empirismo. Para o filósofo alemão, o ato de conhecer não pode limitar-se ao campo da experiência sensível e nem somente ao campo da razão. Ou seja, “Nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo o conhecimento começa com ela. Mas embora todo o nosso conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente *da* experiência” (KANT, 1987, p. 23).

Desse modo, a filosofia kantiana defende que, para conhecermos, precisamos da experiência sensível – do contato com o objeto/fenômeno – mas essa experiência não é significativa à produção do conhecimento se não for organizada a partir da estrutura da razão, que transforma a percepção do fenômeno na representação do objeto. Sendo assim, o conhecimento é uma síntese, operada pela razão, das informações que a sensibilidade humana é capaz de reunir durante a existência. Neste caso,

[...] a inovação de Kant consiste em afirmar que a realidade não é um mero dado exterior ao qual o intelecto deve apenas se conformar; o mundo dos fenômenos só existe na medida em que *aparece* para nós e, portanto, de certa forma participamos de sua construção. (FREIRE, 1996, p. 43).

Para Durão (1996, p. 13), uma das principais contribuições de Kant à epistemologia moderna foi a ruptura com o objetivismo reinante na construção do conhecimento, ou seja, “Em lugar de aceitar o primado do objeto sobre o conhecimento, instaura a investigação das condições do conhecimento dos objetos como constituidoras dos objetos”.

Neste caso, se antes o conhecimento era traduzido na apropriação do objeto pelo sujeito, ou seja, o objeto era o centro do conhecimento e nele estava o sentido do ato de conhecer, com a inversão epistemológica proposta por Kant, o sujeito é colocado no centro do ato de conhecer, ou seja, o sujeito, ao fazer o uso da razão, estabelece o controle sobre o processo de construção do conhecimento, sendo este uma representação do objeto produzida pela razão a partir da experiência sensível, uma vez que para Kant (1987) é impossível “conhecer os objetos em si”.

A ruptura epistemológica proposta por Kant tem como foco prioritário o reposicionamento do sujeito em relação ao objeto, demonstrando que o conhecimento objetivo não surge, não nasce dos objetos como se costumava pensar, mas se deve ao sujeito cognoscente. Nessa perspectiva, Kant institui a supremacia do sujeito diante do objeto. Assim,

[...] o sujeito passa a ser o centro do conhecimento e os objetos são regulados pelo conhecimento do sujeito e não ao contrário. [...]. Assim, a produção do conhecimento em Kant está na unidade sintética da consciência, um sujeito autônomo que por si é autossuficiente sobre ele mesmo e sobre o objeto. (GIROTTI, 2010, p. 06-07).

Contraopondo-se aos princípios que orientam a filosofia kantiana, Hegel (2012) enfatiza que Kant não foi capaz de explicar a relação dialética existente entre o sujeito e o objeto, uma vez que sua visão sobre o processo de construção do conhecimento ficou limitada à dicotomia entre “o sujeito que não tem acesso direto ao objeto, e o objeto que é construído pelo sujeito, ou seja, o sujeito está atento ao *como* ele conhece o objeto e só o apreende como aparência, ou melhor, como fenômeno” (GIROTTI, 2010, p. 02).

Hegel (2012) alerta que, no processo de construção do conhecimento, sujeito e objeto estabelecem uma relação de interdependência, contraopondo-se ao dualismo entre sujeito e objeto construído a partir da filosofia inatista e empirista, reproduzido no idealismo kantiano. O filósofo alemão critica também a teoria de conhecimento concebida por Kant por entender que ela não compreende “o que há de mais fundamental e essencial à razão: a razão histórica”

(CHAUÍ, 2000, p. 80). Com base nessa compreensão da historicidade da razão, Hegel defende que a razão não é atemporal e que as ideias não são perenes, mas transformam-se com o decorrer do tempo. Associado a isto, Hegel reafirma o caráter dinâmico do objeto na relação com o sujeito, contrapondo-se à ideia de um objeto estático, manipulado pelo sujeito.

O ato de conhecer, na perspectiva hegeliana, está intimamente vinculado às relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto, sendo o conhecimento produto dessas relações, na medida em que o sujeito toma consciência de si e se reconhece na relação/interação com o objeto. Neste caso, o sujeito não só reconhece o objeto, mas também se reconhece no objeto. Assim, “o conhecer une sujeito e objeto, pois o sujeito ao conhecer o objeto o determina e é determinado por ele” (NOVELLI, 2008, p. 57).

Com essa premissa, a filosofia hegeliana propõe a superação do isolamento entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, compreendendo-os numa condição de interdependência, na qual ambos se complementam e se transformam, uma vez que nesta relação dialética teremos o sujeito que é objeto e objeto que é sujeito. Assim,

É da perspectiva do sujeito que o objeto é conhecido e é da perspectiva do objeto que o sujeito reconhece o que conhecer. Direcionar o fazer implica entender que não se pode pretender simplesmente aplicar o que se deseja sobre a realidade, pois ela não se resume somente ao que é, a partir do sujeito pensado, mas também é o que em si existe e, que o sujeito pode e deve esforçar-se por conhecer. (NOVELLI, 2008, p. 63).

A filosofia hegeliana trouxe contribuições significativas para o pensamento marxista, principalmente com relação à concepção dialética. No entanto, Marx se apropriou de algumas ideias de Hegel e promoveu transformações importantes a fim de adaptá-las à sua visão materialista do mundo. A dialética de hegeliana está vinculada ao plano das ideias e do espírito, enquanto Marx a concebe numa relação implicada com o mundo e com os sujeitos inseridos no contexto real. Essa diferença é apontada pelo próprio Marx (1998, p.26), quando descreve os princípios do seu método em “O Capital”:

[...] meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

É importante compreender que a concepção de sujeito discutida na filosofia hegeliana está associada à concepção de um sujeito abstrato, “sujeito de si mesmo”, construído independentemente das condições concretas e materiais. Enquanto em Marx o sujeito se

constitui numa relação histórica com a realidade, fruto das interações que estabelece com o contexto real. Neste caso, a epistemologia marxista coloca o sujeito no “centro da vida”, da produção de sua própria existência e do conhecimento. “O homem marxiano se recusa como um ser apenas determinado na/pela história”, colocando-se “como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação” (ALVES, 2010, p.02).

Na medida em que o sujeito é concebido como agente transformador dos processos históricos e culturais, torna-se também o protagonista do processo de produção do conhecimento, sendo o conhecimento produto de suas experiências sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, o conhecimento é algo inerente à vida dos sujeitos, produto das relações estabelecidas com o mundo e da apropriação crítica dos contextos sócio-históricos e culturais.

Contrapondo-se aos pressupostos epistemológicos da filosofia idealista, Marx e Engels (2002) defendem que o conhecimento não é produto da consciência, como resultado da reflexão/contemplação da realidade, mas está associado à relação/interação que os sujeitos estabelecem com a realidade. Os autores argumentam que

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 2002, p. 19).

À luz do pensamento marxista, o conhecimento é produto da relação/ação/interação do sujeito com mundo, resultando na transformação de ambos enquanto processo/produto do conhecimento, sendo, portanto, resultado da transformação que ocorre na relação entre o sujeito e o mundo. Assim, “Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, que se estabelece graças à atividade prática humana”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 144). Nesse contexto, o conhecimento se afirma como instrumento de transformação social na medida em que possibilita ao sujeito uma apropriação crítica da sua relação no/com o mundo e das possibilidades de transformação de si e do mundo, com a produção da práxis<sup>11</sup>. Para Konder (1992, p. 115),

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de

<sup>11</sup> De acordo com Vázquez (2007, p. 245), é possível falar de níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática. Desse modo, temos a “práxis criadora” (reflexiva), caracterizada pela ação consciente do sujeito sobre o mundo, que permite a recriação de sua atividade; e a “reiterativa” ou imitativa (espontânea) em que a ação do sujeito se restringe às atividades mecânicas, condicionada pelos aspectos históricos e culturais, sem alcançar um nível de consciência crítica da realidade.

reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A filosofia marxista atribui um sentido político ao processo de construção do conhecimento na medida em que coloca a práxis como espaço de produção do saber, associada à tomada de consciência do sujeito acerca de sua ação no/com mundo para transformá-lo. Desse modo, podemos afirmar que o pensamento marxista foi essencial na produção de uma epistemologia que se apóia na realidade, nas relações históricas entre os sujeitos e o mundo e nas contradições implícitas nestas relações.

Uma epistemologia que busca superar a dicotomia entre sujeito e objeto, realidade e pensamento e teoria e prática, tendo a práxis como lócus de produção e validação do conhecimento. Para Amadeo e Rojas (2010, p. 152-153),

Do ponto de vista de uma teoria do conhecimento, isto tem consequências importantes, pois se o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele, isso implica que não há conhecimento à margem dessa relação prática; a filosofia enquanto teoria não pode se desvincular da prática para ficar restrita à contemplação. (p. 152-153).

Desse modo, no âmbito da epistemológica crítico-emancipatória a produção do conhecimento tem uma relação direta com as experiências dos sujeitos, suas relações e interações no/com o mundo e com os processos de apreensão/desvelamento do mundo, numa dinâmica de pensar criticamente a realidade através da práxis, considerando o conhecimento não como uma idealização e/ou apreensão do mundo numa posição de contemplação, mas como produto da própria existência/vivência da práxis.

Apesar dos avanços conquistados no campo da teoria do conhecimento no século XIX, os pressupostos políticos e epistemológicos associados à filosofia positivista ainda exercem certa hegemonia no campo da produção do conhecimento científico no século XX.

### **1.2.1 A influência da filosofia positivista na produção do conhecimento**

O positivismo é uma corrente filosófica que se constituiu no início do século XIX, sob a orientação do filósofo francês Augusto Comte, a partir das contribuições teóricas dos empiristas Bacon e Hume, entre outros. Surge com o propósito de construir um modelo de ciência que tem a razão humana e os princípios lógicos matemáticos como únicos instrumentos capazes de conhecer a realidade.

Utilizando-se dos métodos de investigação das ciências da natureza, Comte preconizava o desenvolvimento da objetividade científica e da ciência neutra. Com isto, transformou a investigação científica num ato mecânico de quantificação de dados objetivos capazes de explicar os fenômenos físicos e sociais, reduzindo a realidade estudada às variáveis compreendidas e explicadas a partir do pensamento matemático.

Com o auxílio do método científico, Comte acreditava ser possível construir um tipo de conhecimento verdadeiro e absoluto – o conhecimento científico – capaz de explicar todos os fenômenos naturais e sociais, em contraposição aos diferentes tipos de conhecimentos construídos a partir de explicações teológicas, filosóficas e de senso comum, que o ser humano utilizava-se, até então, para explicar e compreender a realidade.

Desse modo, o positivismo instituiu um modelo de ciência voltado à produção de um conhecimento puramente descritivo. Além disso, “Todo conhecimento para ser autêntico deve ser fundado na experiência e toda proposição não verificável empiricamente deve ser erradicada da ciência”, resultando numa “espécie de ‘purificação’ da atividade intelectual” (GOMES, 2012, p. 04). A experiência é a principal via do conhecimento, ou seja, é através dos sentidos, da observação sistemática e da experimentação que se alcança o conhecimento verdadeiro, com o auxílio do método de investigação indutivo (COMTE, 1976).

A filosofia positivista exerceu e exerce forte influência sobre pensamento científico moderno, orientando a produção e a organização do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento, bem como na ordenação do sistema político e econômico. A partir da instituição dos pressupostos políticos e epistemológicos positivistas ocorreu uma revolução na história do pensamento científico, tendo em vista que foi construído um modelo de racionalidade centrado na lógica matemática, no qual a natureza é objetivada e reduzida a partes mensuráveis e observáveis.

A fragmentação promovida pela ciência positivista no âmbito da produção do conhecimento não ficou restrito ao campo técnico, mas criou também uma cisão entre o sujeito e a vida, sua história, seus valores e crenças, descaracterizando-o enquanto sujeito, artificializando a compreensão do seu pensar/fazer/ser no/com o mundo. Desse modo, essa compreensão de ciência produz uma epistemologia que concebe a relação do sujeito com o mundo e com o conhecimento numa perspectiva mecânica e artificializada.

Os pressupostos epistemológicos vinculados à filosofia positivista, na ânsia de objetivação do conhecimento, promovem uma simplificação do ato de conhecer, reduzindo-o ao processo de quantificação. Ou seja, as experiências sociais, políticas e culturais são transformadas em variáveis a serem explicadas através de linguagens numéricas extraídas dos

procedimentos lógicos matemáticos. Neste caso, o ato de conhecer limita-se ao processo de divisão, classificação e quantificação dos dados empíricos sistematizados a partir da observação sistemática. Sendo assim,

[...] a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, [...] a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade. (BORGES; DALBERIO, 2007, p. 04).

De acordo com Santos (1987), os métodos científicos instituídos pelo positivismo para a compreensão/explicação dos fenômenos sociais inviabilizam o processo de construção do conhecimento sobre a realidade, uma vez que limitam a ação do pesquisador à mera descrição dos fatos a partir da linguagem matemática. Ou seja, o conhecimento produzido a partir dessa perspectiva epistemológica é limitado e incapaz de explicar a complexidade<sup>12</sup> que envolve os aspectos sociopolíticos e culturais implícitos nos fenômenos humanos e sociais, objetos de estudo das ciências sociais. Para Meksenas (2002, p. 81), “Os positivistas negligenciam aspectos da cultura, da vida social, da estrutura econômica e política em favor de fundamentos de caráter biológicos, supondo as sociedades humanas como mero corpo vivo”.

Esta concepção epistemológica também promoveu uma separação entre os sujeitos e suas tradições culturais, ignorando os significados sociais e simbólicos produzidos por estes sujeitos que dão sentidos às suas vidas e influenciam preponderantemente nas formas de significar seus atos e ações, bem como suas tradições, crenças e valores.

Para Santos (1987, p. 50), “A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico”, na medida em que defende a construção de um conhecimento objetivo e rigoroso, sem qualquer tipo de interferência dos valores humanos ou religiosos. A partir desse princípio, a filosofia positivista institui o distanciamento entre o sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível), evidenciando a dicotomia entre sujeito/objeto.

Diante desse contexto, a relação entre sujeito e objeto se constitui a partir do princípio do distanciamento – objetividade e independência do sujeito-objeto no ato de pesquisar - e da neutralidade do pesquisador diante do fenômeno observado, ou seja, o pesquisador deve

---

<sup>12</sup> Para Morin (1999, p. 14), a complexidade “requer um pensamento que capte as relações, as interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes”.



restringir-se ao trabalho de descrição fiel dos fatos, sem efetivação de qualquer tipo de juízo de valor, fazendo valer a lógica da neutralidade científica pretendida pela ciência positivista.

### **1.2.2 A produção do conhecimento na perspectiva pragmática**

O pragmatismo é uma corrente filosófica que compreende que o conhecimento provém e é validado através da experiência, portanto, sua base epistemológica tem uma relação com as teorias empiristas, apesar de sua compreensão acerca do processo de produção e validação do conhecimento extrapolar os princípios sugeridos pelos empiristas.

Neste caso, o pragmatismo parte da concepção empirista de que o conhecimento tem origem na experiência; entretanto, há uma diferença significativa na compreensão que ambas as correntes tem sobre a experiência. No empirismo, a experiência é compreendida enquanto vivência passada, enquanto os pragmáticos a compreendem como abertura ao futuro.

O foco do pragmatismo é o uso da experiência – enquanto ação presente – como fonte de produção do conhecimento necessário à solução de problemas concretos, tendo a reflexão sobre a prática cotidiana como instrumento de produção do conhecimento útil. Sendo assim, a validade do conhecimento está associada à sua utilidade, à sua capacidade de resolver e/ou satisfazer as necessidades práticas vivenciadas no contexto da experiência. Nessa perspectiva,

O conhecimento, para o pragmatismo, se dá por uma atitude antiintelectualista, isto é, negando qualquer tipo de razão transcendental, racionalismo ou idealismo. Lembremo-nos de que o pragmatismo é um tipo de empirismo, mas não preso às emoções e fatos observáveis e as leis científicas a partir deles formuladas. [...] o pragmatismo retira o conhecimento do plano metafísico e o coloca nas mãos dos indivíduos, vinculando-o ao plano pragmático, útil à vida. Embora sendo empirista, o pragmatismo não é um tipo de positivismo. (SOUZA, 2010, p. 06).

Diante desse contexto, Dewey fez profundas críticas ao empirismo “clássico” de Bacon, demonstrando que a ênfase dada pelos empiristas ao método científico distanciava seus processos de investigação da vida, da experiência dos sujeitos, ou seja, suas investigações ignoravam o mundo da vida. Outro ponto criticado por Dewey refere-se ao dualismo da filosofia de Bacon, que reforçava o antagonismo entre a razão e a experiência. A intenção de Dewey é romper com os dualismos, reunindo num mesmo plano epistemológico esses dois elementos. Para compreendermos melhor os princípios políticos que norteiam a filosofia pragmática, é necessário analisarmos que:

Na epistemologia pragmatista e também deweyana, os objetos estão inter-relacionados, a partir da lógica, no processo de construção do conhecimento. Isso

permite a conexão de uns com os outros, o que levaria à aplicabilidade pragmática, uma vez que conhecer se trata de perceber essas conexões que ligam os objetos com um fim útil. Assim, a filosofia não deve apenas evitar os dualismos: razão/experiência, ideal/real, teoria/prática, indivíduo/sociedade, mas combatê-los, já que o conhecimento se dá na continuidade da experiência e não apenas em sua fragmentação. A inteligência investigativa ou pensamento reflexivo é que deve estabelecer essas relações que (re) ligam os objetos naturais. (SOUZA, 2010, p. 06).

Dewey, como principal representante do pragmatismo, assumiu uma postura crítica frente às filosofias clássicas devido às posições dualistas assumidas entre mente *versus* conhecimento e, principalmente, com relação às posturas teóricas que compreendem o conhecimento verdadeiro *como cópia da natureza*, “[...] como se o pensamento pudesse ser constituído de uma cópia correspondente à coisa experimentada” (NASCIMENTO, 2010, p.05). Para autora, “Essa noção de *verdade-cópia* está presente tanto na vertente racionalista quanto na empirista, sendo concebida como representação mental do mundo exterior” (p. 05), constituindo-se, portanto, numa visão fragmentada e limitada do mundo, tendo em vista que separa pensamento e realidade, conhecimento e experiência.

Entretanto, sob a égide do sistema capitalista neoliberal<sup>13</sup>, as orientações políticas e epistemológicas que norteiam a produção do conhecimento no âmbito da filosofia pragmática ganharam força e notoriedade no meio científico, influenciando significativamente a produção das políticas educacionais e curriculares nas últimas décadas, tendo em vista a forte preocupação com a eficiência e o desenvolvimento das competências dos sujeitos.

Por conta disso, é crescente a influência da filosofia pragmática no desenvolvimento das políticas educacionais, principalmente no campo da formação de educadores/as e da construção do currículo, bem como na área das pesquisas educacionais. Além disso, esta proposição teórica apresenta-se como uma alternativa teórico-metodológica inovadora diante do descrédito da filosofia positivista. No entanto, para alguns autores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FREITAS, 2002), a perspectiva pragmática adotada no campo educacional brasileiro traz traços políticos e filosóficos que a aproxima das correntes neopositivistas e neotecnicistas.

---

<sup>13</sup> O neoliberalismo é um movimento político-filosófico que se contrapõe ao projeto do Estado de Bem-Estar Social, pregando a intervenção mínima do Estado na economia, deixando que o mercado seja autorregulador. Com a ideia de diminuição do Estado, defende a privatização de empresas estatais e a terceirização dos serviços públicos. A partir da década de 1990, a teoria neoliberal passou a exercer forte influência nas políticas educacionais. Sob o controle das organizações multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros) impuseram a criação dos sistemas nacionais de avaliação de desempenho, as reformas curriculares, as novas formas de gestão dos sistemas de ensino com o intuito de exercer o maior controle sobre o sistema educacional, principalmente com relação à formação mínima do cidadão voltada ao desenvolvimento de capacidades que atendam aos interesses do mercado capitalista. Por outro lado, reduziram o investimento público em educação, abrindo espaço para o avanço da iniciativa privada. (NETO; RODRIGUEZ, 2007).

### 1.2.3 A produção do conhecimento na perspectiva crítico-emancipatória

Na perspectiva crítico-emancipatória, a produção do conhecimento baseia-se nos referenciais teórico-metodológicos do ideário marxista, tendo a epistemologia do materialismo histórico-dialético e seus referenciais político-filosóficos como elementos norteadores do processo de compreensão da realidade, de produção do conhecimento e de compreensão das relações entre o sujeito cognoscente e objeto cognoscível.

A partir destas bases epistemológicas, a realidade não pode ser compreendida isoladamente, fora dos fenômenos que os rodeiam, visto que a realidade se constitui num movimento histórico e dialético, portanto, a produção do conhecimento está associada à compreensão crítica das contradições que permeiam as práticas políticas, sociais e culturais.

Nesta perspectiva, o conhecimento não é transmitido ou adquirido como um produto, mas construído a partir das relações sócio-históricas, políticas e culturais que os sujeitos estabelecem com os outros e no/com o mundo. Além disso, o conhecimento está associado ao processo de produção de sentidos e significados que os sujeitos constroem sobre si nas relações no/com o mundo e sobre suas ações no mundo, bem como com relação aos fenômenos sociais e naturais. Neste caso, o conhecimento é uma produção coletiva, resultante das interações e diálogos construídos com nós mesmos e com os outros, ou seja, é produto e processo da interação do sujeito no/com o mundo.

Assim, o conhecimento no âmbito da epistemologia crítico-emancipatória não é um produto da razão e nem somente resultado da experiência do sujeito, mas se constitui enquanto processo e produto das relações que o sujeito cognoscente estabelece com a realidade (objeto cognoscível). O conhecimento é tanto processo quanto produto desta relação dialética estabelecida entre o sujeito e a realidade, que incide tanto produção do conhecimento quanto da reinvenção do próprio sujeito e da realidade, diante do conhecimento enquanto processo/produto. Na verdade, o conhecimento é algo que permite a produção e ressignificação do sujeito enquanto ser histórico e a realidade em condição de transitoriedade.

Diante da complexidade e diversidade de concepções políticas e filosóficas que constitui o ideário marxista, fizemos a opção de trabalhar com as bases epistemológicas que dão sustentação ao pensamento crítico-emancipatório construído no âmbito da teoria crítica, tendo o educador brasileiro Paulo Freire como principal referência neste estudo. A opção pelo referencial teórico-metodológico da pedagogia freireana justifica-se pela afinidade entre suas proposições teóricas e os princípios políticos e pedagógicos que orientam nosso processo de formação-investigação.

Na perspectiva teórico-metodológica crítica, o processo de conhecer rompe com a lógica positivista e idealista que fragmenta a relação entre o sujeito que conhece e objeto/realidade a ser conhecido. Neste caso, o conhecimento se constitui a partir da interação entre o sujeito e o objeto, uma vez que é nessa relação dialética que se constitui a apreensão do objeto, da realidade. “Portando, conhecer é sempre um ato dialógico, que envolve sujeitos ativos. A ação transformadora se dá entre sujeitos que interagem que se comunicam” (ECCO, 2007, p. 02). Neste processo, a produção do conhecimento se constitui enquanto um ato coletivo e dialógico, no qual

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. (FREIRE, 2005, p. 100).

Desse modo, o processo de produção do conhecimento ocorre de forma interativa, intersubjetiva e integradora, constituindo-se pela descoberta/desvelamento do real através da prática problematizadora e dialógica que permite uma interação maior entre o sujeito e a realidade em processo de descoberta. Dessa relação dialética e dialógica, tanto o sujeito é transformado pelo objeto quanto o objeto é transformado e repensado pelo sujeito, dando ao processo de conhecer uma dinâmica de movimento que se constitui a partir da práxis. Sendo assim, o sujeito não conhece pela mera contemplação, conforme proposição das teorias idealistas, mas pela interação/imersão do sujeito na realidade concreta. Desse modo,

O ato de conhecer e o conhecimento adquirem o seu sentido no processo de realização do ser humano, concernente à sua vocação ontológica de “Ser Mais”. O conhecimento faz parte da totalidade da vida humana, englobando a totalidade da experiência humana. [...]. O conhecimento é a construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. (ECCO, 2007, p. 02-03).

Dessa forma, o conhecimento é compreendido enquanto produto social fruto das relações sociais, política e culturais construídas no decorrer do processo histórico, portanto, é também resultado de construções sociais coletivas que, para serem compreendidas, precisam ser situadas e problematizadas dentro de um determinado contexto histórico-cultural, buscando situá-los numa totalidade social complexa que se constitui a partir das relações que o sujeito produz e se produz no meio social.

Conforme defende Freire (2005), o processo de compreensão da realidade sociocultural e do pensar do próprio ser humano passa pela compreensão das relações sociais construídas entre os seres humanos e destes com o mundo, compreendendo este mundo como

espaço de produção cultural, de conhecimentos e tecnologias, que permite a transformação do sujeito, numa relação dialética de construção/transformação do próprio mundo.

Assim, Freire (2005) concebe o ser humano como sujeito histórico que, ao agir no mundo, é capaz de produzir-se a partir do processo de produção do próprio mundo e, ao fazê-lo, deixa um legado, cria cultura. Neste caso, o sujeito na perspectiva freireana é ser de relação com o mundo e com os outros, portanto, é por meio destas relações que o ser humano é capaz de produzir-se e produzir o mundo, tornando-se assim um ser cognoscente, um ser de conhecimento, que se move em direção ao mundo cognoscível. Desse modo,

O encontro de um mundo-realidade cognoscível com sujeitos cognoscentes provoca relações, e o produto dessas relações é o conhecimento que se apresenta de formas e graus diferentes. [...]. Essa articulação expõe algo bastante significativo do pensamento freireano: a superação da tradicional relação dicotômica sujeito-objeto por uma visão que reúne num movimento dinâmico caracterizado pela dialeticidade sujeito-objeto e processos interativos. (PEREIRA, 2009, p. 181).

A partir dessas orientações políticas e pedagógicas, principalmente quanto à compreensão dos sujeitos da pesquisa e sua posição/ação no processo de investigação e na produção do conhecimento, adotamos como referencial teórico-metodológico a pesquisa-ação crítica, por considerar que os referenciais epistemológicos que orientam o processo de investigação-ação se articulam com os princípios políticos da filosofia crítico-emancipatória.

### **1.3 A pesquisa-ação crítica como estratégia de produção do conhecimento crítico-emancipatório**

A pesquisa-ação é uma modalidade de investigação construída através da ação coletiva de pesquisadores e grupos sociais, tendo como foco a resolução de problemas de interesse social. Neste caso, os diferentes sujeitos envolvidos colocam-se na condição de pesquisadores comprometidos com a produção de conhecimentos e estratégias capazes de responderem e/ou apontarem caminhos à transformação da realidade. Assim, a pesquisa-ação é “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetos de transformação” (THIOLLENT, 2008, p. 100).

Os estudos de Franco (2005), Thiollent (2008) e Barbier (2004) reconhecem que a pesquisa-ação teve origem na Psicologia Social, a partir dos estudos do psicólogo Kurt Lewin na década de 1940, nos Estados Unidos. Naquele período, a pesquisa-ação estava associada à solução de problemas sociais referentes aos conflitos entre grupos étnicos minoritários, aos hábitos alimentares, dentre outros, contemplando uma metodologia de trabalho vinculada à

“decisão de grupo”, à “auto-organização”. Neste caso, a investigação estava centrada nas relações sociais com o propósito de promover mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos indivíduos (HAGUETTE, 1992).

Para Franco (2005), o trabalho de Kurt Lewin foi importante na construção dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa-ação, no entanto seus trabalhos estavam vinculados à abordagem experimental, assumindo mais um caráter explicativo e/ou compreensivo dos problemas sociais. Segundo a autora, somente a partir da década de 1980, com as influências teóricas e metodológicas do pensamento dialético e da teoria crítica, vinculados à Escola de Frankfurt, a pesquisa-ação avançou na perspectiva da produção do conhecimento crítico comprometido com a transformação social.

Neste percurso, os trabalhos de Stenhouse (1987) e John Elliot (1997), desenvolvidos na Inglaterra, os estudos de Carr e Kemmis (1988), na Austrália, e as experiências de Zeichner (1998), nos Estados Unidos, na década de 1970 e 1980, foram fundamentais na elaboração de um arcabouço teórico-metodológico da pesquisa-ação crítica no âmbito das ciências da educação, tendo os profissionais da educação como pesquisadores de suas próprias práticas, tendo como foco a produção de projetos educativos críticos e transformadores.

Por outro lado, os estudos de Costa (1991), Franco (2005), Streck e Adams (2012) demonstram que as experiências desenvolvidas na América Latina, a partir da década de 1960, sob a influência do pensamento de Paulo Freire (2005), no campo da educação popular e da pesquisa participante, e dos trabalhos de Orlando Fals Borda (2009), na Colômbia, na área da investigación-acción participativa (IAP), foram fundamentais na construção de novos referenciais políticos e filosóficos que deram sustentação à pesquisa-ação crítica no Brasil.

Nessa perspectiva, Cajardo (1986) defende que o pensamento crítico-emancipatório construído na América Latina, principalmente a partir das ideias de Freire (2005), foi fundamental na produção de novos referenciais políticos e epistemológicos voltados à produção do conhecimento científico que tem os sujeitos históricos como protagonistas, na medida em que são envolvidos e instigados a pensar sobre seus contextos históricos, políticos e culturais. Para o autor, os trabalhos de Freire (2005) e Fals Borda (2009) resgataram a dimensão ontológica do sujeito, colocando-o na condição de protagonista do conhecimento e dos processos de transformação social, tendo a práxis e o contexto sócio-histórico e cultural como lócus de produção do conhecimento.

Segundo Franco (2005), atualmente há uma série de modalidades de pesquisa-ação em desenvolvimento na área da educação: a pesquisa-ação estratégica, a pesquisa-ação colaborativa e a pesquisa-ação crítica. A partir dos princípios teórico-metodológicos que

norteiam o nosso projeto de investigação, optamos pela utilização desta última, tendo em vista que a pesquisa-ação crítica está associada à investigação que “mergulha na práxis do grupo social em estudo, do qual se extrai as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo” (p. 486).

Segundo Thiollent (1987), a pesquisa-ação crítica surge na América Latina vinculada aos projetos emancipatórios e autogestionários construídos a partir da década de 60 com a efervescência dos movimentos sociais e nas iniciativas em educação popular desenvolvidas junto às populações excluídas, contrapondo-se aos modelos autoritários de governo e de produção do conhecimento no âmbito da ciência moderna.

Neste caso, a pesquisa-ação crítica é compreendida “[...] como uma ação que visa a mudanças na realidade concreta com uma participação social efetiva”, centrada no agir coletivo do grupo a partir de objetivos comuns definidos pelo pesquisador e pelos participantes. “Seus resultados estão vinculados à tomada de consciência dos fatores envolvidos nas situações de vida imediata e na participação coletiva para a mudança da ordem social”. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 65)

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação crítica tem um caráter eminentemente emancipatório, “[...] pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos”. (FRANCO, 2005, p. 486). Neste caso, as reflexões críticas e problematizações construídas em torno das práticas educativas favorecem aos sujeitos a compreensão dos valores, ideologias e teorias que estão implícitas em suas práticas sociais e profissionais, ressignificando-as e criando novas possibilidades de ser e atuar nos espaços sociais e profissionais.

Para Barbier (2004), a pesquisa-ação rompe com a epistemologia positivista, criando novas possibilidades de produção do conhecimento voltadas para emancipação do sujeito e para a transformação da realidade através de pressupostos político-filosóficos que possibilitem a integração dialética entre o sujeito e sua existência e o pensamento e a ação.

O trabalho com a pesquisa-ação crítica no âmbito da formação de educadores/as permite a produção de novos conhecimentos sobre o fazer docente, a partir da reflexão crítica sobre as práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola, a tomada de consciência acerca dos princípios políticos e pedagógicos que norteiam tais práticas, bem como a construção de novos referenciais teóricos e metodológicos associados ao desenvolvimento de projetos educativos voltados à formação crítica dos jovens.

Através da pesquisa-ação crítica são criadas novas alternativas no campo da produção do conhecimento que superam a dicotomia instituída a partir da epistemologia positivista entre conhecimento científico e saber popular, compreendendo a pesquisa enquanto espaço coletivo de produção do saber, tendo a prática social como espaço fecundo para a articulação dos diferentes saberes produzidos historicamente pela humanidade.

Neste caso, a pesquisa-ação crítica se constitui neste espaço de produção coletiva do conhecimento, no qual os sujeitos se reconhecem e se apropriam dos saberes produzidos socialmente. Afirma-se como nova alternativa de fazer ciência, que se aproxima da ideia proposta por Santos (1999) de uma ciência compreendida como prática social do conhecimento. Uma ciência que se aproxima do senso comum, resignificando-o a partir da problematização crítica, transformando-o num senso comum crítico, num bom senso.

Diante desse contexto, Santos (1999) propõe a ruptura com o modelo de ciência moderna, que estabelece uma dicotomia entre o conhecimento científico e o senso comum, produzindo uma nova epistemologia que pensa a produção do conhecimento científico a partir de práticas dialógicas que envolvam os diferentes saberes produzidos cotidianamente no contexto das práticas sociais. Para o autor, o não reconhecimento dessas formas de saber implica deslegitimar as práticas sociais a elas atreladas e, portanto, promover a exclusão social de classes e grupos que as constroem.

Contrapondo-se ao conhecimento científico moderno que se valida pela demonstração e é aspirante a uma verdade intemporal, Santos (2001) apresenta-nos a proposta de um conhecimento-emanipação que se assume incompleto e local, sendo criado e disseminado por meio do discurso argumentativo. Para tanto, o autor propõe o desenvolvimento de práticas alternativas no âmbito ciência e da produção do conhecimento científico que favoreçam a reinvenção das práticas sociais, bem como a legitimação de práticas silenciadas, tendo como ponto de partida a horizontalidade entre diferentes formas de conhecimento.

A ideia é pensar numa ciência que se constitui enquanto espaço democrático de dialogicidade entre os diferentes saberes construídos na convivência/existência dos diferentes grupos sociais. É através do reconhecimento/valorização dos diferentes saberes produzidos no bojo das práticas sociais que será possível o desenvolvimento de práticas formativas que, através da legitimação desses diferentes saberes, permita a produção de alternativas de radicalização da democratização da sociedade e da transformação social. Desse modo, uma ciência que se institui como espaço de acolhimento dos diferentes saberes “traz em si a possibilidade do diálogo, da abertura ao outro, da busca pelo encontro/confronto entre diversas formas de interpretar a realidade” (AVANZI, 2007, p. 174).



Diante dessa proposição, a pesquisa-ação crítica se coloca como uma alternativa teórico-metodológica no campo da produção científica voltadas à construção coletiva do conhecimento, em diálogo constante com as práticas sociais dos diferentes sujeitos, visando à produção do conhecimento-emancipador, pois como defende Costa (1991, p. 50): “É preciso produzir conhecimento não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la”. A partir destas reflexões, a pesquisa-ação crítica tem como um dos princípios básicos a produção coletiva de um conhecimento acerca das práticas educativas e sociais dos/as educadores/as que potencialize o processo de emancipação e autonomia do grupo e dinamize os processos transformação das práticas educativas.

De acordo com Franco (2005, p. 490), os pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação crítica fundamentam-se na perspectiva dialética e consideraram como fundamentais:

- priorização da dialética da realidade social; da historicidade dos fenômenos; da práxis; das contradições, das relações com a totalidade; da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias;
- a práxis deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento, pois por meio dela se veicula teoria e prática; pensar e agir; e pesquisar e formar;
- não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido;
- o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
- a interpretação dos dados só pode se realizar em contexto;
- o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias.

No âmbito dos pressupostos teórico-metodológico, a autora argumenta que a pesquisa-ação crítica traz consigo a exigência de procedimentos metodológicos que busquem articular a dimensão ontológica (a natureza do objeto a ser conhecido) com a dimensão epistemológica (a relação sujeito-conhecimento) (FRANCO, 2005). Neste caso, os processos de formação-investigação são desenvolvidos a partir de práticas dialógicas e participativas, que visam à transformação dos sujeitos, bem como de suas práticas educativas e da realidade.

Nesse contexto, compreendemos que os problemas e/ou fatos sociais, incluídos os processos educativos, estão inseridos numa complexa rede de sentidos, significados, valores e ideologias e, portanto, para ser compreendido em profundidade carece de uma investigação que tenha a problematização, a interação e a dialogicidade como dimensão política e pedagógica norteadora dos processos de produção do conhecimento.

Os processos investigativos desenvolvidos neste contexto têm como foco não só a compreensão da ação dos sujeitos no mundo, mas requer a compreensão dos sujeitos enquanto

seres históricos que se constituem na ação e interação com o mundo, portanto, resultante desse processo dialógico e interativo deste com o mundo e com os outros sujeitos. Desse modo, o ato de investigar o seu pensar/agir/atuar não pode ocorrer desvinculado dos processos investigação/compreensão crítica deste mundo produzido e produtor destes sujeitos. Ou seja, os processos de investigação no âmbito da pesquisa-ação crítica não podem desvincular a investigação das práticas educativas dos contextos sócio-históricos e culturais nos quais os sujeitos são produtos e produtores.

Nesse contexto, não podemos limitar os processos à compreensão do mundo e da ação do sujeito a partir de um olhar distante do seu contexto sociocultural, distante dos elementos simbólicos que dão sentidos e significados ao seu fazer/agir/pensar o/no mundo. Sendo assim, a produção do conhecimento no contexto da pesquisa-ação

[...] envolve a investigação do próprio pensar do povo, pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens e sempre referidos à realidade. [...]. Os homens são porque estão em situação [...]. Se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles, igualmente marcam. (FREIRE, 2005, p. 117-118).

Os processos de investigação desenvolvidos a partir das orientações teórico-metodológicas da pesquisa-ação crítica e emancipatória se constituem através da construção de tempos e espaços que envolvam os sujeitos por meio de processos dialógicos, favorecendo a compreensão crítica do seu sentir/pensar/agir, bem como a problematização dos valores, crenças e ideologias que norteiam os processos de compreensão e significação do mundo no qual estão inseridos. É uma investigação comprometida com o desvelamento das contradições implícitas nos modos de ser/pensar/atuar dos sujeitos, com o intuito de expandir seu olhar sobre o mundo e sobre seu papel enquanto sujeito social que se produz no mundo, mas também é dotada de capacidade de “ser mais”, portanto, capazes de criar as condições de transformação de si e do mundo.

### **1.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico-emancipatória**

A produção coletiva do conhecimento a partir das bases epistemológicas da pedagogia freireana perpassa pela construção de novos caminhos e lógicas na produção do saber que está associada à desconstrução das práticas autoritária e arrogantes instituídas na ciência moderna de pensar pelo povo ou para o povo. Desse modo, no percurso de nossa pesquisa, a construção do conhecimento ocorreu por meio do diálogo entre os “saberes da experiência”, produzidos

por pais, educandos/as e educadores/as, e os conhecimentos da área das ciências da educação, bem como através do processo de problematização do contexto sócio-histórico, político e cultural em que tais experiências e práticas estão situadas.

Desse modo, nos colocamos diante do campo e dos sujeitos da pesquisa na condição de aprendiz do mundo, abertos para escutar sobre as experiências e práticas construídas naquele espaço educativo, social e político, a fim de criar possibilidades de diálogos críticos acerca daquelas experiências educativas e socioculturais que fomentassem no grupo novas releituras crítica sobre a realidade, desvelando as riquezas de saberes e práticas presentes naquele contexto, mas também evidenciando as condições de injustiças e opressão que estão ou foram submetidos os grupos sociais.

A partir da compreensão do pensar do povo, podemos compreender os significados simbólicos atribuídos às suas práticas culturais, políticas e organizativas, aspectos fundamentais para a construção de um olhar específico sobre as pessoas, suas formas de viver, compreender e significar o mundo. Desse modo, tornar-se-á possível pensar processos educativos que reafirmem suas práticas socioculturais, bem como seus mecanismos político-organizativos, favorecendo a unidade e a integração do grupo por meio da produção de conhecimentos que reafirmem os valores históricos de suas comunidades e tracem alternativas de valorização e empoderamento do grupo, visando à melhoria da qualidade de vida.

A investigação crítica comprometida com a produção do conhecimento emancipador volta-se à “desconstrução da situação-limite vivenciada, seguida de sua problematização e, por conseguinte, seu desvelamento e percepção das possibilidades de inferências e intervenções”, permitindo que a investigação da prática social “converta-se em possibilidade de formação para ambos os sujeitos envolvidos na pesquisa” (SILVA, 2006, p. 77).

Com a pesquisa-ação crítica, buscamos construir novas relações entre os sujeitos, entre pesquisador e pesquisados, no processo de produção do conhecimento, associadas ao princípio da dialogicidade e da cooperação, nas quais ambos se colocam na investigação na condição de coautores do conhecimento, assumindo coletivamente sua condição de aprendizes conscientes do seu processo de inacabamento e de sua capacidade de “ser mais”.

Diante desse contexto, o processo de pesquisa-ação crítica aposta no potencial transformador e emancipador da ação dialógica-colaborativa, por isso

[...] propõe-se uma relação dialógica entre o(s) pesquisador (es) e pesquisados, onde o papel do pesquisador é de balizar e de orientar epistemologicamente dentro de seu projeto teórico, ou seja, colocar os profissionais em relação aos elementos conceituais que constituem o quadro teórico da pesquisa, sem desvincular do contexto vivido. (SILVA, 2006, p. 79).

Desse modo, a pesquisa-ação crítica traz novas perspectivas teórico-metodológicas que favorecem a construção de caminhos alternativos à produção do conhecimento a partir do aprofundamento dos diálogos problematizadores sobre a realidade e os saberes dos quais os sujeitos são autores. Com isso, construímos o nosso trabalho de investigação na perspectiva das Rodas de Diálogo, favorecendo a troca de experiência e a produção coletiva do conhecimento sobre as práticas educativas e sociais desenvolvidas no contexto do semiárido, conforme descreveremos em seguida.

### **1.3.2 Concepção teórico-metodológica da pesquisa**

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos crítico-emancipatórios, construímos a proposta de formação-investigação com o propósito de fomentar reflexões críticas acerca das práticas educativas e curriculares implementadas pelos sujeitos da pesquisa, assim como sobre o contexto sócio-histórico e cultural nos quais estas práticas estão situadas, com o propósito de fomentar um processo de reorientação crítica das práticas educativas e curricular instituídas na Escola Municipal Liberato Vieira.

Neste caso, a proposta teórico-metodológica foi concebida tendo a práxis como princípio político-epistemológico norteador do processo de compreensão crítica das práticas educativas e curriculares dos educadores e do contexto sócio-históricos nas quais estão situadas, assim como do processo de organização e seleção do conhecimento escolar. Ou seja, compreendemos que a práxis se constitui num dispositivo filosófico que deve orientar tanto os processos de formação de educadores/as quanto às propostas curriculares construídas na perspectiva crítico-emancipatórios, constituindo num elemento fundamental à produção do conhecimento crítico comprometido com a transformação social.

Nessa perspectiva, o processo de formação-investigação foi desenvolvido a partir da articulação entre teoria-prática, texto-contexto, conhecimento científico-popular e da relação dialética ação-reflexão-ação, possibilitando aos sujeitos a apropriação crítica de suas práticas educativas e a compreensão das interfaces entre o projeto educativo e as práticas sociais. Com este trabalho, tivemos a intenção de provocar a reorientação dos princípios políticos e epistemológicos que dão sustentação ao fazer/pensar das educadoras, instigando-a a revisar o projeto educativo na perspectiva da formação crítica e emancipadora.

Imbuído do desejo de pensar uma formação que se constitua enquanto práxis formativa<sup>14</sup>, as estratégias pedagógicas utilizadas na formação foram construídas tendo o diálogo e a problematização como dispositivos<sup>15</sup> teórico-metodológicos que fomentem a compreensão do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos os/as educadores/as, os/as educandos/as e os projetos educativos, assim como o desenvolvimento de projetos educativos com base nos pressupostos políticos, pedagógicos e epistemológicos crítico-emancipatórios.

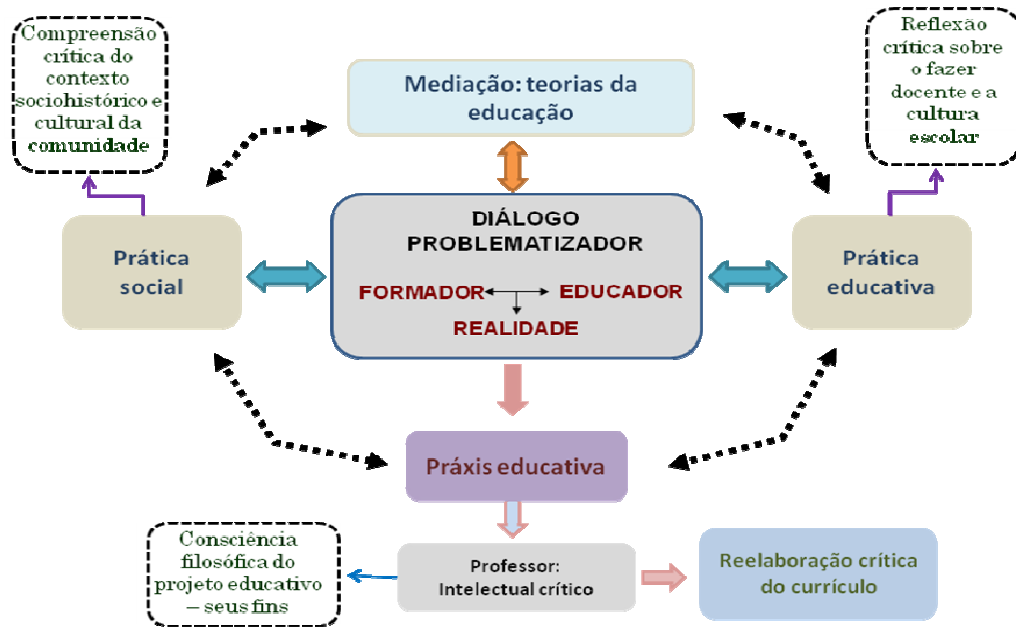
Neste caso, o diálogo e a problematização se colocam como categorias teórico-metodológicas imprescindíveis na construção de propostas de formação de educadores/as e de práticas educativas e curriculares vinculadas aos princípios políticos e epistemológicos críticos, que concebe a produção do conhecimento enquanto processo dialógico e dialético, fundado na compreensão crítica que os sujeitos sociais têm sobre o seu contexto, numa perspectiva de pensar com os sujeitos, compartilhando as diferentes perspectivas de conhecer e compreender o mundo, problematizando e dialogando com os diferentes conhecimentos e saberes construídos na práxis cotidiana. A partir dessa concepção política e epistemológica, busca-se expandir esse olhar dos sujeitos sobre o mundo, torná-lo crítico, consistente e coerente, a partir das sínteses construídas por meio da práxis formativa voltada à investigação do pensar do próprio povo sobre a realidade, seu ato de atuar sobre ela, enfim, sua práxis.

Por meio dos princípios políticos e pedagógicos e dos pressupostos epistemológicos que norteiam a pesquisa-ação crítica e as teorias crítico-emancipatórias, organizamos a proposta de formação-investigação (Figura 01) com base em procedimentos teórico-metodológicos que coloca o diálogo e a problematização como elementos dinamizadores do processo de investigação e produção do conhecimento, tendo a prática educativa e social como foco de análise e reflexão.

---

<sup>14</sup> Os processos formativos construídos na perspectiva da práxis formativa buscam estabelecer uma ampla articulação teoria-prática a partir da problematização das práticas educativas e das condições sócio-históricas e culturais, visando o desvelamento dos fins e ideologias implícitos na ação educativa, com o intuito de pensar projetos educativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

<sup>15</sup> Neste contexto, o dispositivo pode ser compreendido como instrumento pedagógico e/ou modos geradores de possibilidades de investigação e reflexão sobre as práticas sociais e educativas num determinado contexto sociocultural, capaz de fomentar o diálogo entre diferentes saberes e contextos numa perspectiva interdisciplinar. (STOER; CORTESÃO, 1999).



**Figura 01:** Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

Primeiro, dialogamos com as diferentes visões que os sujeitos tinham sobre a realidade sociocultural com o intuito de compreender como eles se viam no/com mundo e quais suas concepções do mundo, para, em seguida, submeter essas visões aos processos de problematização com o propósito de produzir sínteses reflexivas, permitindo uma compreensão crítica da realidade, a partir da construção do olhar histórico-dialético. O propósito era instigar as educadoras a pensarem sobre a realidade dentro de um movimento histórico, permeado por interesses políticos, econômicos e culturais, concebendo-a não como algo estático, pronto, acabado, mas fruto da ação humana, das relações de poder instituídas durante determinados tempos e espaços, condicionadas pelas relações sociais e políticas.

Neste trabalho, após a compreensão crítica da realidade, buscamos situar as práticas educativas neste contexto, a fim de demonstrar que os condicionantes históricos, políticos e culturais que determinam e/ou influenciam as práticas socioculturais no semiárido também estão presentes de forma implícita nos discursos e práticas curriculares, norteando muitas vezes as expectativas, os sonhos e os desejos de educando/a e educadores/as. Com isto, problematizamos também esses valores, concepções e ideologias que alimentam e norteiam as práticas sociais com o intuito de demonstrar como ambos também influenciam a forma de compreender/pensar, atuar e ser no semiárido.

Com a utilização do diálogo e da problematização como dispositivos teórico-metodológicos, desencadeamos as reflexões críticas necessárias sobre as práticas sociais e educacionais com o intuito de fomentar o desenvolvimento da consciência das educadoras, a

partir da apropriação crítica desta realidade, possibilitando a construção de uma ação consciente na definição dos rumos políticos e pedagógicos que seriam empreendidos no processo de reorientação curricular. Neste caso, faz-se necessário

[...] que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento, sendo preciso que *os sujeitos cognoscentes tentem aprender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – que faz ser como está sendo*. Assim, conhecer não é lembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade. (FREIRE, 1982, p. 55, grifos nossos).

O processo de formação crítica voltado ao desvelamento da realidade e ao desenvolvimento da consciência crítica dos/as educadores/as está condicionado ao desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento acerca das teorias críticas e dos princípios políticos e filosóficos que orientam a educação crítica e emancipadora. Isto implica a construção de estratégias formativas que garantam ao educador

[...] a oportunidade de adquirir uma base sólida de conhecimentos que lhes propiciem conhecer a realidade em que vivem, propiciar a vivência de relações sociais mais democráticas, que antecipam uma ordem social mais coletiva, participativa, igualitária, a partir de uma ação individual e coletiva. Compreendemos que não são os discursos que formam a consciência política, mas a prática, ao dar sentido concreto a esses discursos. (ANGOTTI; BASTOS; MION, 2001, p. 190).

O trabalho desenvolvido coletivamente nas Rodas de Diálogo estava associado ao esforço coletivo de teorizar sobre a compreensão que temos da realidade sociocultural e sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, buscando compreendê-las a partir do arcabouço teórico crítico que orientam as teorias e práticas no âmbito das ciências da educação. O propósito era que as educadoras compreendessem as teorias que estão presentes em suas práticas, bem como os fundamentos teórico-críticos que poderão auxiliá-las na construção de práticas e projetos educativos críticos e emancipadores.

A formação-investigação foi desenvolvida na perspectiva da práxis formativa, possibilitando as educadoras à compreensão crítica de suas práticas educativas e suas interrelações com as práticas sociais. No entanto, o desvelamento destas práticas e dos fins e princípios implícitos no fazer educativo exige que os processos de problematização e reflexão crítica sejam construídos com o auxílio das teorias da educação, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica com relação ao papel político a ser exercidos pelos/as educadores/as, bem como com relação aos fins políticos e pedagógicos que norteiam os projetos educativos desenvolvidos na escola.

Neste processo de formação-investigação - construído a partir do princípio da dialogicidade e da problematização – tornou-se possível levar as educadoras à “[...] compreendem que esta forma de agir requer, por um lado, a interação dialógica e, por outro, quase como uma obviedade do primeiro aspecto, que não é possível fazer educação de forma isolada e individual, exigindo um atuar em comunidades [...]” (ANGOTTI et al, 2000, p. 108).

Os projetos de investigação construídos na perspectiva da práxis educativa trazem como princípio básico a formação crítica do/a educador/a que assume uma postura crítica diante da realidade sociocultural e política na qual a escola está situada, compreendendo os limites e desafios que estão colocando, tendo em vista a construção de projetos educativos comprometido com a formação de sujeitos críticos. Para tanto, é necessário que os processos formativos contribuam na formação de educadores/as que exerçam o papel de intelectual crítico, capaz de pensar as propostas curriculares em diálogo com os grupos sociais e seus saberes socioculturais, voltados ao atendimento de suas necessidades formativas<sup>16</sup>, considerando os aspectos: político, técnico, cultural e ético.

Apostamos nessa modelo de formação-investigação porque defendemos que a formação continuada precisa comprometer-se com a transformação das práticas educativas. No entanto, a mudança da prática implica o desenvolvimento de processos investigativos que permitam sua compreensão crítica, tendo o trabalho dos/as educadores/as como fonte de produção de conhecimento – como espaço de articulação entre teoria e prática – como práxis capaz de potencializar a capacidade de “ser mais” dos/as profissionais da educação. Que assuma a produção do conhecimento como um processo forjado no chão da escola – da práxis educativa – que traz em si a potencialidade e as possibilidades de transformação das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas. (FREIRE, 2005).

Nessa perspectiva, organizamos os tempos e espaços de diálogos críticos nas Rodas de Diálogos de forma que fosse possível criar uma metodologia de formação-investigação em que as educadoras pudessem expressar seus pensamentos, crenças e ideias sobre a realidade sociocultural, bem como sobre suas práticas educativas e curriculares, de forma que pudéssemos – utilizando-se das contribuições teóricas e epistemológicas da pedagogia crítica – construir uma metodologia de problematização capaz de identificar os elementos centrais – síntese da visão comum dos educadores – sobre a realidade, para iniciarmos os questionamentos necessários ao seu desvelamento, situando-o num tempo e espaço

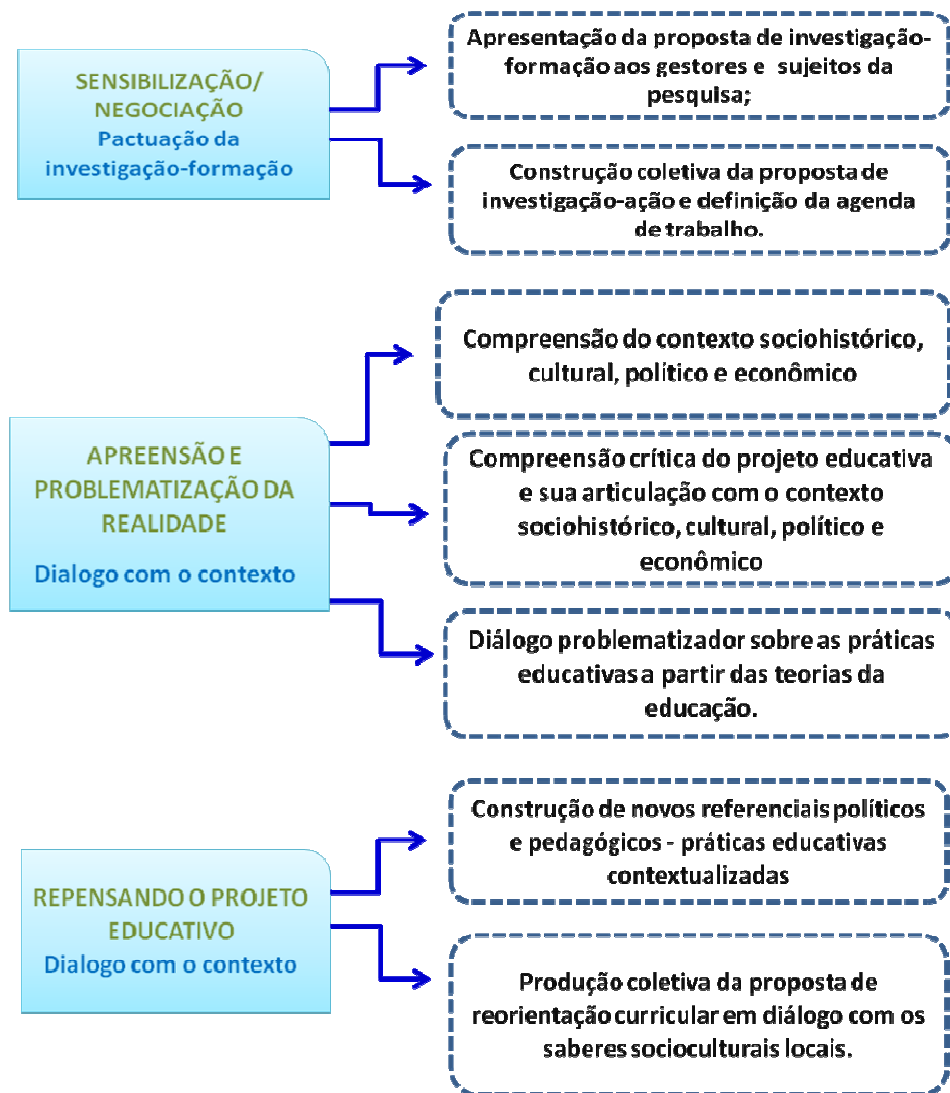
---

<sup>16</sup> Utilizamos o termo “necessidades formativas” associadas à necessidade de construção de saberes e conhecimentos no campo teórico-metodológico e epistemológico, voltados ao desenvolvimento de práticas educativas críticas e contextualizadas, que permita a formação crítica dos educandos, com base na leitura crítica do contexto sócio-histórico e cultural.



geopolítico, cultural e econômico, demonstrando as relações de poder e dominação implícitas nas práticas culturais, organizativas e políticas, tanto dos grupos sociais quanto da escola, construindo uma visão de complexidade e totalidade da realidade.

Diante deste propósito, o processo de formação investigação foi construído a partir de 03 Etapas da Pesquisa (Figura 02): sensibilização/negociação; apreensão e problematização da realidade; repensando o projeto educativo, que será aprofundado no Capítulo II, quando discutiremos sobre os processos de formação-investigação.



**Figura 02:** Etapas do processo de formação-investigação

A partir dessa proposição teórico-metodológica, estabelecemos um diálogo com os sujeitos da pesquisa com o intuito de construir coletivamente a proposta de formação-investigação considerando os referenciais teórico-metodológicos que norteiam o processo de pesquisa-ação crítica, bem como os princípios políticos e pedagógicos que orientam a

construção dos projetos educativos contextualizados no semiárido, numa perspectiva crítico-emancipatória. É importante destacar que o processo de formação-investigação foi constituído em diálogo com os sujeitos da pesquisa e gestores das escolas, considerando as necessidades formativas das educadoras diante do desafio de repensar o projeto educativo da escola na perspectiva da contextualização.

Por outro lado, durante o projeto de investigação, tivemos a preocupação de instigar o desenvolvimento de reflexões críticas acerca do contexto sócio-histórico e cultural do semiárido a fim de possibilitar a compreensão crítica das especificidades deste lugar e dos condicionantes históricos e culturais que influenciam a construção dos projetos educativos e curriculares, bem como as concepções e leituras de mundo implícitas nestes projetos.

#### **1.4 Aspectos sócio-históricos, políticos e culturais do campo da pesquisa**

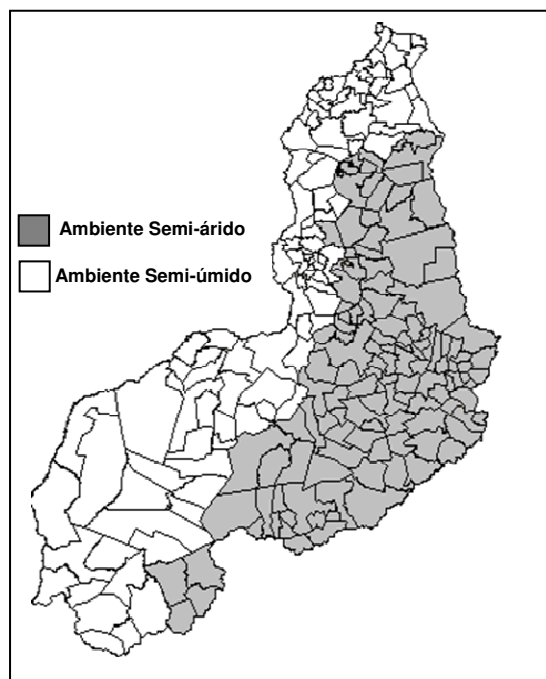
No âmbito da pesquisa-ação crítica, a produção do conhecimento tem uma relação intrínseca com o contexto sociocultural e com os processos sócio-históricos vivenciados pelos sujeitos, tanto em suas atividades profissionais quanto nas experiências sociais. Desse modo, não podemos discutir sobre o processo de investigação sem compreender os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais que influenciam os modos de viver e pensar dos sujeitos, bem como a construção dos projetos educativos.

Nessa perspectiva, na discussão sobre o campo da pesquisa, primeiro fizemos uma caracterização do semiárido piauiense, evidenciando os elementos políticos e culturais que norteiam a formação sócio-histórica e cultural dessa região, destacando os aspectos que têm uma relação direta com os projetos de desenvolvimento socioeconômico e cultural, bem como com a construção dos projetos educativos. Segundo, apresentamos uma breve caracterização geográfica e socioambiental do município de Ipiranga, destacando principalmente os aspectos políticos e organizativos da comunidade Brejo da Fortaleza, onde fica localizada a Escola Liberato Vieira.

##### **1.4.1 Semiárido piauiense: caracterização sócio-histórica, política e cultural**

De acordo com o Decreto Estadual nº. 11.292 de janeiro de 2004, o semiárido piauiense abrange uma área de aproximadamente 150.842 km<sup>2</sup>, correspondendo a 57% da área total do Estado e a 13,96% da área do Semiárido brasileiro. Abrange 151 municípios (Anexo

A), cerca de 70% da população piauiense, totalizando uma população de 1.219.965 de pessoas (LIMA; ABREU, 2007), conforme demonstrado na Figura 01.



**Figura 03:** Mapa do Piauí  
Fonte: Lima e Abreu (2007, p. 22)

É uma região de clima meio árido, marcada pela irregularidade de chuvas, cujo volume varia entre 500 a 700mm anuais. Predomina em sua vegetação a caatinga, um tipo de mata pouco densa, composta por árvores de pequeno porte e que se desfolham completamente na estação seca para adaptar-se às condições geoambientais da região.

Segundo Silva (2007, p. 470), “o Semiárido tem sido histórica e socialmente marcado pelas duradouras contradições e injustiças sociais. Os indicadores sociais nas áreas de saúde, educação e renda são os piores em relação à média nacional”. Estudos realizados sobre essa região por Furtado (1980), Silva (2007) e Sousa (2005), dentre outros, demonstram que a maioria dos problemas sociais e econômicos por ela vivenciados decorre da estrutura excludente que predomina no Nordeste, baseada na concentração da terra e da água e na dificuldade de acesso aos meios e recursos necessários à produção agrícola e à pecuária.

Diante dessa realidade, o semiárido caracteriza-se como uma região que concentra grande parte da população de baixa renda e os mais baixos indicadores sociais do Brasil. Segundo dados do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), de cada 5 (cinco) pessoas que vivem na região, 4 (quatro) pertencem a famílias cuja renda *per capita* é menos que 0,5 salário mínimo (GOMES FILHO, 2003). No entanto, para Silva (2007, p. 471),

[...] não se trata de, mais uma vez, atribuir à seca toda a culpa pelos baixos índices de desenvolvimento humano no Semiárido. As análises realizadas identificam a persistência das desigualdades sociais que estão na base da reprodução secular das condições de miséria que fragilizam as famílias sertanejas, impedindo-as de resistir aos efeitos das estiagens prolongadas.

Apesar de ser mais conhecido em razão de seu alto índice de pobreza, o semiárido tem grandes potencialidades, tanto na área turística quanto na área da produção de alimentos, tais como o mel, o caju, a caprinocultura, a apicultura e tantas outras atividades que se adaptam às características geoambientais da região.

Os principais problemas do semiárido não são decorrentes, somente, das questões climáticas e ambientais, mas dos processos sociais e políticos vivenciados historicamente. Desde a colonização, essa região vem sofrendo com a degradação do meio ambiente que passou a ser devastado em razão da intensa criação de gado, provocando o desequilíbrio ambiental. Por outro lado, a grande concentração de terra e água nas mãos de pequenos grupos político e econômicos, aspectos que consolidaram o processo de dominação política pautado no autoritarismo e no abuso de poder dos “coronéis”, contribuiu definitivamente para a implementação de uma cultura política baseada na submissão, no clientelismo, no paternalismo e no comodismo (SOUSA, 2005).

Com o amplo desenvolvimento das regiões no Sul e Sudeste do país, o Nordeste brasileiro começou a perder prestígio político e os coronéis passaram a enfrentar diversos problemas financeiros e, assim, trataram de construir um novo instrumento que garantisse a acumulação de riqueza e poder. Passaram, então, a disseminar um novo discurso sobre a região, caracterizando-a como espaço da fome e da pobreza, concepção amplamente difundida pelos meios de comunicação, passando a fazer parte do imaginário social do país. A partir desse novo instrumento de luta, a bandeira da fome e da miséria do Nordeste, as elites regionais sensibilizaram governos e organismos internacionais, com o objetivo de obter recursos a fim de acabar com a fome e a pobreza na região (SILVA, 2007). Confirmando essa lógica, Sousa (2005, p. 55) afirma que:

[...] de fato, enquanto as populações subordinadas constituíam os flagelados, os coronéis instrumentalizavam a seca como força de pressão para conseguir verbas federais, as quais, em grande parte, abasteciam os cofres desses coronéis que haviam perdido a posição de cabeça do pólo econômico para o Sul. Eis a lógica da chamada indústria da seca.

As políticas públicas desenvolvidas com base na indústria da seca utilizam os recursos conquistados junto ao governo federal para oferecer carros pipas, cestas de alimentos e outras

ações assistencialistas, como forma de ampliar os vínculos de dependência entre as populações locais e os velhos e novos “coronéis” do Nordeste (SOUSA, 2005).

Entretanto, verificamos que o discurso sobre o semiárido como espaço de pobreza e miséria também foi incorporado às narrativas educacionais, constituindo no imaginário da sociedade brasileira uma suposta verdade sobre essa região, que nem sempre condiz com a situação vivenciada por sua população.

Equívocos como estes alertam para a necessidade de rediscutirmos os valores culturais e políticos que norteiam as práticas educativas e sociais no semiárido, assim como os processos de formação de educadores, a fim de ressignificar o modo de olhar a região, evidenciando, além dos aspectos de dominação e de opressão, os aspectos positivos espalhados nos vários cantos do sertão nordestino, nos espaços de celebrações religiosas e culturais, na flora e na fauna, na produção sustentável e na potência criativa das crianças.

Desse modo, os processos de formação-investigação crítica desenvolvidas no semiárido precisam estar abertos para reconhecer essas riquezas e potencialidades, bem como à problematização das relações de poder e dominação imbricadas nesse vasto, complexo e diverso mundo que é o semiárido brasileiro. Por outro lado, não podemos construir novos conhecimentos sobre essa região sem considerar os saberes milenares, transformados em sabedoria popular, construídos e experimentados ao longo de várias gerações. É fundamental reconhecer a tradição cultural construída por essa população como forma de articular as políticas de desenvolvimento com esse conjunto de saberes e práticas organizativas e sociais.

Nesta perspectiva, olhar para o semiárido brasileiro e piauiense implica abertura para compreender não só os aspectos que estão evidentes, mas principalmente aqueles que parecem adormecidos, silenciados, ofuscados e difusos em meio às paisagens “secas” por força da natureza, mais ainda, por força dos processos históricos de dominação, secularmente instituídos, subtraindo da população o direito de viver com dignidade, liberdade e autonomia.

Assim, os processos formativos e de investigação crítica desenvolvidos neste contexto não podem deixar de problematizar essa realidade sócio-histórica, política e cultural a fim de compreender também as pedagogias opressoras que têm sido adotadas historicamente nos diversos processos educacionais, principalmente nos processos informais, resultando em discussões políticas equivocadas que comprometem seriamente a formação histórica, cultural e social daquela gente e daquele lugar.

### 1.4.2 Características geográficas e socioculturais do município de Ipiranga

O município de Ipiranga está localizado na microrregião de Picos, a cerca de 260 km de Teresina. Foi criado através da lei Estadual nº 2.061 de 07 de dezembro de 1960 e instalado solenemente aos 15 dias do mês de dezembro de 1962. O território do município foi desmembrado de Oeiras e originou-se do antigo povoado denominado Buriti. Os primeiros habitantes da localidade foram os irmãos André e Geremias Bulcão, que chegaram à região por volta do ano de 1878, atraídos pelos vales unidos, chamados brejos, e pelas chapadas cobertas de maniçoba, da qual se extraía excelente borracha.

De acordo com o Censo 2010 do IBGE, a população total é de 9.326 habitantes, sendo 5.745 na zona Urbana e 3.581 na zona Rural e uma densidade demográfica de 17,32 hab./km<sup>2</sup>, onde 41,58% das pessoas estão na zona rural. A principal fonte de renda do município é a agricultura, com destaque para produção sazonal de arroz, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, milho e tomate. No entanto, nos últimos anos, é crescente a fabricação de rapaduras, doces artesanais (buriti, caju, dentre outros) e cajuína. Outra atividade econômica de destaque é a produção artesanal a partir da palha do buriti, sendo que a vegetação predominante é a caatinga, com clima tropical semiárido.

Já a comunidade Brejo da Fortaleza, onde fica a Escola Liberato Vieira, lócus de nosso trabalho de formação-investigação, está localizada a 15 km da sede do município, com uma população de aproximadamente 969 habitantes. Conta duas escolas municipais, Escola Municipal Monteiro Lobato e a Escola Municipal Cecília Meireles, e um Posto de Saúde. Teve como primeiro nome Buriti das Éguas, uma vez que as terras não eram cercadas e as pessoas criavam muitas éguas em áreas de buritizeiros. Depois o nome foi mudado para Brejo da Fortaleza, devido aos brejos férteis e fortaleza por causa da variedade de frutos da localidade, entre elas a manga, o pequi, o caju e principalmente o buriti.

Os primeiros moradores foram Liberato da Silva Vieira, Lourenço Pinheiro, João Veloso, Francisco Vieira e Doroteu Ramos. Eles moravam em cidades vizinhas e, quando descobriram o valor daquelas terras, passaram a cultivar a cana-de-açúcar. Devido à fertilidade das terras e grande oferta de água, a cana-de-açúcar tornou-se a principal riqueza da comunidade, principalmente com a produção de rapadura. Até 1994, como não havia energia elétrica na comunidade; o processo de beneficiamento da cana, a moagem, era realizado em engenhos de madeira, movidos por homens ou animais, chamados de engenhos-de-pau.

Devido à proximidade da cidade de Oeiras, primeira capital do Piauí no período de 1761-1852, a comunidade serviu de base de apoio aos primeiros colonizadores, sendo utilizada para criação de cavalos, devido aos vales férteis para produção de alimentos e à disponibilidade de água. De acordo com os relatos da população local, a presença dos colonizadores foi forte, inclusive com a utilização de mão de obra escrava.

O número de pessoas negras na comunidade é grande, sendo comum ouvir histórias de torturas e opressão devido aos processos de escravidão em tempos não tão distantes. Por esta razão, é possível identificar na comunidade a presença marcante de uma cultura racista e preconceituosa. De acordo com relatos das educadoras, há pelos 15 anos era proibido pessoas negras frequentarem as festas realizadas pelas famílias brancas.

Por outro lado, a maioria da população negra vive em situações precárias, excluída do acesso à terra e dos meios de produção, submetida, portanto, aos processos de venda da mão de obra na áreas de produção agrícolas das famílias tradicionais locais, principalmente no cultivo da cana-de-açúcar e nos engenhos de produção de rapadura. Os engenhos representam a principal fonte de renda local.

A partir do breve diagnóstico realizado durante as primeiras atividades da pesquisa-formação, com a participação da comunidade, tornou-se evidente que a comunidade concentra uma enorme riqueza socioambiental; no entanto, boa parte desse potencial não é utilizada de forma sustentável, visando à melhoria da qualidade de vida da população local.

O levantamento coletivo construído com as educadoras, os/as educandos/as e a comunidade demonstra que a ausência de conhecimentos e tecnologias apropriadas ao contexto local constitui-se num dos desafios na consolidação de uma política de desenvolvimento sustentável que potencialize as riquezas culturais e socioambientais da comunidade. Daí a necessidade de investir na construção de projetos educativos contextualizados que possibilitem a construção de novos conhecimentos acerca do contexto sócio-histórico, cultural e ambiental local, potencializando processos organizativos e produtivos voltadas à melhoria da qualidade de vida da população do campo.

A comunidade de Brejo da Fortaleza constitui-se também numa referência para outras pequenas comunidades circunvizinhas: Veredão, Sítio, Baixo dos Cassianos, Alto dos Noratos, Morro, Malhada, Macaúba e Pequizeiro, principalmente com relação aos serviços de educação, saúde e lazer. Nesse caso, os jovens dessas localidades são trazidos através do transporte escolar para estudarem nas duas escolas do Brejo da Fortaleza.

## 1.5 Caracterização da Escola e dos sujeitos da pesquisa

O processo de investigação foi desenvolvido na Escola Municipal Liberato Vieira, localizada na comunidade rural Brejo da Fortaleza, no município em Ipiranga do Piauí. Foi criada em 1964<sup>17</sup>, sendo a primeira escola da comunidade, e recebeu este nome em homenagem ao primeiro morador daquele lugar, Liberato Vieira, que também foi responsável pela doação do terreno para sua construção.

A Escola Municipal Liberato Vieira (Foto 01) atende a aproximadamente 240 educandos distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde. Possui uma estrutura física de onze dependências, sendo cinco salas de aula, uma diretoria, uma cantina, três banheiros e um pátio coberto. Com relação ao quadro de funcionários, a escola conta com 20 funcionários assim distribuídos: uma diretora, 12 educadoras, 03 auxiliares de serviços gerais e um vigia.



**Foto 01:** Fachada da Escola Municipal Liberato Vieira

Neste trabalho de investigação contamos com a colaboração de 12 profissionais da educação que atuam na Escola Municipal Liberato Vieira: 10 educadoras, uma diretora e uma coordenadora pedagógica, mais a nossa participação. A maioria das profissionais da educação que participam do processo de formação-investigação tem formação em nível de graduação em diferentes áreas do conhecimento: 04 formadas em Pedagogia, 01 Normal Superior, 03 Letras Português, 02 História, 01 Educação Física e 01 em Matemática. Além disso, 08 educadoras concluíram cursos de especialização, sendo 02 educadoras especialistas em

---

<sup>17</sup> É importante considerar que esta escola foi criada 1964, durante o primeiro ano da Ditadura Militar no Brasil, portanto, traz em sua essência a simbologia de um período marcado pela repressão, autoritarismo e controle das ideias/pensamento.



psicopedagogia, 02 em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, 01 em Coordenação Pedagógica e 02 especialistas em Educação Infantil.

Das 12 educadoras, somente 03 moram na própria comunidade, as demais residem na sede do município e deslocam-se diariamente em motocicletas para a escola. Por conta disso, ficou evidente nos eventos de formação-investigação que as educadoras não têm uma compreensão aprofundada dos aspectos históricos, culturais e socioeconômicos do lugar. Entretanto, a maioria das educadoras tem sua origem sociocultural vinculada ao meio rural, com experiências semelhantes às vivenciadas pelos educandos, fato que possibilita uma maior compreensão do contexto dos educandos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas educativas articuladas às suas experiências sociais.

A participação das educadoras no processo de formação-investigação ocorreu de forma voluntária, a partir do trabalho de sensibilização desenvolvido na fase preliminar do trabalho na escola. Num primeiro momento, apresentamos detalhada a proposta de formação-investigação e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) às educadoras, com o intuito de informá-las sobre os objetivos e procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa e solicitar a autorização para a realização do estudo. A partir da adesão voluntária das educadoras, solicitamos que ambas assinassem do Termo de Consentimento (APÊNDICE B) como colaboradora do projeto de formação-investigação.

## **1.6 Procedimentos de construção dos dados da pesquisa**

A partir das contribuições teórico-metodológicas da pesquisa-ação crítica, o trabalho de formação-investigação foi construído a partir de atividades denominadas de Rodas de Diálogos, voltadas à reflexão crítica acerca do contexto político e pedagógico da escola, bem como a compreensão do contexto sócio-histórico e cultural da comunidade, visando à produção coletiva de conhecimentos que permitissem a reorientação da proposta curricular da escola na perspectiva da contextualização no semiárido.

O trabalho de formação-investigação fundamentou-se nos pressupostos políticos e epistemológicos que orientavam os “Círculos de Cultura” desenvolvidos por Paulo Freire em suas experiências de educação popular em Pernambuco. Para Freire (1992, p. 155),

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo.

Nessa perspectiva, durante as Rodas de Diálogos buscamos refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos/as educadores/as, problematizando-as a partir dos referenciais teóricos crítico-emancipatórios (FREIRE, 2005; GIROUX, 1986; APPLE, 1989), com o intuito de compreender os fins e princípios implícitos em tais ações, bem como sua articulação com o contexto sociocultural.

A ideia era construir um espaço de investigação democrático e dialógico, no qual os sujeitos se reconhecessem na condição de protagonistas do processo de investigação e pudessem, a partir da compreensão do seu fazer, desenvolver a consciência crítica acerca de suas práticas sociais e profissionais. A partir desse processo dialético e dialógico de reflexão crítica, “A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora” (FREIRE, 2005, p. 12).

Desse modo, as Rodas de Diálogos se constituíram em espaços de estudos, debates e reflexões críticas acerca da realidade sócio-histórica e cultural de educandos/as e educadores/as, bem como da problematização das práticas educativas e curriculares desenvolvidas na Escola Municipal Liberato Vieira (FOTO 02). Nas primeiras Rodas, buscamos partir da visão do grupo acerca da realidade local, confrontando-a com as experiências educativas desenvolvidas em sala de aula.



**Foto 02:** Diálogos sobre o contexto histórico e cultural

Com o propósito de aprofundar o processo de reflexão crítica, desenvolvemos estudos de textos e exibição de vídeos voltados à compreensão dos princípios políticos e pedagógicos da pedagogia crítica como forma de fomentar a reflexão crítica (FOTOS 03 e 04) acerca dessas experiências sociais, culturais e educativas vivenciadas pelos profissionais da educação e educandos no intuito de tentar ressignificar a forma de pensar o contexto e a relação da

escola com este contexto, numa interação constante de troca de experiências e saberes e, acima de tudo, de produção e ressignificação do conhecimento.



**Foto 03:** Reflexão crítica sobre a prática educativa



**Foto 04:** Reconstrução da prática educativa

Os debates construídos nas Rodas evidenciaram, inicialmente, as dificuldades das educadoras em apropriarem-se dos referenciais políticos e pedagógicos que norteiam a pedagogia crítica. Diante desse contexto, realizamos visitas de intercâmbios de experiências (FOTOS 05 e 06) em 02 escolas do campo que trabalham com a proposta de educação contextualizada. Estes intercâmbios possibilitaram uma maior apropriação dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam as práticas educativas e a produção do conhecimento no âmbito do pensamento crítico-emancipatório, como demonstraremos no Capítulo II.



**Foto 05:** Intercâmbio de experiência na EFADE



**Foto 06:** Intercâmbio de experiência na Ecoescola

Nos processos de investigação crítica em que os sujeitos são instigados a refletirem sobre suas próprias práticas e histórias, nem sempre conseguimos fazê-lo sem enfrentar resistências e/ou dificuldades, tendo em vista a complexidade que envolve este trabalho. Neste caso, identificamos também, durante o trabalho, a resistência e/ou dificuldade das educadoras em externarem suas reflexões e leituras acerca dos temas/questões em discussão.

Diante desse impasse, recorremos aos recursos didático-pedagógicos do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1999), como o intuito de instigar as educadoras a mergulharem no contexto das práticas educativas e sociais e, através da encenação teatral, aprofundarem a reflexão acerca das práticas educativas e curriculares. Por meio da ação do teatro, percebemos que as educadoras sentiram-se mais confortáveis para expor seus pensamentos e suas visões acerca da realidade da escola e das possibilidades de transformação das práticas educativas.

No trabalho com teatro, as educadoras superaram um pouco a visão pessimista com relação às possibilidades de transformação das práticas educativas, principalmente acerca do diálogo com a comunidade e dos processos de contextualização da proposta curricular. Ou seja, ao produzir as cenas teatrais, as educadoras puderam construir as estratégias de trabalho voltadas à construção de uma proposta de educação contextualizada no semiárido, resultando na visualização do “inédito viável”.

O processo de encenação dos atos educativos, por parte das educadoras, possibilitou a apropriação crítica das rotinas didáticas e a compreensão dos limites implícitos no processo educativo. Assim, na medida em que as educadoras vivenciavam as cenas de sua própria prática, despertavam para outros aspectos políticos e didático-pedagógicos que normalmente não se dão conta na rotina cotidiana e conseguiam fazer uma maior articulação entre os elementos teóricos abordados nas Rodas de Diálogo e as experiências concretas vivenciadas no cotidiano da escola. Neste caso, o Teatro do Oprimido se constitui num importante dispositivo de formação, na medida em que é possível:

Conhecer e transformar [...]. Para transformar, é preciso conhecer, e o ato de conhecer, em si mesmo, já é uma transformação. Uma transformação preliminar que nos dá meios de realizar a outra. Primeiro ensaiamos um ato de libertação, para, em seguida, extrapolá-lo na vida real [...] esse ensaio já é uma transformação. (BOAL, 1999, p. 268).

Nessa perspectiva, os diálogos construídos no processo de formação-investigação, a partir dos estudos, diagnósticos da realidade, trocas de experiências, encenações teatrais, dentre outras atividades, tiveram o propósito de fomentar nas educadoras o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica”, defendida por Freire (2005), necessária ao desvelamento do contexto nos quais estão inseridos/as educandos/as e educadores/as e a visualização do “inédito viável”, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica, imprescindível à construção de projetos educativos críticos e transformadores.

A metodologia de formação-investigação que norteou o trabalho nas Rodas de Diálogo teve a problematização como dispositivo fundamental à reflexão crítica sobre as práticas

educativas, confrontando-as com as reflexões e leituras críticas que fizemos do contexto sócio-histórico, político e cultural da comunidade. Neste processo, os princípios teóricos e metodológicos que dão sustentação à pedagogia crítica foram importantes na construção das reflexões críticas sobre as práticas educativas e sociais. Por esta razão, os textos utilizados nas oficinas de leituras e os vídeos documentários foram relevantes no desenvolvimento da práxis formativa, possibilitando uma apropriação crítica da prática em diálogo com o aporte teórico que fundamenta a teoria crítica do currículo e o processo de reorientação curricular.

Nas discussões construídas nas Rodas de Diálogos, buscávamos construir sínteses reflexivas que levassem o grupo a tomar consciência e/ou reapropriar-se daquilo que foi construído coletivamente enquanto reflexão/teorização da prática educativa vivenciada na escola, bem como os desafios que estavam postos com relação às necessidades e às possibilidades de mudanças da prática.

A construção destas sínteses foi importante na medida em que ajudou o grupo a recuperar os conhecimentos construídos no percurso e, principalmente, a visualizar as possibilidades e os caminhos a serem trilhados no processo de reorientação das práticas educativas e curriculares, considerando a realidade sociocultural dos educadores e os saberes socialmente construídos naquele contexto, bem como os princípios pedagógicos da pedagogia crítica e da educação contextualizada, que serão aprofundadas no próximo capítulo.

Imbuídos por essa dimensão política de fazer ciência com os sujeitos sociais que produzem e são produtos da prática educativa, realizamos 14 Rodas de Diálogos, conforme cronograma (APÊNDICE C), que se constituíram como espaço de formação, pesquisa e produção de conhecimento, no qual os sujeitos da pesquisa foram desafiados a problematizar suas próprias práticas educativas, bem como o contexto político e pedagógico da escola, visando à produção de conhecimento que permitisse a reelaboração da proposta curricular.

Todo o trabalho de reflexão crítica e produção coletiva de conhecimento, desenvolvido no âmbito das Rodas de Diálogos, foi gravado por meio de sistema de áudio e vídeo e posteriormente transcrito, sistematizado e analisado a partir dos objetivos e da fundamentação teórica que norteiam o desenvolvimento da pesquisa.

Alem disso, utilizamos outros instrumentos de coleta de dados com o intuito de ampliar o foco de estudo e análise da experiência de pesquisa-formação em construção: o memorial formativo das educadoras e o diário de campo.

### 1.6.1 Memorial formativo

Os estudos de Nóvoa (1992) demonstram que o uso das narrativas e do memorial formativo é crescente nas pesquisas na área da educação, devido às possibilidades oferecidas pelo memorial formativo para colocar os educadores e suas experiências educativas no centro dos debates educativos. Para o autor, o trabalho com os memoriais favorece aos/as educadores/as a apropriação e a reflexão crítica de experiências sociais e profissionais, ressignificando conhecimentos, aprendizagens e experiências.

De acordo com Nogueira (2008, p.182), “O memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos”, que permite aos/as educadores/as revisitarem suas histórias, compreendendo-se enquanto sujeito histórico dentro de um contexto social, cultural e político, portanto, trata-se de um instrumento importante na compreensão destes profissionais enquanto sujeitos sociais.

Colaborando com essa reflexão, Goodson (2007, p.75) afirma que as histórias de vida dos professores “[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo”.

O memorial formativo foi utilizado neste estudo com o intuito de possibilitar às educadoras o mergulho sobre suas vivências no contexto do semiárido, revisitando os processos sócio-históricos e culturais vividos, bem como as transformações ocorridas tanto neste contexto quanto na própria forma de ser e atuar neste espaço.

Desse modo, as educadoras foram orientadas a produzirem o memorial durante a socialização da proposta da pesquisa. Na primeira Roda de Diálogo dedicada à “compreensão das educadoras como sujeitos sociais”, fizemos a discussão sobre os memoriais a partir da socialização dos aspectos significativos das histórias de vida das educadoras. Nesta atividade, tivemos a oportunidade de problematizar as experiências e os fatos históricos compartilhados, situando-os e confrontando-os com os aspectos políticos e culturais que nortearam aquele período sócio-histórico, aspecto que aprofundaremos no próximo capítulo.

O trabalho com o memorial permitiu com que as educadoras ampliassem a compreensão de si enquanto sujeitos históricos forjados num contexto sociopolítico e cultural adverso, permeado por profundas contradições e injustiças sociais. Além disso, favoreceu o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os processos educativos vivenciados tanto na condição de estudante quanto na condição de educadora, possibilitando a compreensão das

fragilidades desses processos educativos, bem como seu distanciamento das condições sócio-históricas e culturais dos educandos.

A reflexão sobre os memoriais levaram as educadoras a perceberem o quanto o contexto sócio-histórico e cultural influencia e determina a formação das pessoas e os modos deles atuarem e estarem no mundo, conforme aprofundaremos no próximo capítulo. Outro aspecto importante, no trabalho com os memoriais, é que as educadoras passam a compreender melhor os percursos formativos do grupo. Para Moita (1992, p. 114-115),

[...] Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Por outro lado, na medida em que as educadoras narravam suas histórias e refletiam coletivamente na Roda de Diálogo, criavam novas possibilidades de discussão acerca do contexto histórico e cultural, devido às semelhanças entre os fatos e acontecimentos ocorridos nos percursos individuais influenciados e/ou determinados pelo contexto sociocultural, político e econômico contraditório e injusto. Desse modo, passava não só a ter uma compreensão mais ampla do mundo, mas também desenvolvia uma maior consciência de seu lugar no mundo, descobrindo que o mundo também depende da forma como você se coloca na relação com ele.

Entretanto, o memorial formativo não foi utilizado neste trabalho como método autobiográfico de investigação, conforme propõe Josso (2004), Souza (2006), entre outros, mas como um instrumento que permitiu esse mergulho na história de vida das educadoras, evidenciando as relações com o contexto e as contradições implícitas neste processo de vida, possibilitando uma maior consciência acerca da relação entre a educação e o contexto sócio-histórico e cultural e as interrelações estabelecidas entre os processos políticos, econômicos e culturais e os projetos educativos.

### **1.6.2 Diário de Campo**

O diário de campo é uma forma de registro de observações, comentários e reflexões ocorridas no processo de formação-investigação. Possibilita uma sistematização detalhada das situações ocorridas no trabalho de investigação, principalmente dos elementos extraídos nas entrelinhas das falas dos sujeitos durante a intervenção.

Neste caso, “O diário é um instrumento de investigação que nos permite aceder à intimidade dos sujeitos, dos professores em concreto, e, simultaneamente, nos viabiliza o encontro com as suas tensões, as suas perplexidades” (ALVES, 2004, p. 238), bem como as perplexidades, dúvidas e angústias do próprio pesquisador, resultando também num espaço de reflexões e confissões sobre o ato de pesquisar.

O diário de campo foi utilizado com o objetivo de registrar as impressões, ideias e reflexões que surgiram nos diálogos informais com as educadoras e, principalmente, nos debates desenvolvidos nas Rodas de Diálogos. O uso do diário foi importante na construção das sínteses reflexivas sobre o trabalho, fundamentais na reorientação do processo de formação-investigação e na construção do percurso de análise dos dados da pesquisa.

Nessa perspectiva, algumas anotações do Diário foram transformadas em objetos de estudos e reflexões coletivas na medida em que foram colocadas na Roda para aprofundamentos. No entanto, outros registros foram utilizados nos estudos e aprofundamentos da pesquisa, tanto para a compreensão crítica do processo de formação-investigação, quanto no planejamento dos próximos eventos da investigação.

O Diário de Campo se constituiu num importante instrumento de pesquisa, pois auxiliou tanto no processo de formação-investigação, registrando as impressões e questões temáticas que precisam ser aprofundadas junto com os sujeitos, como possibilitou o registro de impressões e ideias que precisavam ser mais bem compreendidas, com o auxílio das reflexões teóricas, no intuito de construir novas alternativas de problematização, diálogo e investigação no trabalho, contribuindo na redefinição de estratégias.

Desse modo, utilizamos o diário para o registro das reflexões teóricas produzidas sobre o processo de investigação, ampliando a compreensão crítica dos pressupostos epistemológicos que norteiam a pesquisa, assim como sobre o percurso teórico-metodológico, buscando refletir sobre os aspectos que precisavam ser aprofundados, reajustados, dentre outros aspectos essenciais ao bom andamento da pesquisa.

O uso do diário do campo no processo de formação-investigação trouxe duas contribuições significativas ao trabalho do pesquisador: 1) favoreceu ao pesquisador o desenvolvimento da prática do registro/escrita das primeiras impressões vivenciada no campo da pesquisa; 2) e, conseqüentemente, contribuiu no aperfeiçoamento do ato de pensar/refletir do pesquisador sobre as vivências/experiências no campo de pesquisa, articulando-as com o referencial teórico-metodológico que orienta a prática investigativa.



## 1.7 Organização e análise dos dados da pesquisa

Os processos de análise e interpretação dos dados no âmbito das pesquisas qualitativas são construídos a partir das orientações políticas e epistemológicas que norteiam o percurso da investigação, constituindo-se numa atividade permeada por opções políticas que trazem implícitas o ideário filosófico e pedagógico que orienta a prática do pesquisador e suas perspectivas de desvelamento do mundo.

Com base nos pressupostos epistemológicos crítico-emancipatórios, construímos o processo de análise dos dados conscientes de que “os fenômenos estão em relação uns com os outros e que há um movimento constante gerado por mudanças qualitativas provocadas pelas contradições” que demanda a produção de estratégias metodológicas de análise capazes de compreender as relações intrínsecas entre as práticas educativas e o contexto sócio-histórico e cultural, entre os aspectos socioeducativos e culturais locais e as dimensões políticas mais globais da sociedade. (VIEIRA, 2007, p. 33).

As reflexões construídas durante a formação-investigação foram analisadas considerando as dimensões históricas, políticas e culturais que perpassam e influenciam as experiências e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no projeto educativo. Além disso, consideramos que toda pesquisa está inspirada numa teoria, portanto, seu percurso de investigação e análise se apoia em princípios políticos e pedagógicos, bem como em pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que, no nosso caso, fundamenta-se nos referenciais políticos e filosóficos da pedagogia crítica, vinculados aos trabalhos de Freire (2005), Giroux (1986, 1997) e Apple (1982).

Desse modo, tivemos o cuidado de fazer uma leitura da realidade para além dos fatos observados, considerando os aspectos culturais, políticos e ideológicos que dão sentido aos discursos e às práticas educativas e culturais das educadoras, articulando com outros elementos políticos, econômicos e ideológicos mais amplos do contexto sócio-histórico que influenciou os modos de pensar o mundo, as práticas educativas e a construção dos projetos educativos. No entanto, este trabalho de análise não ficou restrito ao pesquisador, foi compartilhado e realimentado pelo grupo com o intuito de fomentar nas educadoras novos olhares acerca do mundo, das suas práticas educativas e dos projetos em execução na escola. Assim, o processo de análise se constituiu numa prática de conscientização do papel do sujeito no mundo, da relação do sujeito no/com o mundo.

Diante desse contexto, buscamos estabelecer uma articulação entre as dimensões teórico-metodológicas e epistemológicas e o processo de reflexão/problematização das

práticas formativas – processo de construção da práxis – com o intuito de evitar uma separação entre teoria/metodologia, formação/investigação, reflexão crítica da realidade/produção de conhecimento, uma vez que a pesquisa-ação crítica propõe que os sujeitos da pesquisa assumam a condição de pesquisadores e produtores de conhecimentos - na condição de ensinantes e aprendentes do mundo - na medida em que se colocam como sujeitos curiosos, incompletos e abertos ao desvelamento do mundo.

Por outro lado, tivemos a preocupação de desenvolver uma estratégia de análise que possibilitasse a construção de um olhar crítico multirreferencial, capaz de compreender a complexidade que envolve os processos educativos, permeados por interesses políticos e ideológicos nem sempre compreendidos pelos profissionais da educação. A ideia era estabelecer uma interconexão entre os contextos educativos/formativos e as práticas socioculturais, demonstrando as interrelações entre os projetos educativos construídos no âmbito da escola e os processos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais vivenciados pelos diferentes grupos sociais, principalmente aqueles orientados pelo pensamento hegemônico.

Nessa perspectiva, partimos do princípio de que a realidade e os fatos estudados são permeados de sentidos e significações construídos historicamente, conseqüentemente os processos de investigação e a compreensão das práticas educativas e sociais em discussão exigem do pesquisador a construção de estratégias de análise que superem as lógicas lineares de pensar a pesquisa e a produção do conhecimento, compreendendo-a numa perspectiva dialética, considerando as contradições, a dimensão de totalidade e interdependência entre as práticas educativas, os processos políticos, organizativos e sociais e as perspectivas de transformações implícitas neste contexto.

Considerando a grande quantidade de dados e informações produzidas no processo de formação-investigação, construímos, num primeiro momento, uma estrutura de organização e análise dos dados associada ao percurso investigativo, considerando as temáticas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, conforme demonstrado anteriormente na figura 02. Desse modo, o trabalho de organização e sistematização dos dados foi desenvolvido inicialmente a partir dos seguintes eixos temáticos:

ETAPA DA PESQUISA	EIXOS TEMÁTICOS
<p align="center"><b>I Etapa: Apreensão e Problematização da realidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A compreensão crítica dos educadores como sujeitos históricos;</li> <li>• A compreensão crítica do contexto</li> </ul>

(Reflexão crítica sobre o contexto)	sociohistórico, político, cultural e educacional da comunidade;
<b>II Etapa:</b> <b>Reorientação da proposta curricular e prática educativa</b> (visualização da práxis transformadora)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A compreensão crítica do projeto educativo da escola;</li> <li>• As possibilidades de construção de um projeto educativo crítico e contextualizado.</li> </ul>

**Figura 04:** Organização dos eixos de análises

A partir dessa organização, o processo de análise dos dados teve como fio condutor o percurso construído no projeto de formação-investigação. As etapas de formação-investigação e os diálogos construídos sobre o contexto sócio-histórico e cultural e as práticas educativas das educadoras foram, em grande medida, apontando os caminhos que deveríamos trilhar na primeira fase do processo de organização e análise dos dados. Considerando as etapas trilhadas no processo de formação-investigação, fomos agrupando as reflexões construídas de forma que pudéssemos produzir sínteses reflexivas que auxiliassem no aprofundamento das reflexões teórico-metodológicas e na compreensão crítica do processo de investigação.

Num primeiro momento, buscamos evidenciar a visão inicial das educadoras acerca das questões e/ou temáticas propostas no processo de formação-investigação, destacando as transformações ocorridas com relação ao modo de pensar o contexto sócio-histórico e cultural, bem como as práticas educativas desenvolvidas na escola, explicitando as contradições implícitas neste processo e as limitações das educadoras quanto à construção de uma leitura ingênua e/ou pragmática sobre a realidade sócio-histórica e cultural.

Neste caso, os dados foram agrupados a partir dos eixos temáticos apresentados acima de modo que ajudassem a compreender o percurso trilhado, os conhecimentos construídos e os caminhos que precisaríamos trilhar no sentido de construir um pensamento crítico sobre a prática educativa desenvolvida na escola, bem como a compreensão crítica dos princípios políticos e epistemológicos que norteiam a educação crítica, considerando que este processo seria essencial à dinâmica de reorientação curricular, principal meta do nosso trabalho.

A partir desse processo inicial de sínteses e confrontações dos dados oriundos dos diálogos construídos nas Rodas, novas questões teóricas e metodológicas emergiram. Algumas foram recolocadas no grupo para reflexão e aprofundamento, outras serviram para reorientar o processo de investigação e a reformulação dos dispositivos que instigaram os debates e as problematizações, com o intuito de levar o grupo a superar algumas “situações-limites” vinculadas às dimensões políticas, ideológicas, culturais e/ou psicológicas.

Numa segunda fase, buscamos extrair dos relatos das educadoras e dos registros no Diário de Campo os elementos significativos que orientassem a definição de novos eixos temáticos que permitissem o aprofundamento do processo de organização e análise dos dados. A partir deste trabalho, chegamos à definição de dois grandes eixos temáticos: formação continuada crítica e currículo crítico contextualizado. A partir desses dois eixos, pudemos visualizar as concepções das educadoras acerca do contexto sociocultural dos educandos, das práticas educativas e curriculares, bem como das mudanças ocorridas a partir dos processos de problematização, resultando na visualização das possibilidades de transformação do projeto educativo e curriculares desenvolvido na escola.

No processo de análise, buscamos também identificar os avanços conquistados pelo grupo quanto à compreensão/apropriação dos pressupostos políticos e pedagógicos que norteiam a pedagogia crítica, que servem de base para pensarmos a proposta de currículo contextualizado no semiárido. Apontamos, também, os desafios implícitos nesta trajetória, resultante em parte dos dilemas da formação dos educadores, da burocratização do sistema educativo e da cultura escolar que norteia as dinâmicas políticas e organizativas da instituição de ensino, dificultando muitas vezes a construção de uma proposta de educação crítica.

Parte deste processo inicial de agrupamento e confrontação dos dados foi desenvolvida após o encerramento das Rodas de Diálogos, uma vez que as reflexões teórico-práticas e/ou teórico-metodológicas estavam latentes na memória do pesquisador, potencializando o processo de análise e reflexão crítica, que posteriormente foi retomado com a inserção de novos elementos teórico-metodológicos na confrontação com outras conclusões/reflexões construídos pelo pesquisador a partir da releitura dos fatos e da imersão do campo teórico da pesquisa ou na confrontação teórica.

A partir dos recortes e agrupamentos dos dados, considerando as reflexões teóricas, metodológicas e epistemológicas desenvolvidas coletivamente acerca da prática educativa e social dos sujeitos, redimensionamos os eixos de análise com o intuito de:

[...] estabelecer um confronto entre as informações recolhidas, a base teórica construída, a realidade com suas contradições, e o nosso próprio referencial, para elaboração de uma síntese que contemple a crítica à realidade pesquisada, bem como sinalizem indicações na perspectiva de transformação da própria realidade. (FELÍCIO, 2008, p. 54).

Com base na definição dos eixos temáticos, os relatos das educadoras e as sínteses dos diários de campo foram reagrupados, permitindo um olhar transversal e um diálogo-dialético com os dados, com o intuito de identificar/compreender os elementos convergentes e

divergentes acerca das leituras construídas pelas educadoras sobre os temas em discussão. Com este trabalho, estabelecemos uma articulação/confrontação entre as diferentes leituras e possibilidades de compreensão da realidade, evidenciando as relações/implicações existentes entre o contexto educativo e as práticas sociais, políticas e culturais, bem como entre os projetos educativos e os processos sócio-históricos, políticos e culturais vivenciados pelos profissionais da educação.

A partir deste percurso de reflexão e análise, chegamos à concretização de uma estrutura de organização e análise dos dados que melhor se adequava aos objetivos da investigação e às nossas categorias teóricas e metodológicas, bem como ao percurso de formação-investigação e às reflexões críticas construídas neste percurso. Assim, depois do trabalho de construção e reconstrução dos quadros temáticos e dos agrupamentos e reagrupamentos dos dados, chegamos à definição de dois eixos temáticos centrais, seguidos de três eixos temáticos secundários cada um, conforme demonstrado na Figura 03:

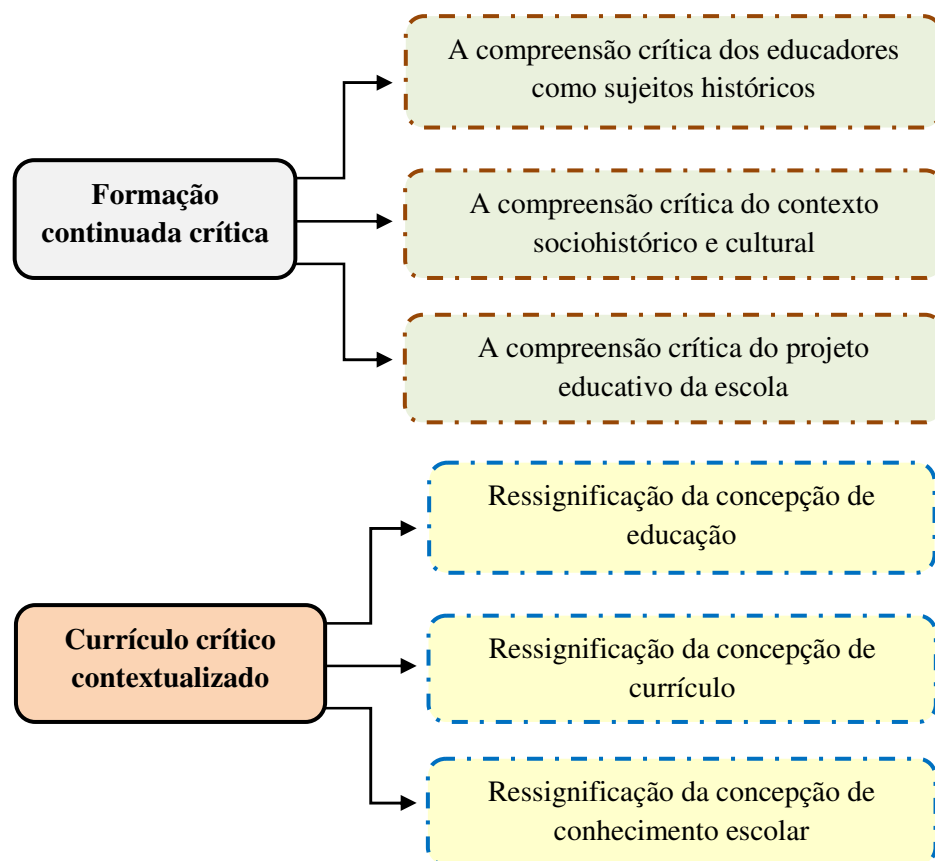


Figura 05: Organização das categorias e eixos temáticos.

Com base nestes eixos temáticos, organizamos as informações sistematizadas a partir dos diálogos e reflexões construídos através das Rodas de Diálogos, no intuito de desenvolver

as análises dos dados por meio de agrupamento e cruzamento de informações visando à construção de um panorama de interpretação que possibilitasse a compreensão crítica das informações extraídas junto ao processo de pesquisa-ação crítica, confrontando-os com os referenciais teóricos utilizados na fundamentação da pesquisa. Neste processo, agrupamos os depoimentos dos sujeitos, confrontando-o entre eles, bem como com as sínteses reflexivas construídas no diário de campo.

Um dos desafios enfrentados no processo de análise dos dados estava associado ao fato de que parte do trabalho de análise crítica dos dados se confundia com o próprio processo de formação-investigação, tendo em vista que o processo de formação-investigação se constituía num trabalho de análise coletiva. Ou seja, o processo de pesquisa-ação crítica prescinde de uma análise/reflexão/problematização cuidadosa da realidade, resultando numa análise profunda da realidade, que coadunam e assemelham-se com a própria análise que fizemos na tese. Desse modo, temos a consciência de que parte destas análises é fruto deste trabalho coletivo construído com as educadoras na condição de pesquisadoras de sua própria prática educativa e social.

No próximo capítulo, faremos uma análise dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam as políticas de formação de educadores no Brasil, destacando as contribuições da formação crítica para o processo reorientação curricular no semiárido. Além disso, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos construídos durante a proposta de formação-investigação na perspectiva de desencadear a reorientação curricular no contexto do semiárido na perspectiva da contextualização da interdisciplinaridade.

## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR**

Neste capítulo, discutimos sobre as perspectivas políticas e epistemológicas que norteiam a formação de educadores/as no Brasil, evidenciando os equívocos quanto aos modelos de formação inicial e continuada que não consideram os saberes produzidos pelos educadores, bem como suas experiências e necessidades formativas. Destacamos ainda as políticas de formação em disputa, demonstrando os avanços conquistados, a partir da década de 1980, na construção de propostas de formação que consideram os/as educadores/as como sujeitos de saberes e com potencial para tornarem-se intelectuais críticos com capacidade e refletir criticamente sobre suas práticas a partir dos suportes teórico-metodológicos disponíveis pelas teorias críticas da educação.

Além disso, refletimos sobre os modelos de formação construídos a partir dos pressupostos teórico-epistemológicos crítico-emancipatórios comprometidos com o empoderamento e a autonomia dos educadores e compartilhamos as reflexões oriundas do processo de formação-investigação desenvolvido a partir deste trabalho de pesquisa no município de Ipiranga, destacando principalmente os princípios políticos e pedagógicos, bem como as estratégias teórico-metodológicas utilizadas na construção de propostas formativas construídas na perspectiva crítico-emancipatória voltadas ao desenvolvimento de práticas educativas e propostas curriculares contextualizadas no semiárido.

#### **2.1 Uma análise das bases epistemológicas que norteiam a formação de educadores/as**

As políticas de formação inicial<sup>18</sup> e continuada construídas a partir da década de 1980 vinculam-se a diferentes bases epistemológicas, que dialogam com projetos de educação e sociedade distintos, com uma forte predominância das concepções políticas e filosóficas associada ao paradigma conservador. Nesse cenário, a ideia é refletir sobre as bases epistemológicas que dão sustentação às políticas de formação de educador/a a partir dos seguintes aspectos: quais referenciais teóricos e metodológicos norteiam os projetos de formação de educador/as? Que bases epistemológicas dão sustentação a esses modelos de

---

<sup>18</sup> A formação inicial corresponde à preparação formal desenvolvida nos cursos de licenciaturas das universidades, na qual os futuros/as educadores/as adquirem os conhecimentos pedagógicos e acadêmicos básicos para o exercício da profissão docente na educação básica, conforme a exigência da legislação brasileira.

formação? Que tipo de profissionais se busca formar? Nesse caso, para além dos modismos no campo da formação de educadores/as, torna-se necessário desvelar as intencionalidades dessas propostas, evidenciando os interesses e as ideologias presentes nas políticas de formação desenvolvida no Brasil.

De acordo com os estudos de Ghedin (2006), Contreras (2002), Libâneo (2006), dentre outros, por trás dos modismos disseminados no campo da formação de educadores/as, cresce a preocupação com a propagação das políticas públicas de cunho neoliberais na formação do educador, com a intensificação de uma visão pragmatista que ressuscita os ideais tecnicistas (FREITAS, 2002).

A reflexão acerca das bases epistemológicas que dão sustentação à formação de educadores/as no Brasil torna-se imprescindível no sentido de desconstruir os falsos discursos disseminados nos projetos de formação que, apesar de incorporar conceitos que apontam na direção de uma prática inovadora, trazem em sua essência valores e interesses inerentes aos princípios políticos e pedagógicos conservadores e neoliberais. A partir desse ideário conservador, os profissionais da educação são preparados com base em procedimentos didático-metodológicos instrucionais, voltados à transmissão de conhecimento a serem aplicados de forma acrítica em sala de aula. Dessa forma, os problemas serão solucionados mediante a seleção dos meios técnicos.

O modelo de formação inicial e continuada fundado nos princípios da racionalidade<sup>19</sup> técnica reforça a dualidade apresentada nas dicotomias (teoria-prática), fragmentação (conteúdo-forma), polarização (saber e saber fazer). Esse se constituiu o grande problema da formação de educadores, que se mantêm dentro do primado de uma concepção positivista de ciência, conforme demonstrado na reflexão construída no Capítulo I acerca das bases epistemológicas positivistas. (RODRIGUES, 2005).

A formação do/a educador/a desenvolvida a partir do paradigma<sup>20</sup> da racionalidade técnica concebe o/a educador/a como técnico e sua atividade profissional é associada à aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas. Enquanto técnico, o/a educador/a tem o papel de aplicar as metodologias que considera mais eficazes para atingir os propósitos pedagógicos, sem fazer considerações sobre os propósitos da educação e seus valores.

---

<sup>19</sup> Conforme Giroux (1986, p. 225), racionalidade significa “um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como o indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que definem e limita como a pessoa reflete sobre o mundo”.

<sup>20</sup> Os Paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. Para Kuhn (1991, p.13), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, construindo-se numa “constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (p. 218).



A partir disso, os/as educadores/as são condicionados à implementação de práticas educativas sem a compreensão dos fins que norteiam tais ações, resultando em atividades alienantes, uma vez que os educadores não dominam os princípios políticos e filosóficos que norteiam estas atividades. Assim, os profissionais exercem suas funções de forma acrítica, limitando-se ao repasse dos programas e conteúdos pré-estabelecidos, sem fazer uma intervenção crítica e transformadora. Neste processo, o/a educador/a “se torna prisioneiro da ação instrumental e prática” não sendo capaz de enxergar os limites de sua ação nem a essência de sua prática. (NORONHA, 2010, p. 13).

No entanto, as mudanças ocorridas no campo da produção do conhecimento, das relações sociais, culturais e políticas, fomentadas pelo surgimento de uma nova sociabilidade democrática, levantaram inúmeros questionamentos acerca da eficácia desses modelos de formação fundada no princípio da racionalidade técnica, já que suas concepções de educação e o papel atribuído ao/a educador/a não atendem às necessidades formativas da atualidade.

Contrapondo-se à racionalidade técnica, Tardif (2000, p. 11) aponta para a necessidade de se adotar a epistemologia da prática profissional, cuja finalidade seria revelar os saberes que englobam “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, visando compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto na identidade profissional dos educadores.

Para Schön (2001), a epistemologia da prática advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, “pensar o que fazem, enquanto fazem” em situações de incerteza, singularidade e conflito. Nesse caso, o desenvolvimento da racionalidade prática está associado ao processo formativo que fomenta o desenvolvimento da reflexão-na-ação, vinculada aos pressupostos teóricos e metodológicos do pensamento pragmático, apresentados anteriormente.

O autor propõe o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemologia que abre espaço à criatividade e ao talento artístico de educadores/as. Ou seja, a partir dos referenciais teóricos de cunho pragmático, idealizado por John Dewey, Schön (2001) propõe que a formação fomente o desenvolvimento do professor reflexivo com base numa proposta pedagógica que permita aos/as educadores/as tornarem-se pesquisadores de sua própria prática.

Na perspectiva de Schön (2001), a reflexão sobre a prática pode se dá em diferentes categorias e momentos: i) *conhecimento-na-ação*, que se manifesta no saber-fazer, na solução de problemas da prática, fruto da experiência e de reflexões anteriores; ii) *reflexão-na-ação*,

que se refere aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência, tendo como objetivo identificar os problemas que surgem durante a ação e promover as mudanças no curso da intervenção; iii) *reflexão sobre a ação*, que ocorre num momento posterior à intervenção, com o intuito de repensar o vivido, descrevendo e objetivando o que já ocorreu; iv) *reflexão sobre as reflexões-na-ação*, que implica um distanciamento maior da ação e a interpretação e investigação do próprio processo, permitindo uma revisão contínua da prática.

Neste caso, a formação de educador/a pensada a partir da epistemologia da prática tem como ponto de partida a reflexão das situações concretas vivenciadas pelos/as educadores/as no contexto da ação educativa. Nesta perspectiva, as vivências e experiências práticas dos educadores tornam-se o foco central dos processos de formação, considerando que a prática assume um lugar decisivo na produção do conhecimento e saberes docentes, atribuindo-se à formação teórica um papel secundário ou de menor importância.

Desse ponto de vista, os processos formativos sob a orientação filosófica do pragmatismo voltam-se à construção de conhecimentos vinculados às necessidades práticas dos educadores, limitando-se em grande medida à apropriação de informações e conhecimentos fragmentados e descontextualizados dos processos políticos e pedagógicos implícitos ao fazer educativo. Este aspecto é duramente criticado por Scalcon (2008, p. 40), pois ao assumir o caráter de espontaneidade da atividade docente, a filosofia pragmática

[...] reduz o saber profissional à mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

As políticas de formação vinculadas à epistemologia da prática, ao supervalorizar a prática, distanciam-se da teoria enquanto elemento capaz de possibilitar uma reflexão profunda sobre a educação, enquanto projeto emancipador, e sua dimensão política e pedagógica, pois “[...] é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação” (SILVA, 2011, p. 22).

O fato de questionarmos os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que norteiam os projetos de formação de educador/a voltados à reflexão sobre a prática, num viés pragmático, não significa que desconhecemos a importância da prática na formação dos educadores. Pelo contrário, a reflexão crítica sobre as experiências educativas e socioculturais dos profissionais da educação e educandos é imprescindível no desenvolvimento de processos

formativos críticos, pois a transformação dos projetos educativos instituídos na escola ocorre na medida em que submetemos as atividades escolares aos processos de problematização e reflexão crítica, auxiliados pelas teorias da educação. Desse modo, compartilhamos com a argumentação de Noronha (2010, p. 19): “Não se trata, portanto, de negar o cotidiano da prática do educador caracterizando-o simplesmente como o lugar do senso comum (vivência), em contraposição a uma perspectiva teórico-acadêmica que este deveria adquirir para entender e dar sentido à experiência”.

Defendemos que a reflexão sobre as práticas educativas assuma um espaço de destaque dentro dos projetos formativos, no entanto, que esta reflexão não seja limitada ao espaço da sala de aula, mas contemple uma análise mais ampla sobre o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos os educandos, educadores e as práticas educativas. Ou seja, que esta reflexão seja construída a partir dos princípios políticos e filosóficos defendidos no âmbito da racionalidade crítica.

Neste caso, enquanto a formação de educador/a construída sob a orientação da racionalidade prática busca resposta para os problemas educativos na reflexão sobre as práticas dos educadores em sala de aula, compreendendo-a numa perspectiva individualizada e isolada do contexto sócio-histórico e cultural, os processos formativos desenvolvidos a partir da racionalidade crítica partem do princípio de que a reflexão sobre as práticas educativas precisam estar articuladas com uma análise mais ampla sobre a realidade na qual os projetos educativos são produzidos, tendo em vista que limitar a reflexão somente à prática dos/as educadores/as é correr o risco de ficar situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma, perdendo a capacidade de transformação da realidade.

Corroborando essas reflexões, Pimenta (2006), Contreras (2002), dentre outros, alertam para o risco da formação de educador/a desenvolvida com base na racionalidade prática, tendo em vista que, ao centrar a formação na reflexão da prática, isolada das dimensões sociohistóricas e culturais, pode-se esvaziar o processo formativo na perspectiva de uma formação teórica sólida, necessária para o aprofundamento da reflexão crítica acerca da prática e de sua transformação. O fato é que essa valorização demasiada da prática faz com que os/as educadores/as se distanciem das teorias que dão suporte à educação. Para Pimenta (2006, p. 26), a teoria tem um papel fundamental na formação de educador/a, pois é através dela que se pode “[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

A proposição de uma reflexão da prática deslocada do contexto sócio-histórico, político e cultural e dos referenciais teóricos que dão sustentação às políticas educacionais e às próprias práticas educativas constitui-se numa das principais limitações das concepções políticas e filosóficas da racionalidade prática. Para Ghedin (2006, p. 131-132),

A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo.

No contexto da epistemologia da prática construiu-se também a ideia da formação do professor pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir sobre seu próprio fazer e promover as mudanças necessárias à inovação dos projetos educativos. Com a crescente difusão dessa ideia do professor pesquisador, Silva (2011) alerta para os limites implícitos nessa proposta de pesquisa.

Segundo a autora, esse modelo de investigação distingue-se da investigação acadêmica por diferentes motivos: a) suas descobertas são imediatamente traduzidas na prática, ou seja, é uma investigação que emerge da prática e visa à prática; b) há uma desvinculação da pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico acadêmico; c) é uma modalidade de pesquisa que ao restringir a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico, “recusa-se à totalidade explicativa e se filia a uma concepção em que o senso comum é emancipatório, pois sustenta que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa acadêmica” (SILVA, 2011, p. 27).

Na tentativa de valorizar a prática do/a educador/a e suas experiências profissionais, os teóricos adeptos da epistemologia da prática supervalorizam as experiências e os saberes oriundos da prática sem a preocupação em apontar os limites que estão implícitos nesse processo. Ou seja, no contexto na política neoliberal, há um predomínio de práticas educativas construídas a partir dos interesses do sistema capitalista, que se reproduz no contexto da escola, sem que os/as educadores/as tenham a compreensão dos fins e valores implícitos nos projetos políticos e econômicos vinculados à ideologia capitalista.

Neste caso, torna-se evidente os limites implícitos ao trabalho da pesquisa sobre a prática, uma vez que os problemas que permeiam as práticas educativas e a ação docente são bem mais amplos e complexos, associados aos processos históricos, políticos e sociais da sociedade capitalista. Assim, as soluções encontradas pelos/as educadores/as no âmbito deste

modelo de pesquisa não dá conta de responder e/ou resolver os problemas estruturais e institucionais presentes nas escolas.

No entanto, ao criticar os limites identificados na proposta de formação do professor pesquisador reflexivo, não queremos dizer que somos contra a formação do educador enquanto pesquisador na educação básica. Pelo contrário, acreditamos que a transformação das práticas educativas passa pela formação de educadores enquanto intelectuais críticos que tenham a competência técnica, ética, política e científica para desenvolver pesquisas sobre sua própria prática, articulando-a com o contexto político no qual está inserido. Por essa razão, concordamos com Silva (2011, p. 29), quando afirma que:

[...] para nós, não existe um professor pesquisador/reflexivo capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentam na sala de aula ou no cotidiano escolar. Se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito – ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação.

Nesta perspectiva, as promessas aparentemente emancipatórias apresentadas pela racionalidade prática voltam-se ao atendimento dos interesses do capital, promovendo a subordinação da razão aos interesses imediatistas do sistema capitalista. Assistimos, nos últimos anos, ao “[...] triunfo da dimensão instrumental da razão, muitas vezes festejado como símbolo do progresso” (LOUREIRO, 2007, p. 528). Assim, vivenciamos o abandono e a coisificação do pensamento associada a uma prática utilitária, comprometida com o capital.

A concepção pragmática reforça a proposta de formação de educadores/as orientada pela lógica do mercado, favorecendo a desqualificação, desumanização e degradação dos profissionais da educação, porque submete o educador e o trabalho educativo ao processo de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado (DUARTE, 1993). Para Freitas (2007, p. 143), esse agir acrítico e alienado dos/as educadores/as está associado ao fato de eles estabelecerem “[...] uma relação de exterioridade com a sua atividade, como se ela não lhe pertencesse, e, com isso, acaba aprisionado ao seu assujeitamento ideológico e inconsciente perdendo sua condição de sujeito social concreto”.

A superação deste processo de distanciamento do/a educador/a do seu próprio fazer educativo está associada ao desenvolvimento da consciência acerca do seu papel político na construção das políticas e das práticas educativas. Ou seja, é através da apropriação dos fundamentos políticos e pedagógicos da práxis que os educadores poderão construir práticas

educativas com consciência dos fins e intencionalidades. Aspecto que exigirá do/a educador/a a transformação de suas rotinas didático-pedagógicas mecanizadas e acríticas em práxis.

As políticas de formação inicial e continuada associadas à epistemologia da práxis se constituem a partir da articulação teoria-prática, permitindo uma problematização e uma reflexão crítica profunda acerca da realidade concreta e das ideologias que permeiam a forma (senso comum) de ver e pensar o mundo de educandos e educadores/as, possibilitando a destruição da pseudoconcreticidade, que na perspectiva gramsciana equivale ao momento da ‘catarsis’ “em que o domínio das estruturas de dominação e da práxis reiterativa ou repetitiva torna-se em instrumento de uma nova forma ético-política e em fonte de novas iniciativas” (NORONHA, 2005, p. 90).

A partir das contribuições teóricas da filosofia da práxis, Contreras (2002) propõe o desenvolvimento de uma nova racionalidade fundada nos princípios da epistemologia da práxis, que amplie o processo de reflexão sobre as práticas educativas. Nesta perspectiva, os/as educadores/as precisam assumir uma postura crítica frente ao projeto educativo, bem como diante das concepções de sociedade, de escola e de ensino, participando tanto da construção do conhecimento teórico, quanto da transformação do pensamento e da prática social. Desse modo, o autor defende que o educador desenvolva “[...] um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (p.157-158).

Com essa proposição teórica, Ghedin (2006) recomenda a transição da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, “[...] pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (p. 133). Assim, o processo de reflexão não pode limitar-se ao espaço da sala de aula, deve voltar-se para as condições históricas e culturais que envolvem o contexto educativo e os sujeitos envolvidos no processo formativo. Neste caso,

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições [...]. A reflexão crítica apela a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos (GHEDIN, 2006, p. 139).

Diante desse contexto, enquanto o paradigma da racionalidade técnica pregou o distanciamento entre sujeito-objeto, conhecimento-contexto, racionalidade-subjetividade, a epistemologia da práxis propõe a rearticulação dos diferentes saberes e contextos, possibilitando que as práticas formativas sejam construídas a partir da articulação entre teoria/prática, conhecimento científico/saber social, experiências intelectuais e socioculturais.

No âmbito da epistemologia da práxis, os cursos de formação de educador/a devem possibilitar a articulação e a integração dos diferentes saberes oriundos das práticas sociais, culturais e educativas, visando à produção de um olhar integral e global da sociedade. A partir do desenvolvimento de um olhar de totalidade acerca da realidade sócio-histórica e dos processos educativos, superando a visão fragmentada e descontextualizada da epistemologia da prática, os/as educadores/as terão uma compreensão crítica do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos tanto os sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos quanto as políticas que norteiam os projetos educativos. Nesta perspectiva,

[...] não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica. (MAZZEU, 2011, p. 02).

Assim, a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural é fundamental ao desenvolvimento da consciência crítica do educador, possibilitando-o a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, guiada pelo senso comum. A partir da reflexão filosófica, os educadores serão capazes de desenvolver uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional dos projetos educativos, guiada pelo desenvolvimento da consciência filosófica.

A reflexão crítica desenvolvida no contexto da epistemologia da práxis deve possibilitar ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais, visando à compreensão desses problemas em sua totalidade, bem como dos condicionantes do trabalho educativo.

Com base nos princípios políticos e epistemológicos crítico-emancipatórios, apresentados no Capítulo I, os processos de formação de educadores/as devem criar espaços de reflexão crítica acerca da complexidade dos aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais que determina as políticas e práticas educativas. Com isto, os/as educadores/as terão a oportunidade de superar suas concepções ingênuas, pautadas numa visão superficial do contexto que envolve suas atividades, assumindo uma postura crítica frente à missão política

de construir processos educativos que se coloquem enquanto processos políticos voltados à formação crítica e emancipadora dos jovens.

Assim, a epistemologia da práxis favorece a compreensão dos fatores que condicionam as práticas educativas, tais como interesses de classe, relações de poder, ideologias dominantes, crenças estabelecidas, a fim de possibilitar a emancipação dos educandos e educadores. A tarefa do educador consiste em explorar e criar as possibilidades de transformação da realidade, desenvolvendo nos educandos a capacidade de pensar e atuar criticamente em busca transformação social.

Neste caso, é importante que os/as educadores/as sejam instigados a atuarem enquanto intelectuais transformadores que ajudem os estudantes a adquirirem conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam abrir-se a uma eventual transformação (GIROUX, 1997).

## **2.2 A formação do/a educador/a enquanto intelectual crítico**

Na visão dos teóricos vinculados a pedagogia crítico-emancipatória, como Giroux (1997), Freire (2005) e Apple (1989), os projetos educativos construídos na perspectiva da emancipação humana e da formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social, estão associados à formação de educadores/as que assumam o papel de intelectual no desenvolvimento das práticas educativas e construção e gestão da proposta curricular.

Na condição de intelectual crítico, os educadores serão capazes de compreender que a educação enquanto ato político não é neutra, portanto, está permeada de ideologias e interesses que precisam ser cuidadosamente analisados, ressignificando seus princípios políticos e filosóficos a fim de colocá-la a serviço da emancipação das classes populares. Ou seja, conforme alerta Aranha (2006, p. 47), “[...] não se deve confundir o intelectual com o especialista em alguma área do conhecimento, mas sim ter em mente que ele é o sujeito capaz de ter uma visão do todo, além de estar comprometido com a ética e a política”.

Além disso, a autora acrescenta ainda que “Ser um educador intelectual transformador é compreender que as escolas não são espaços neutros de mera instrução, mas carregadas de pressupostos que representam as relações de poder vigentes e convicções pessoais nem sempre explicitadas” (p. 47).

Uma política de formação de educadores/as construída a partir da práxis educativa, que se constitui através da problematização crítica, tanto dos saberes e experiências



socioculturais dos/as educadores/as quanto do contexto socioeducativo no qual estão inseridos, torna-se um caminho fecundo à formação de educadores/as enquanto intelectuais críticos que tenham a capacidade de compreender a realidade social complexa e contraditória em que estão envolvidos os processos educativos e as vivências cotidianas dos educandos.

O/a educador/a, enquanto intelectual crítico, é capaz de perceber a intrínseca articulação entre a prática educativa e a prática social, por isto, construirá suas atividades a partir da compreensão dos educandos enquanto sujeitos históricos situados em contextos contraditórios, injustos e desumanos. Daí a importância de compreender as condições históricas que determinam os modos de ser e de agir daqueles sujeitos, bem como influenciam na forma dos educadores atuarem no contexto das escolas.

A formação do intelectual crítico é condição essencial para a produção de novos currículos escolares voltados à formação crítica e emancipadora dos jovens, tendo em vista que, a partir da construção desse olhar crítico acerca da realidade e das diversidades sociocultural dos/as educandos/as, torna-se possível pensar em projetos educativos que contemplem a diversidade e necessidades inerentes às condições existenciais dos sujeitos.

Aranha (2006, p. 47) defende que “[...] a formação do professor como intelectual transformador supõe o reconhecimento de que as crenças, as condutas e os valores incorporados pelo senso comum muitas vezes estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada, isto é, são ideológicos”, portanto precisam ser problematizadas e ressignificadas, contribuindo na formação crítica e emancipadora dos/as educandos/as. Esta problematização da realidade é necessária porque as ideologias implícitas nas práticas educativas e sociais “provoca uma consciência ilusória da realidade, porque camufla o conflito existente dentro da sociedade ao disseminar a maneira de pensar dos segmentos privilegiados” (p. 47-48). Em sintonia com essas reflexões, Giroux (1997, p. 37) argumenta:

[...] a compreensão de como a ideologia funciona fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade são mediados através das suposições do ‘senso comum’ que usam para estruturar suas experiências em sala de aula. As suposições acerca da aprendizagem.

A problematização crítica acerca das práticas educativas e sua articulação com as práticas políticas e sociais é imprescindível para que os/as educadores/as possam tanto apropriarem-se criticamente do seu fazer educativo quanto ressignificarem tais práticas, colocando-as a serviço da emancipação dos educandos e da transformação das condições de injustiças e desigualdades instituídas historicamente no contexto da sociedade capitalistas.

Neste caso, é necessário que no âmbito da formação crítica seja contemplado o desenvolvimento de estudos que favoreçam a compreensão sobre o papel exercido pela ideologia na definição dos fins dos projetos educativos, bem como o seu desvelamento, pois “ao reconhecer o que é ideológico, o educador terá as condições de propiciar aos educandos a oportunidade de desenvolver, por sua vez, a capacidade de questionamento e de promover a desmistificação da cultura” (ARANHA, 2006, p. 48).

Na medida em que os/as educadores/as conseguem compreender os meandros políticos e ideológicos que permeiam as práticas educativas e as políticas curriculares instituídas na escola, torna-se bem mais fácil compreender o papel político a ser exercido no processo de mediação dos conhecimentos escolares, numa relação dialógica e problematizadora das condições histórica, social e cultural que permeiam as práticas sociais dos educadores e os conhecimentos produzidos do âmbito do currículo escolar.

A formação do/a educador/a construída na perspectiva crítica e emancipadora permite o desenvolvimento de um olhar crítico investigativo acerca das condições históricas e sociais que determinam as suas formas de ser e estar no mundo, bem como das práticas sociais e profissionais destes profissionais. Ou seja, o/a educador/a precisa sair da condição de sujeito acrítico, a-histórico, resultante dos processos formativos fragmentados e alienantes, colocando-se na condição de sujeito capaz de compreender criticamente as relações de poder implícitas no âmbito das práticas políticas e sociais. Nessa direção, Giroux (1997, p. 173) enfatiza que:

[...] o conceito de intelectual transformador vai além de sugerir a função política envolvida no trabalho curricular. Ele também oferece um ponto de partida para que os educadores examinem suas próprias histórias, [...] formações sociais, culturais e experiências sedimentadas particulares que definem quem eles são e como estruturam suas experiências escolares.

Na condição de intelectual crítico os/as educadores/as devem assumir o desafio de lutar pela transformação da educação enquanto ato político de transformação da realidade social, assumindo, antes de tudo, o desafio de promover sua própria transformação. Ou seja, na perspectiva da práxis a transformação da realidade passa pela transformação do próprio ser humano. No entanto, não é fácil assumir essa postura de intelectual crítico comprometido com a construção da práxis revolucionária num contexto educacional com forte predomínio da racionalidade técnica e da burocratização dos espaços educativos. Daí a importância dos processos formativos serem construídos enquanto espaços de produção da práxis, voltados à

problematização da cultura, das práticas sociais e das condições sociais dos/as educadores/as enquanto sujeitos históricos, a fim de visualizar e produzir as possibilidades de transformação.

O investimento na formação de educadores/as enquanto intelectuais, conforme proposto por Giroux (1997), torna-se um caminho fecundo para a produção de projetos educativos que se constituam a partir da práxis transformadora, tendo em vista que sua proposta passa pela construção de uma base teórica que permita aos/as educadores/as o exercício do trabalho intelectual, em detrimento do enfoque instrumental. Uma formação que favoreça o desvelamento das condições ideológicas que perpassam o cotidiano da escola, seja por meio dos conhecimentos socializados, nas formas de organização dos tempos e espaços do currículo, seja nas ideologias dos educadores e educandos.

Essas reflexões reforçam a necessidade de pensarmos projetos formativos que possibilitem aos/as educadores/as a construção de uma ampla visão do mundo sociopolítico e cultural, favorecendo a compreensão das relações de poder instituídas entre os diferentes grupos políticos e culturais e as suas inter-relações com as políticas e as práticas educativas e com a própria pedagogia. A formação crítica deve criar situações que possibilitem a compreensão da escolarização, do currículo e a pedagogia “como territórios de disputas, arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades” (FREITAS, 2005, p. 146).

A apropriação do conceito de intelectual transformador é uma oportunidade para analisarmos criticamente a natureza política do trabalho do/a educador/a e perceber objetivamente as contradições entre o que ele pratica e o resultado desta prática. Neste caso, o/a educador/a precisa compreender-se enquanto ser político que deve estar situado politicamente no meio social, fazendo opção em favor de projetos educativos voltados à transformação das condições de injustiças e exploração em que tanto ele quanto os educandos estão historicamente condicionados.

Diante desse contexto, a formação crítica se constitui a partir de atitudes epistemológicas que concebem a formação enquanto práxis, construída a partir da articulação entre o fazer e o pensar a educação enquanto processo indissociável, que supere a visão fragmentada da produção do conhecimento e a dicotomia entre teoria e prática.

### **2.3 A pesquisa-ação crítica como possibilidade de formação do/a educador/a como intelectual**

Os estudos de Brzezinski e Garrido (2001), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), entre outros, demonstram que os processos de formação construídos a partir da metodologia da

pesquisa-ação apresentam resultados positivos com relação ao desenvolvimento da autonomia dos/as educadores/as e a apropriação crítica de suas práticas educativas. Os trabalhos apontam que essas experiências são implementadas, na maioria das vezes, numa parceria entre as universidades e as instituições de ensino, permitindo a reflexão crítica e coletiva dos processos educativos e o desenvolvimento de projetos alternativos voltados à superação de limites/desafios, visando à implementação de práticas educativas emancipadoras.

Para Brzezinski e Garrido (2001), as práticas formativas desenvolvidas por intermédio da pesquisa-ação possibilitam uma interação constante entre sujeitos formadores e formandos, favorecendo o aprendizado mútuo, permitindo que a atividade docente se transforme em “objeto sistemático da análise dos educadores, pois as práticas pedagógicas foram continuamente observadas, pensadas, avaliadas e transformadas” (p. 88).

Nas proposições de Zeichner e Diniz-Pereira (2005), as experiências de pesquisa-ação contribuem significativamente na formação crítica dos educadores, tendo em vista que os processos de investigação sobre as práticas educativas não ocorrem desconectadas das demandas sociais e políticas mais amplas da sociedade, comprometendo-se “[...] com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo” (p. 64).

Nesta perspectiva, os autores argumentam que a pesquisa-ação pode trazer inúmeras contribuições voltadas à construção de alternativas de transformação social, tais como:

1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade;
2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos;
3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.);
4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social). (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 64-65).

Outro aspecto relevante neste trabalho de formação é o potencial fornecido pelos referenciais teórico-metodológicos que norteiam as práticas de pesquisa nas escolas quanto às necessidades e possibilidades de repensar os projetos de formação estabelecendo diferentes formas de diálogo com as práticas sociais dos educandos, bem como na construção de parcerias e estratégias de interação com a comunidade, através das organizações sociais que atuam no entorno da escola. Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 71),

A pesquisa-ação tem o potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de alta qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. Por isso, defendemos a legitimidade e a importância de os professores e os formadores de

professores controlarem suas próprias práticas em vez de os políticos, os profissionais de gestão escolar e educacional e os administradores externos fazerem isso.

No entanto, a capacidade dessa modalidade de pesquisa de promover mudanças mais amplas e estruturais nas escolas está associada a construção de estratégias políticas e pedagógicas que garantam o envolvimento da comunidade no processo de investigação, contemplando assim as demandas e necessidades locais. Ou seja, a atividade de formação-investigação que envolve a comunidade no processo de problematização e investigação da realidade apresenta-se com um potencial maior de transformação, tendo em vista que os conhecimentos produzidos coletivamente permitirão aos sujeitos locais tanto a compreensão de seus problemas quanto à visualização dos caminhos de transformação da realidade investigada, colocando-se enquanto sujeitos capazes de construir as articulações políticas e pedagógicas necessárias à implementação de novos projetos de transformação social, tendo a prática educativa como mediadora dessa ação emancipadora.

As práticas formativas desenvolvidas a partir da pesquisa-ação devem possibilitar aos/as educadores/as a compreensão da educação enquanto prática social que se articula e está condicionada aos processos sócio-históricos e culturais vivenciados pelos sujeitos nos diferentes contextos sociopolíticos e culturais. Portanto, torna-se necessário, durante o processo de investigação, atentar-se para o fato das práticas educativas estarem interconectadas com os problemas e os desafios vivenciados no contexto das práticas sociais.

Dessa forma, a compreensão dos dilemas e desafios vivenciados no interior da escola passa pela compreensão dos desafios enfrentados na sociedade enquanto reflexo de uma relação dialética entre os microcontextos e os contextos mais globais. Requer a compreensão dialética entre as relações de interdependência e influência vivida entre as práticas educativas desenvolvidas no contexto das escolas e as práticas sociais. No entanto, o desenvolvimento desse olhar mais amplo acerca das interrelações estabelecidas entre as práticas educativas e sociais requer dos educadores o desenvolvimento de um olhar mais amplo acerca dos condicionantes históricos que influenciam, muitas vezes de forma implícita, tanto as práticas educativas quanto as práticas sociais, movidas por ideologias e interesses políticos que atuam a partir de práticas simbólicas de poder, influenciando as ações políticas desenvolvidas tanto na escola quanto no contexto social.

Assim, o potencial da pesquisa-ação crítica está vinculado às possibilidades de compreensão das relações sociais e culturais construídas no cotidiano da comunidade que reafirma o status quo e suas influências no contexto das práticas educativas, a partir dos

processos de problematização, levando os sujeitos envolvidos nestas atividades a desvendarem as ideologias, crenças e valores que estão implícitas e naturalizadas nas práticas sociais que interferem, de forma silenciosa, nas decisões políticas da comunidade e da escola na definição dos projetos educativos.

Nessa perspectiva, os processos de reflexão crítica desenvolvidos a partir da pesquisa-ação extrapolam as práticas de reflexão individualizada e restrita ao contexto da sala de aula, construindo assim movimentos de reflexão crítica tendo a práxis educativa e o contexto sócio-histórico e cultural como elemento norteador da ação formativa. Neste aspecto, a partir das contribuições da epistemologia da práxis, os educadores precisam compreender a prática educativa inserida numa dimensão de totalidade, situando a escola e seus problemas num contexto social mais amplo, de forma que os desafios colocados para a instituição de ensino possam ser analisados numa dimensão política global, associados aos problemas enfrentados no âmbito da sociedade capitalista, caracterizada pela desigualdade social e política, pela cultura do individualismo, da competitividade e da segregação social.

O fato de possibilitar que os/as educadores/as compreendam que as contradições vivenciadas no contexto da escola estão em sintonia com as contradições vivenciadas no contexto da sociedade capitalista permite que os/as educadores/as desenvolvam uma consciência acerca das necessidades do agir coletivo, uma vez que a ação individualizada não permitirá a construção de estratégias de enfrentamento e superação dos desafios colocados ao projeto de formação crítica e emancipadora.

Diante dessas preocupações políticas e epistemológicas quanto às contribuições da pesquisa-ação crítica, Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 76) defendem que:

[...] aqueles que estão envolvidos em projetos de pesquisa-ação [...] devem considerar, em algum ponto do desenvolvimento da investigação, as implicações sociais e políticas de suas práticas. Também significa que é preciso haver preocupação pública entre os pesquisadores quanto ao que se pode fazer como educadores e como seres humanos para minimizar a dor e o sofrimento dos que estão ao redor.

Tais proposições perpassam as questões relacionadas aos fins políticos dos projetos educativos construídos numa perspectiva crítica e emancipadora. Ou seja, os projetos de formação de educadores/as construídos a partir da pesquisa-ação contribuem no processo de reorientação curricular e na redefinição dos princípios políticos e pedagógicos que norteiam as práticas educativas e curriculares das escolas, colocando-as a serviço da emancipação e da transformação social.

## 2.4 A formação continuada crítica como possibilidade de reorientação curricular

Os recentes debates construídos em torno da formação continuada apontam para a necessidade de superar os antigos modelos de formação desenvolvidos na perspectiva clássica, no sentido de construir práticas formativas mais consistentes tanto na sua articulação teórica com os novos paradigmas que norteiam as concepções críticas da educação, quanto na valorização das experiências vivenciadas pelos educadores/as, que precisam ser submetidas à reflexão crítica com o objetivo de construir novos conhecimentos acerca dessas práticas, articulando-os e ressignificando-os a partir do diálogo estabelecido com o saber-fazer e o saber-ser. Diante disso, Rosemberg (2002, p. 35) afirma:

[...] a formação continuada do professor tem sido colocada como um fator importante que pode contribuir para a mudança do curso da história e promover a articulação escola-comunidade, resguardando a complexa tarefa social reservada à educação: transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento.

As discussões atuais sobre a formação continuada caminham na perspectiva de vê-la como um processo associado ao fazer do educador, voltado para responder às inquietações e aos desafios vivenciados pelos educadores/as no cotidiano das escolas. São ações que serão desenvolvidas com o propósito de dialogar com os saberes construídos pelos educadores durante o exercício da profissão, possibilitando uma reflexão crítica sobre a sua prática, a fim de ampliar o olhar crítico sobre os avanços e os desafios que precisam ser superados na construção de uma educação comprometida com a transformação social e a emancipação dos educandos. Nessa perspectiva, Behrens (1996, p. 228) defende que:

Os programas de formação continuada de professores precisam superar a fragmentação e desarticulação, com propostas que envolvam diretamente o corpo docente das instituições. Aos professores deverá ser concedido espaço para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e seus embates e possibilitar a partilha dos seus êxitos, suas conquistas como caminho de construir uma prática docente refletida na ação.

A partir dessas reflexões, surge então a preocupação com a formação de educadores/as críticos/as que tenham a capacidade de refletir sobre sua prática, reinventando os projetos educativos com o intuito de oportunizar aos educandos a construção de novos olhares sobre o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Contreras (2002) alerta para a importância de compreender o educador como intelectual crítico, que tem a função de desenvolver uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária. Assim,

[...] os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. (p. 158).

A formação crítica possibilita não só a reflexão sobre as práticas educativas, mas também a análise crítica entre os elementos da prática educativa, a concretização do currículo e o contexto sociocultural, a fim de verificar se o processo de ensino aprendizagem está condizente com as necessidades socioculturais da comunidade.

Esse modelo de formação permite uma maior apropriação do processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, uma reelaboração dos caminhos didático-metodológicos e das opções políticas e pedagógicas adotadas no contexto da prática educativa, favorecendo a produção de novos olhares acerca da prática educativa. Além disso, cria caminhos à reelaboração do currículo escolar, associando-o às necessidades e demandas dos grupos locais. Nessa perspectiva, Ribeiro (2008, p. 05-06) defende que

[...] a formação continuada assume a centralidade do trabalho docente e da organização do currículo, exigindo a construção de espaços e tempos institucionais para a organização sistemática de reflexões sobre a ação e para a retomada da ação refletida na escola. Para tanto, as referências da escola, em seus momentos de planejamento e estudos teóricos, serão suas próprias vivências em um movimento de mão dupla em que ação e reflexão sobre a ação contribuam para uma nova ação refletida e transformada no coletivo.

Nesse contexto, os processos formativos precisam desenvolver nos/as educadores/as uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, e desse modo desconstruir a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares, demonstrando as relações de poder que envolvem a construção do currículo e, principalmente, o processo de seleção dos conteúdos, pois, para Moreira e Silva (1994, p. 08), “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”.

Candau (2008) defende que os cursos de formação de educadores/as trabalhem novas formas de abordagens dos conteúdos que levem os profissionais da educação a desenvolverem uma ancoragem histórico-social dos conhecimentos curriculares. “Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo vai se dando e os mecanismos de poder presentes” (p. 34).



Dessa forma, esses cursos precisam desenvolver novas metodologias de trabalho que favoreçam uma aproximação entre os conhecimentos científicos e escolares dos conhecimentos culturais que, muitas vezes, são silenciados e/ou negados nas escolas. Essa aproximação entre as práticas educativas e sociais possibilita uma melhor compreensão dos saberes dos educandos, favorecendo a desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento de práticas educativas que dialoguem com as vivências dos jovens (FREIRE, 1996).

Para Saviani (2003), os projetos de formação de educadores/as devem ser construídos a partir de uma pedagogia emancipadora que fomente a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de metodologias e práticas curriculares que questionem os conhecimentos legitimados socialmente, articulando-os com os saberes oriundos das vivências dos educandos. Neste caso, precisamos compreender que a construção do currículo passa pelo resgate da cultura do educando e “[...] não pela distribuição do conhecimento, que se reveste de caráter prescritivo e limita ao professor a condição de meio” (p. 50).

Sendo assim, o educador deve compreender o papel estratégico que ele tem na reelaboração do currículo no contexto da prática pedagógica, construindo as mediações necessárias entre o saber elaborado e os saberes sociais, possibilitando a problematização da realidade de forma que, através da reflexão crítica, se possa construir uma compreensão mais ampla acerca do contexto local, articulando um processo de compreensão do mundo que possa promover uma articulação entre o local e o global e vice-versa. Para Sodré (1996, p. 22), o local diz respeito às referências do indivíduo, às suas raízes e valores comuns, no entanto, não significa somente o espaço, o lugar físico; aproxima-se mais da noção de “território, como o espaço marcado pelo humano. Corpo é território, a casa é território, são os lugares simbólicos do espaço ocupado pelo humano”.

Sacristán (2000) reafirma que os educadores/as podem exercer um papel significativo na reelaboração do currículo no contexto da prática pedagógica. Para o autor,

O professor é um agente muito ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhes é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. independentemente do papel que consideramos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

O autor defende a ideia de concebermos o educador como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os educandos. Ou seja, o/a educador/a é um/a agente ativo/a no desenvolvimento do currículo, assumindo a tarefa de selecionar e organizar os conteúdos e

estabelecer a mediação entre os conhecimentos escolares e aqueles oriundos das práticas socioculturais dos educandos. Sacristán (2000, p. 166) reforça ainda que:

Reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de pensar modelos de formação apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes.

Por esta razão, é importante que os projetos de formação inicial e continuada de educadores/as se dediquem à construção de estratégias teórico-metodológicas que permitam aos/as profissionais da educação a reorientação coletiva do currículo, a partir do engajamento dos diferentes sujeitos (profissionais da educação, educandos/as e os pais) envolvidos na ação pedagógica. Ou seja, o desenvolvimento do currículo deve ser pensando como um processo democrático que permita o diálogo entre os diferentes saberes presentes na escola.

Nessa perspectiva, o processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos devem ser pensados não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente, que precisam ser questionados e confrontados com as experiências dos educandos, possibilitando que novos conhecimentos sejam produzidos.

É importante reconhecer o papel que pode ser exercido pelos educadores/as na reelaboração o currículo no âmbito das escolas. Para Sacristán (2000), os educadores têm autonomia para isso, entretanto, o exercício dessa autonomia estar associado à superação de alguns desafios: a desconstrução dos modelos de gestão estabelecidos dentro das instituições de ensino, que muitas vezes não permite o diálogo coletivo, a partilha de idéias e o desenvolvimento de novos projetos educativos e a fragilidade em sua formação. Para o autor,

Uma formação pouco sólida, tanto no terreno cultural ou científico como no estreitamento profissional ou pedagógico, facilita essa acomodação às instâncias políticas, burocráticas e aos meios didáticos elaborados fora da escola. Intervencionismo desde fora, debilidade organizativa do professorado, baixo nível de formação são realidades concomitantes. (SACRISTÁN, 2000, p. 171).

Sendo assim, os projetos formativos possibilitam que os/as educadores/as repensem a ação da escola enquanto projeto político coletivo voltado para a emancipação dos educandos. Neste caso, os eventos formativos podem contribuir, de forma significativa, na redefinição do papel da escola, permitindo o desenvolvimento de saberes voltados à reorientação curricular.

Diante dessas proposições, construímos o projeto de formação-investigação crítica na perspectiva de contribuir na formação crítica dos/as educadores/as, visando o desenvolvimento de reflexões que permitam não só a compreensão dos aspectos sócio-históricos, políticos e culturais que envolvem as práticas sociais dos/as educandos/as e dos princípios políticos e pedagógicos implícitos nos projetos educativos desenvolvidos na escola, mas também construam capacidades políticas, éticas e técnicas que favoreçam a reorientação da proposta curricular, adequado-a aos interesses políticos e culturais locais.

Desse modo, discutiremos os caminhos teórico-metodológicos construídos durante o processo de formação-investigação, apontando os princípios políticos e pedagógicos que nortearam as práticas formativas, bem como os avanços e desafios enfrentados na construção das alternativas de reorientação curricular.

#### **2.4.1 A formação continuada e o processo de reorientação do currículo no semiárido**

Os processos formativos construídos a partir das contribuições da pedagogia crítica, além de criarem estratégias teórico-metodológicas voltadas à problematização do contexto sócio-histórico e cultural e seus reflexos na ação educativa, buscam desenvolver no/a educador/a uma visão mais ampla acerca da complexidade que envolve este contexto e a necessidade de compreendê-lo em sua totalidade, demonstrando os condicionantes políticos, econômicos e ideológicos que influenciam as práticas sociais e educativas.

Nessa perspectiva, a formação crítica de educadores/as traz como uma de suas preocupações básicas a apropriação crítica, por parte destes/as profissionais, do projeto educativo em execução. Ou seja, é preciso que os processos formativos favoreçam aos/as educadores/as a compreensão crítica da proposta pedagógica e curricular, principalmente com relação aos fins e princípios implícitos nas práticas educativas e curriculares.

Durante o processo de formação-investigação, tivemos a preocupação de pensar em estratégias formativas que possibilitassem tanto a compreensão crítica das práticas educativas e curriculares instituídas na escola, quanto sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural no qual os sujeitos educativos estão inseridos, em virtude da incoerência política e pedagógica implícita no processo de construção de projetos educativos e curriculares deslocados do seu contexto histórico, político e cultural (FREIRE, 2005). Neste caso, compartilhamos com as reflexões de Nascimento (2007, p. 56), quando argumenta que a formação continuada comprometida com a transformação do pensamento do educador e de suas práticas não pode deixar de levar em consideração:

[...] os contextos, as políticas e práticas, os instituídos/instituintes, os significados/sentidos, as tensões e, dessa forma, possam descrever e refletir amplamente e em profundidade sobre as relações de força e poder, os interesses dos atores e grupos sociais que transversalizam esse debate e disputam hegemonia sobre a questão.

Com este propósito, partirmos do princípio que os/as educadores/as são sujeitos de sua própria prática e têm capacidade e responsabilidade de criá-las e recriá-las coletivamente visando atender às necessidades e aos interesses dos/as educandos/as. No entanto, é preciso oportunizar aos/as educadores/as a formação necessária à reflexão crítica dessas práticas educativas, bem como sobre o contexto sociocultural no qual tais ações estão situadas.

Outro aspecto importante neste processo está associado à compreensão crítica dos pressupostos políticos e epistemológicos que orientam a seleção, a organização e a abordagem teórico-metodológica do conhecimento no âmbito das práticas educativas e curriculares, permitindo com isto a construção de propostas curriculares que se articulem com os princípios da educação crítica, com propostas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares.

Nessa perspectiva, o processo de formação-investigação foi concebido com o intuito de fomentar a reflexão crítica acerca do projeto educativo desenvolvido na Escola Municipal Liberato Vieira, com o intuito de desencadear, a partir das motivações e desejos dos/as educadores/as, um processo de reorientação curricular que resultasse na construção de uma proposta pedagógica que estivesse em sintonia com as necessidades e potencialidades da comunidade, dos/as educandos/as e educadores/as. Um projeto que refletisse o desejo e os sonhos dos sujeitos envolvidos com a ação educativa implementada naquela instituição.

Desse modo, organizamos a proposta de formação-investigação contemplando a reflexão crítica sobre os seguintes aspectos: a) A compreensão crítica dos educadores como sujeitos históricos; b) A compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural da comunidade; c) A compreensão crítica do projeto educativo da escola; d) As possibilidades de construção de um projeto educativo crítico e contextualizado.

#### **2.4.1.1 O processo de problematização e apreensão da realidade: reflexão crítica com/sobre o contexto**

A partir dos referenciais político-pedagógicos e epistemológicos que orientam as práticas educativas e curriculares críticas, não poderíamos iniciar um trabalho de formação continuada voltado à reorientação curricular sem mergulhar na realidade sociocultural dos

sujeitos, com o intuito de compreender os elementos sociais, culturais, políticos, econômicos, dentre outros que, em certa medida, influenciam na sua formação, na produção do conhecimento e na relação que estabelecem no/com o mundo e, conseqüentemente, no/com processos de ensino e aprendizagens no contexto da escola.

Desse modo, o processo de investigação voltou-se, num primeiro momento, à compreensão sócio-histórica do contexto no qual os sujeitos produziram sua existência, tornaram-se sujeito social e profissional, bem como o contexto sociopolítico, econômico e cultural que permeiam as práticas sociais dos/as educandos/as.

Considerando a complexidade que envolve esse processo de problematização e apreensão da realidade, desenvolvemos este procedimento a partir de três etapas: primeiro, buscamos compreender os aspectos da história de vida das educadoras envolvidas no processo de formação, estabelecendo um diálogo entre suas histórias e as histórias de vida dos educandos e da própria comunidade na qual estão inseridos. Posteriormente, aprofundamos a reflexão crítica sobre o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural da comunidade, tentando evidenciar suas potencialidades, necessidades, limites e desafios; numa terceira etapa, dedicamo-nos à compreensão crítica das práticas educativas e curriculares da escola, na perspectiva de desvelar os princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos que estão implícitos nas práticas educativas e curriculares dos educadores.

#### **a) A compreensão de si enquanto sujeito social - O memorial de vida das educadoras**

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1974, p. 17).

Compreendemos os sujeitos como seres históricos que se constituem na relação com meio natural e social e das relações com os outros sujeitos. Constituem-se enquanto sujeito na medida em que produzem culturas e são produzidos por esse processo. São, portanto, produtos da história e da cultura, como também se colocam como sujeito quando assumem a missão de produzir sua própria história, ressignificando valores e práticas culturais. Assim, o reconhecimento destes sujeitos está associado à compreensão desse percurso histórico vivido e dos condicionantes políticos e ideológicos que influenciam na sua forma de pensar, agir e compreender a realidade. Daí a necessidade de compreendermos as educadoras como sujeitos históricos e entender como suas histórias influenciam naquilo que fazem como educadoras.

Nessa perspectiva, a construção e a socialização do memorial de vida das educadoras possibilitou a apropriação de suas experiências de vida numa perspectiva crítica, de modo que o ato de revisitar essa história, reencontrar-se consigo em meio aos desafios enfrentados e os caminhos percorridos favoreceu para sua compreensão enquanto ser histórico que teve a capacidade de superar os inúmeros desafios inerentes ao modelo de sociedade capitalista, contraditório, injusto e desigual.

Neste processo, constatamos que a maioria das educadoras é oriunda das classes populares vinculadas ao meio rural, portanto, construíram sua história de vida em meio ao processo de negação de direitos e, por conta disso, tiveram que enfrentar os mais variados desafios no sentido de construir as alternativas de sobrevivência, na qual se destacam os esforços empreendidos na conquista do direito a educação como possibilidade de conquista de melhores condições de vida, conforme evidenciaram os memoriais:

As docentes tiveram a oportunidade de relatar os desafios enfrentados para poder estudar. Muitas se deslocaram de bicicletas ou a pé para a cidade para frequentar os estudos. Outras tiveram que deixar o lar da família para morar em outros municípios para poder concluir o ensino médio. Algumas educadoras inclusive se emocionaram aos descrever os sacrifícios deles e dos familiares para garantir as condições necessárias à conclusão dos estudos. Isto porque o estudo sempre foi visto pela família como uma alternativa para a melhoria da qualidade de vida. (Diário de Campo, 31/08/2012).

[...] estudei uns dois anos na comunidade Coqueiro, indo em seguida estudar na cidade fazendo a trajetória a pé ou de bicicleta, pois naquela época não tinha transporte escolar mas era fazer esse trajeto com as outras crianças da comunidade, já no Ensino Fundamental II estudei alguns anos à noite voltando pra casa após a aula isso já na minha adolescência foi um período marcante. (Memorial – P 06).

Vivi na minha cidade até os 12 anos de idade, tendo que me deslocar para a cidade de Oeiras em busca de estudos, pois os meus pais eram muito humildes e não tinham condições de pagar as mensalidades cobradas na antiga CNEC (hoje Ensino Médio). Durante todo esse percurso, passei por várias dificuldades, mesmo porque tive que me separar da minha família e encarar a vida em busca de melhorias. Não aproveitei muita coisa da minha infância, tampouco da adolescência. (Memorial – P 07).

Somente em 1974, eu já com 11 anos de idade, frequentei a escola pela primeira vez, mas já sabia ler e escrever, fui matriculada no 1º ano em seguida promovida para o 3º ano, nesta escola estudei até a 5ª série, saindo desta escola vim para a capital Teresina onde terminei o ginásio e ingressei em curso de contabilidade, por vários motivos tive que desistir de estudar e só voltei a estudar em 1995 onde me formei em magistério assim chamado na época. (Memorial – P 01).

Os relatos evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas educadoras para terem acesso à educação básica e denunciam a fragilidade das políticas educacionais desenvolvidas no semiárido brasileiro. Além disso, a socialização das histórias de vida permitiu às educadoras maior compreensão dos caminhos percorridos e dos desafios enfrentados para ingressarem na

profissão docente. Ou seja, o conhecimento do outro foi importante para o fortalecimento e a unidade do grupo, criando inclusive novas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e de ajuda mútua, conforme evidenciam os relatos:

A reflexão sobre o memorial foi importante para descobrimos coisas das nossas colegas que não sabíamos. Com isto, passamos a entendê-la melhor e a ter uma relação mais próxima, passando a compartilhar mais com o outro, ser mais compreensiva e colaborativa. Isto veio para que a gente fique mais unida, mais forte, mais confiante. (P 04).

Na verdade, a gente achava que se conhecia, mas depois desse diálogo a gente vê que não conhece o nosso colega de trabalho. Ou seja, a gente convive há tanto tempo e na verdade a gente não conhece o outro. Com isto, a gente passa a ver com outro olhar. Foi um momento importante para conhecer o outro, conhecer a realidade e nos fortalecermos para superar os nossos problemas. (P 02).

A gente já se dava bem e a partir de hoje, depois que a gente conheceu melhor as histórias das colegas, ficou melhor para fortalecer o trabalho do grupo. (P 05).

Esse diálogo demonstrou que da mesma forma como não conhecemos os nossos colegas de trabalho, também não conhecemos os nossos alunos. Ou seja, muitas vezes pensamos que conhecemos, mas no concreto não conhecemos quase nada deles. (P 01).

As análises das histórias de vida das educadoras e de seus percursos formativos ampliaram a compreensão e o autoconhecimento do grupo, favorecendo a incorporação de uma nova cultura de trabalho coletivo, orientada pela partilha, pela colaboração e ajuda mútua. Ou seja, esta atividade despertou as educadoras quanto à importância da unidade do grupo para a consolidação de um projeto educativo comprometido com a transformação social. Por outro lado, os esforços empreendidos na compreensão das trajetórias históricas das educadoras despertaram-nas para a necessidade e o desejo de aprofundar também o conhecimento sobre os educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos.

Por esta razão, o trabalho com as histórias de vida das educadoras foi importante também para aprofundarmos a reflexão sobre o contexto dos/as educandos/as que frequentam a Escola Municipal Liberato Vieira, levando as educadoras a refletirem sobre as condições em que vivem os/as jovens daquela comunidade, percebendo as semelhanças entre as suas experiências de vida e aquelas vivenciadas pelos/as educandos/as. Foi um processo relevante na medida em que as educadoras passaram a olhar para os/as educandos/as de forma diferente, compreendendo-os/as como sujeitos históricos que convivem numa sociedade em que predomina a negação de direitos e a usurpação de sua cidadania, como constam no Diário de Campo e também no relato das educadoras:

As educadoras relataram nas Rodas de Diálogo que após a reflexão crítica sobre suas histórias de vida, o diagnóstico da comunidade e as histórias de vida dos educandos passaram a vê-los com outros olhos, desenvolvendo novas posturas diante de determinados comportamentos e atitudes dos jovens. (Diário de Campo, 31/05/2013).

Algumas mães vieram me perguntar o que estava acontecendo na escola, por que os filhos estavam comentando que as professoras estavam mudadas, tratando os alunos bem diferentes. Estavam mais cuidadosas e respeitosas com os meninos. (P 01).

Agora a gente compreende melhor os nossos alunos, entende determinados comportamentos e sabe como acolhê-los e apoiá-los diante de determinadas ações, angústias ou desestímulos. Antes a gente não pensava nisso, achava logo que era rebeldia ou indisciplina do aluno. (P 02).

Nas Rodas de Diálogos, as educadoras foram instigadas a dizerem sobre si e sobre os seus fazeres, levando-as a repensarem sobre suas práticas e vivências, concepções de mundo e formas de atuar no/com o mundo, seja enquanto educador seja enquanto sujeito social. Os espaços de diálogos criados nos eventos formativos fomentaram a ruptura do silêncio, desencadeando processo de autoafirmação das educadoras enquanto sujeitos históricos que têm histórias, produzem histórias e se produzem no contexto histórico. São espaços também de divergências e conflitos que contribuem na reinterpretação de si, dos seus fazeres e formas de pensar o mundo, possibilitando a ruptura de concepções, comportamentos e condutas.

Na medida em que discutíamos sobre a história de vida das educadoras, tivemos as condições de revisitar a história do Piauí e reencontrar-se com alguns aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que permitiam a compreensão crítica de suas histórias inseridas num contexto de negação de direito, de exclusão e opressão, bem como a compreensão das transformações ocorridas neste contexto, nos avanços conquistados e os desafios que perpassam gerações e produzem desencantos e falta de perspectiva dos jovens, principalmente aqueles vinculados ao mundo rural.

A partir dos memoriais, tivemos também a oportunidade de ampliar a discussão sobre o contexto sociopolítico e cultural da comunidade, buscando compreender os elementos que aproximam a história de vida das educadoras às dos/as educandos/as, demonstrando ao grupo que alguns desafios perpassam gerações e trazem, em sua essência, a lógica da negação do direito, da possibilidade de “ser mais” e da manutenção das estratégias de dominação e controle social, político e cultural inerentes às relações de poder da sociedade capitalista.

Neste processo, foi possível perceber também que a comunidade concentra um conjunto de potencialidades que não são aproveitadas, talvez pela ausência de conhecimentos que possibilitem o reconhecimento dessas potencialidades e a sua utilização de forma sustentável como meio de viabilizar as alternativas de dinamização econômica que garantam



melhor qualidade de vida. Além disso, a cultura individualista disseminada pela ideologia capitalista apresenta-se como um desafio que impede tanto o aproveitamento das riquezas da comunidade quanto à viabilização de processos político-organizativos que favoreçam o desenvolvimento sustentável na comunidade.

O propósito deste trabalho de reflexão crítica acerca das histórias de vida das educadoras, associado aos processos de problematização da realidade, tinha a intenção de, primeiro, demonstrar que as nossas histórias de vidas estão implicadas nos processos sócio-históricos, políticos e culturais da sociedade, despertando o olhar das educadoras para essa relação de interdependência e inter-relações existentes entre os sujeitos, suas histórias e os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais.

Segundo, despertar nas educadoras essa compreensão de si enquanto sujeitos históricos. Ou seja, o desenvolvimento da consciência de que somos forjados nas relações sociais, políticas e culturais que permeiam as nossas vidas cotidianas. E, por isto, somos em certa medida responsáveis pelos destinos que damos às nossas vidas.

Com este trabalho, tivemos a intenção de levar as educadoras a refletirem sobre sua condição de seres históricos, compreendendo que, enquanto seres históricos, somos também inacabados, portanto, em constante processo de construção, mediatizados pelas dinâmicas históricas, políticas e culturais que vivenciamos. Na condição de sujeitos históricos somos passíveis de mudanças, de construção e reconstrução, na medida em que nos colocamos na condição do diálogo, da interação, das trocas de experiências e saberes.

Para Freire (2009), diferentes dos outros animais, os seres humanos têm a capacidade de tomar consciência de sua condição histórica e, principalmente, da sua condição de inacabamento, o que propicia o desenvolvimento de estratégias de luta pela constituição de novos rumos para sua história, assim como para o desenvolvimento de suas capacidades de “ser mais”. Neste caso, “[...] ao reconhecer sua incompletude e inacabamento da realidade histórica o homem percebe a possibilidade de transformar-se e de transformar permanentemente sua realidade” (FOCHEZATTO; CONCEIÇÃO, 2012, p. 11).

Nessa perspectiva, na medida em que as educadoras compreenderam-se como seres históricos, inconclusos e capazes de lutar – de “ser mais” – passaram a visualizar novas possibilidades de transformação de si e de suas práticas educativas. Ou seja, ao se redescobrirem enquanto sujeitos em formação, em contínuo processo de aprendizado, perceberam também que são capazes de imprimir mudanças na sua vida e nas práticas educativas e sociais, na medida em que se colocam abertos às transformações, aos diálogos e, acima de tudo, quando são capazes de lutar pelos sonhos e utopias.

Ao propormos a construção de uma relação dialógica sobre as práticas sociais, culturais e educativas das educadoras, fizemo-la por acreditar nas possibilidades e potencialidade desse processo teórico-metodológico – dialógico e problematizador – na construção de novas leituras crítica de si e do mundo, viabilizando a tomada de consciência de si e do mundo, possibilitando a incorporação de novas posturas críticas diante do mundo e de sua prática política na escola. Ou seja, a ideia de criar espaços, tempos e alternativas teórico-metodológicas para que as educadoras pudessem se apropriar dos seus percursos históricos, assumindo uma postura crítica diante de sua trajetória pessoal e profissional foi importante para criar as possibilidades de mudanças de postura, atitudes e crenças, diante da realidade sócio-histórica e cultural e, principalmente, com relação aos projetos educativos desenvolvidos na escola deslocados do contexto do/as educandos/as.

#### **b) Compreensão do contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico**

Na construção de uma proposta de formação de educadores/as comprometida com a transformação social, a compreensão crítica dos contextos sócio-históricos e culturais é fundamental porque, para fomentar posturas e práticas transformadoras, precisamos conhecer os sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos social e profissionalmente. Por outro lado, o processo de reflexão crítica dos sujeitos sobre seus contextos constitui-se parte da formação crítica emancipadora, pois na medida em que os sujeitos refletem e pensam sobre seu contexto, transformam-se e transformam o modo de pensar e agir naquele espaço. Ou seja, como defende Freire (1986, p. 21):

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso.

Depois das discussões iniciais com as educadoras acerca de seus contextos sócio-históricos e culturais, aprofundamos o conhecimento e a compreensão crítica da realidade na qual estão inseridos os/as educandos/as, tendo em vista que a maioria das educadoras não

conhece a realidade socioambiental, cultural, organizativa, política e econômica da comunidade, apesar de ter sua origem na zona rural.

O trabalho de diálogo e problematização sobre a realidade sócio-histórica e cultural da comunidade foi desenvolvido em dois momentos: primeiro, fizemos uma discussão somente com os profissionais da educação com o intuito de identificarmos o nível de compreensão, envolvimento e apropriação que estes tinham da realidade sociocultural dos educandos.

No segundo momento, envolvemos os profissionais da escola, os representantes de pais, educandos/as e organizações sociais no sentido de fazer uma discussão mais aprofundada acerca da comunidade Brejo da Fortaleza, a partir dos aspectos históricos, político-organizativos, socioculturais e econômicos, com o intuito de identificar as potencialidades e os limites da comunidade, bem como os desafios que podem ser superados a partir da produção de conhecimentos e tecnologias que impulsionem as políticas de desenvolvimento local e, conseqüentemente a melhoria da qualidade de vida das famílias.

Desse modo, primeiro problematizamos o olhar que as educadoras tinham acerca do contexto do semiárido/campo e quais as relações entre eles e o contexto sociocultural. Depois confrontamos a visão das educadoras com a compreensão que os diferentes sujeitos sociais tinham da comunidade, estabelecendo um diálogo entre os vários olhares sobre aquele contexto, possibilitando a expansão e ressignificação da compreensão que as educadoras tinham sobre a realidade local. Este trabalho de reflexão crítica sobre a realidade está associado à leitura de mundo, defendido por Freire (2005), voltado ao desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Para Antunes (2002, p. 206),

*A Leitura do Mundo favorece o processo de autoconhecimento da comunidade escolar e da comunidade local e, através dela, devemos observar não só as carências do contexto, mas também suas potencialidades, suas riquezas. Além de possibilitar a esses atores sociais uma visão mais detalhada e ampla que uns têm dos outros (da escola para a comunidade e vice-versa), uma visão mais detalhada da escola a partir de diferentes olhares – dos vários segmentos escolares; do mundo feminino; do mundo masculino; das vozes silenciadas [...] – e sob aspectos variados – político, econômico, cultural, ambiental, administrativo, pedagógico, financeiro etc. – permite o levantamento de situações significativas para a comunidade que servirão de eixos norteadores para a construção do projeto político-pedagógico e definição do currículo.*

Com o intuito de facilitar o processo de reconhecimento da realidade, foi construído o mapa socioambiental da comunidade (Anexo B), destacando os principais recursos naturais e os equipamentos sociais, produtivos e culturais. Este trabalho permitiu o desenvolvimento de uma olhar global da realidade, bem como o reconhecimento das potencialidades e limites que impulsionam e/ou colocam-se como desafios às políticas de desenvolvimento sustentável.

A partir deste mapa da comunidade, problematizamos os significados políticos e culturais atribuídos às estruturas sociais, políticas e culturais evidenciadas no trabalho, demonstrando as relações de poder instituídas a partir de determinadas tradições, festas, espaços culturais, etc. Além disso, dialogamos sobre as possibilidades e as riquezas do mapa para a produção de diferentes conhecimentos sobre a comunidade, articulando-os de forma interdisciplinar com as diversas áreas do conhecimento escolar. Tivemos o cuidado de fomentar uma compreensão da crítica da realidade numa perspectiva sistêmica, apreendendo-a em sua totalidade. Segundo Antunes (2002, p. 259),

O diálogo da escola com a realidade dos educandos não pode ser o diálogo que procura a simples constatação e o lamento. Não pode ser uma prática tangencial, marginal, esporádica, feita nos intervalos, nos corredores, com informações esparsas, incompletas, com interpretações pessoais e solitárias. Nossa interpretação da realidade percebida não pode ser a única a ser considerada no processo; ela é uma das interpretações a serem consideradas na negociação entre as realidades presentes em cada visão de mundo dos diferentes segmentos escolares para buscar compreender os significados daquele grupo.

Por esta razão, os diálogos entre educadoras, lideranças comunitárias, educandos/as e pais, a partir da produção do mapa da comunidade, foram construídos com o intuito de possibilitá-los a construção de um olhar mais amplo acerca dos aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos, ambientais e culturais, apropriando-se dos aspectos singulares e específicos da realidade na qual estão inseridos, mas que ainda não tinham tanto conhecimento, conforme identificamos nas discussões ocorridas nas Rodas de Diálogos:

As educadoras relataram que o diálogo sobre a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural local, com a participação de pais, educandos e lideranças locais, foi fundamental para ampliação do olhar que ambas tinham sobre a comunidade. As profissionais argumentaram que trabalham há mais de 4 anos na comunidade, mas nunca tiveram a oportunidade de discutir sobre as questões sociais, políticas e econômicas daquele lugar. Então, foi uma oportunidade para conhecer e compreender melhor seus problemas, potencialidades e, principalmente, as relações sociais, culturais e políticas construídas pelos sujeitos.

Para as educadoras, a partir deste trabalho fica mais fácil estabelecer uma maior articulação entre os temas trabalhados pela escola com a realidade e o cotidiano dos educandos. (Diário de Campo, 28/09/2012).

A gente já tinha certo conhecimento sobre a comunidade, mas essa discussão possibilitou uma reflexão mais profunda [...], que normalmente não paramos para pensar, discutir, analisar. (P 02).

[...] gostei muito, valeu a pena, sou filha daqui e tem coisa que eu não sabia e hoje aprendi. [...] valeu à pena conhecer a história do Brejo da Fortaleza, um momento de reflexão da realidade para os professores colocar em prática, organizar, aproveitar as riquezas, incentivar a organização da sociedade. (P 08).

Foi divertido, porque tem um bocado de coisa que a gente não sabia, tinha outras coisas em que a mente começou a lembrar, até de música de política de candidato pra poder entrar essa parte política. (P 09).

[...] nós começamos perdidas [...] aí gente foi analisando e [...] a gente percebeu assim muita coisa que a gente ainda não tinha parado pra pensar. Os primeiros políticos como se deu? Como foi a política de impor mesmo. No caso da escola, [...] como a escola começou, quantas salas, depois foi ampliando, foi interessante. São coisas assim que no meu ponto de vista [...] a gente vive na correria não para pra pensar como foi que se deu essas coisas. Que é importante a gente está analisando [...] são coisas que a gente precisa estar atenta pra ver como é que a gente tá. (P 01).

[...] é um momento de reflexão para a comunidade, para os professores passarem aos alunos para gente colocar em prática e não só deixar isso no papel, tentar colocar isso em prática, eu acho que nossa comunidade é muito rica e tá sendo um desperdício para famílias da nossa comunidade, então eu espero que essas poucas pessoas que tem aqui da comunidade tentem se organizarem melhor se juntar e tentar montar uma associação para funcionar, incentivar a comunidade a fazer isso, eu acho que muito valioso uma associação funcionando na comunidade. (P 10).

O mergulho na realidade da comunidade oportunizou as educadoras compreenderem melhor o contexto no qual estão atuando, principalmente na construção de um olhar mais aprofundado sobre os aspectos socioculturais, político-organizativos e econômicos que refletem, de forma implícita ou não, no trabalho desenvolvido na escola. Os depoimentos evidenciam o desconhecimento da realidade local e, conseqüentemente, o distanciamento dos conhecimentos produzidos na escola com aqueles vivenciados e construídos pelos educandos no seio da prática social. Apesar da maioria das educadoras trabalhar na escola há mais de quatro anos, nunca tiveram a oportunidade de fazer uma discussão mais ampla sobre as potencialidades, os problemas e as limitações vivenciadas por aqueles grupos sociais.

Neste caso, o processo de reflexão desenvolvido nas Rodas de Diálogo possibilitou que as educadoras pudessem retomar detalhes importantes da história e das dinâmicas políticas e organizativas da comunidade, resultando numa apropriação crítica daqueles fatos e na tomada de consciência acerca das relações de poder e dominação instituídas no âmbito das práticas socioculturais e reproduzidas no contexto das práticas educativas. Nessa perspectiva,

Essa Leitura do Mundo inicial não era proposta como simples contemplação do mundo, mas como instrumento de transformação [...]. Buscava-se, a partir dela, as “situações significativas”: os condicionamentos sociais, culturais, políticos da vida diária dos alunos que constituíam a sua “experiência de vida”. Aquilo que era percebido como experiência individual e fragmentada, realçando o individual sobre o coletivo, e explicado de maneira insuficiente e lacunar, precisava ser apreendido pela comunidade como fenômeno social em sua totalidade e, a partir dessa compreensão, as soluções ou superações daqueles condicionamentos não podiam ser vistas apenas no âmbito individual, local e imediato. Esse estudo compreendia, portanto, o mergulho crítico no cotidiano da escola e da comunidade, para conhecer sua visão do mundo, seus problemas, dúvidas, contradições, anseios, necessidades, valores, expectativas etc., favorecendo o processo de auto-conhecimento e viabilizando as ações coletivas de intervenção na realidade. (ANTUNES, 2002, p. 114).

O breve diagnóstico construído com a participação de educadores e demais sujeitos sociais foi um marco no trabalho de formação-investigação, pois além de fomentar a construção de novos olhares sobre a comunidade, na perspectiva do reconhecimento de suas potencialidades culturais, produtivas e sociais, despertou nas educadoras a necessidade de ampliar o diálogo e a parceria com a comunidade, no sentido de fortalecer o projeto educativo desenvolvido na escola na perspectiva da formação crítica e comprometida com a transformação social, conforme destacou a diretora da escola:

[...] foi um momento muito bom até porque a gente pode interagir com a comunidade, ela com certeza deve saber como funcionam as coisas [...]. É assim que tem que ser escola-comunidade. [...]. É preciso ter mais a união com a comunidade, mais organização. Se organizar todo mundo falando a mesma língua comunidade-escola. Hoje foi só um pequeno exemplo de quando escola e comunidade estão juntas falando a mesma língua o negócio funciona. (P 01).

[...] foi muito proveitosa a interação com a comunidade e a escola. Podemos perceber que a comunidade e a escola quando andam juntas as coisas caminham melhor. [...] porque a comunidade junto a gente pode interagir professor e comunidade, [...] porque se a comunidade puxa para um lado e escola puxa para outro não dá, vai dá no que estamos. Para ter um resultado positivo tem que ter mais união, [...] ter organização e todo mundo falar a mesma língua, comunidade e escola. Hoje foi só um pequeno exemplo de que quando a comunidade e escola estão juntas falando a mesma língua, o negócio funciona. (P 10).

O trabalho trouxe novos aprendizados para as profissionais da educação e para os representantes da comunidade com relação à importância da ação coletiva entre a escola, as famílias e as demais organizações sociais na medida em que os diferentes sujeitos passam a assumir juntos o desafio de pensar um projeto educativo comprometido com a produção de conhecimento voltado ao desenvolvimento da comunidade e à formação crítica dos educandos, tornando o trabalho mais significativo.

É importante destacar que quando propomos o envolvimento da comunidade na discussão sobre a realidade sociocultural e política da comunidade, bem como com relação à proposta educativa da escola, boa parte das educadoras externou certa descrença quanto à participação efetiva daquelas pessoas, alegando que não há interesse da comunidade. No entanto, houve uma participação muito boa da comunidade, e mais, a partir do primeiro encontro ocorrido na II Roda de Diálogos, os representantes da comunidade passaram a procurar a escola para saber quando iriam acontecer outros encontros.

O diálogo entre a escola e os demais sujeitos sociais demonstrou que a comunidade se motiva e se interessa em participar das atividades educativas quando são criadas as condições para que elas assumam o papel de protagonismo nas discussões e decisões, tendo a

oportunidade de expressar seus anseios e desejos e de discutir sobre seus problemas e os da escola, construindo coletivamente as alternativas de mudanças. Ou seja,

Os mecanismos de participação são resultados da mobilização e do envolvimento de todos no partilhamento do poder e no compromisso com o aprendizado político desse processo que se efetiva no exercício de construção cotidiana de várias formas de participação. (BRASIL, 2005, p.47-48).

Nessa perspectiva, Gadotti (1997) destaca que é importante compreender a participação da comunidade na instituição de ensino como um momento estratégico de aprendizado mútuo entre profissionais da educação, educandos/as e comunidade com relação ao trabalho pedagógico coletivo e democrático, permeado pela partilha de sonhos e desejos, de concepções de mundo, de valores, dentre outros. Ou seja, é um momento fecundo para o desenvolvimento de uma cultura política e educacional fundada nos princípios da solidariedade, da cooperação e construção coletiva das práticas educativas.

Compreendendo a importância deste trabalho coletivo de estudo crítico da realidade, dedicamos esforços no sentido de instigar a reflexão crítica sobre os aspectos históricos e culturais da comunidade, evidenciando as relações de dominação instituídas a partir das políticas coronelistas e assistencialistas, focada na exploração da população através do uso de mão de obra barata e das relações de favores, entre outras, comum às práticas clientelistas.

A partir disso, estabelecemos uma relação entre os processos políticos e culturais de dominação instituídos no âmbito local, com as práticas de exploração e colonização do sertão, disseminados pelos portugueses e, posteriormente, pelos coronéis nordestinos, caracterizado pela negação dos sertanejos como sujeitos históricos, produtores de culturas e saberes. Associado a isto, se consolidava as políticas e práticas de negação dos direitos básicos e universais, inclusive o direito de liberdade às populações nordestinas.

Em meio a estas reflexões, foi possível desencadear novos processos de reflexão e diálogo sobre os sujeitos e suas práticas culturais, na tentativa de compreendê-los considerando esse contexto de adversidades, com o predomínio das práticas de exclusões, negações e invisibilizações de suas histórias e práticas culturais, comuns aos perversos processos de colonização política e cultural instituídos pelos europeus.

Com base nesse trabalho, criamos as condições para que as educadoras pudessem construir uma visão ampla dos problemas socioculturais, políticos e econômicos dessa região, compreendendo-os numa perspectiva de inter-relação entre os contextos locais e globais,

demonstrando que muitos dos problemas vivenciados pelas comunidades são resultantes destes processos históricos excludentes, injustos e desiguais.

A partir disso, foi possível visualizar a importância da educação contextualizada como possibilidade de questionamentos desses processos históricos e da construção de alternativas de desenvolvimento social, políticos e cultural, criando com a população local as condições de superação destes processos históricos marcados pela omissão/submissão, pela cultura da incapacidade, descrença em si mesmo e pela negação de suas práticas sociais e culturais e pelas suas próprias identidades.

Nessa oportunidade, iniciamos os questionamentos sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do semiárido com o intuito de instigar novas reflexões sobre os seguintes aspectos: em que medida as práticas educativas desenvolvidas na escola não reproduzem e/ou reforçam as práticas de exclusão, silenciamento e invisibilização dos saberes e das práticas sociais dos educandos? Será que a escola não reafirma as lógicas de dominação política e cultural instituída na perspectiva da colonização, na medida em desvaloriza e reproduz preconceitos com relação aos modos de vida, aos costumes e valores dos sertanejos, reduzindo com isto suas capacidades de “ser mais”?

As reflexões construídas pelo grupo demonstram que os projetos educativos desenvolvidos na escola de fato pouco dialogam com a realidade dos educandos, prevalecendo, na maioria das vezes, o foco na reprodução dos conteúdos abordados nos livros didáticos, conforme apontam os relatos:

A partir dos diálogos construídos sobre a realidade da comunidade e do projeto educativo da escola, as educadoras passaram a reconhecer que a comunidade tem muitas potencialidades, tem muitas riquezas e que de certa forma a escola ignora e, por conta disso, a escola não desperta nos jovens essa questão de trabalhar essas potencialidades que a comunidade tem. Sem compreender/visualizar essas potencialidades e sem ter conhecimentos adequados acerca das alternativas de desenvolvimento e das tecnologias apropriadas para a utilização sustentável das riquezas locais, os jovens acabam migrando para os médios e grandes centros urbanos. Desse modo, as reflexões construídas a partir das Rodas de Diálogos têm levado as educadoras a conhecerem melhor essas potencialidades no sentido de levar esses conhecimentos para dentro das aulas. O trabalho tem fomentado uma reflexão entre os profissionais da educação no sentido de levá-los a perceber como os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento podem preparar os educandos para o melhor aproveitamento daquilo que a comunidade tem de potencialidade visando o desenvolvimento da população local. Ou seja, a ideia é criar novos projetos educativos em que os conhecimentos discutidos e construídos em sala de aula possam fomentar novas posturas e atitudes dos educandos diante dos desafios a serem enfrentados no cotidiano. (Diário de Campo, 28/09/2012).

Outro aspecto importante que emergiu deste processo de problematização das práticas educativas desenvolvidas na escola está associado à visão limitada que as educadoras tinham



acerca da compreensão crítica da realidade do educando e do trabalho com este contexto, como podemos constatar nas observações e reflexões apresentadas a seguir:

Percebemos que quando nos referimos ao conhecimento da realidade do educando, as educadoras condicionam essa compreensão aos aspectos psicossociais, enfatizando as dificuldades de aprendizagens, de apoio da família, dentre outros. Ou seja, direcionam a discussão para os aspectos afetivos, comportamentais, socioeconômicos, etc., sem considerar os aspectos sócio-históricos, políticos e culturais que influenciam na formação e ação do sujeito no mundo. Além disso, o olhar das educadoras volta-se ou limita-se à compreensão do educando em sua individualidade, desconsiderando as relações sociais, políticas e culturais construídas no âmbito coletivo que acabam exercendo fortes influências naquilo que eles são ou poderão ser. Diante desse contexto, as educadoras iniciam longos relatos sobre casos individuais de problemas familiares que resultam em problemas dos educandos na escola. No entanto, em nenhum momento se faz uma reflexão sobre esses problemas vivenciados pelas famílias ou os educandos com a forma como é estruturada a sociedade, as relações desiguais de poder, de acesso aos bens culturais e materiais, etc. Ou seja, buscam compreender os problemas familiares deslocando-os dos problemas sociais mais amplos e estruturais da sociedade capitalista, geradores de boa parte das mazelas que assolam as famílias das classes populares nas áreas rurais, excluídas das riquezas produzidas no semiárido brasileiro. (Diário de Campo, 31/08/2012).

Conhecer assim a realidade, conhecer o relacionamento dele em casa, a vivência dele, o que é que ele faz? Porque é assim, tem alunos que são rebeldes na escola. Por que ele é assim? Será que os pais são agressivos com eles? Será que ele tem amor em casa? Será que não falta esse carinho, essa atenção? E aí ele acaba refletindo isto na escola. Aí como os professores não conhecem a realidade do aluno não compreende porque é que ele está agindo daquela forma. (P 05).

Os fatos expostos demonstram que, primeiro, as educadoras admitem o desconhecimento da realidade sociocultural dos/as educandos/as e, por conta disso, surgem as dificuldades de desenvolver um trabalho educativo voltado para o atendimento de suas necessidades formativas. Segundo, apresentam uma compreensão limitada sobre o processo de conhecimento da realidade, restringindo-o à compreensão dos aspectos psicológicos individuais. Essa compreensão limitada acerca do que venha ser a compreensão da realidade do educando pode ser fruto da tradição pedagógica técnico-linear (TYLER, 1977), que transporta para o campo individual o mérito ou fracasso do sujeito, eximido a sociedade e as relações sociais injustas nela construídas como responsáveis pelo fracasso de boa parte dos sujeitos das classes populares. Em parte, esse olhar também é reflexo do processo de psicologização da pedagogia e do modelo de educação desenvolvido nas escolas, a partir da influência da psicologia comportamentalista (LIBÂNEO, 2005).

A partir desses fatos, problematizamos a visão que as educadoras tinham sobre a compreensão da realidade, demonstrando que na perspectiva da formação crítico-emancipatória o foco de análise da realidade não está limitada às questões individuais e/ou

familiares. Desse modo, traçamos novas estratégias teórico-metodológicas com o intuito de deslocar o olhar das educadoras dos aspectos individuais e microssociais para as questões macrossociais e/ou político-estruturais da sociedade capitalista, demonstrando como os casos destacados pelo grupo estão situados dentro de um contexto mais amplo de exclusão e empobrecimento das famílias, resultantes das políticas perversas de concentração de renda, da terra e da água no semiárido nordestino.

Nesta perspectiva, o processo de problematização da realidade, tanto da comunidade quanto da escola, possibilitou o desenvolvimento de estudos interessantes sobre as demandas formativas de educadores e educandos, assim como as possibilidades de produção de novos conhecimentos e tecnologias na escola e na comunidade, voltadas à utilização adequada dos recursos humanos e naturais e à construção de estratégias de desenvolvimento que resgate as relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, com base na sustentabilidade ambiental, da qualidade de vida das famílias sertanejas e do incentivo às atividades econômicas apropriadas. (SILVA, 2006a).

A partir dos diálogos críticos promovidos acerca dos projetos sociais e educativos em desenvolvimento na comunidade, tornou-se possível compreender as necessidades formativas dos educadores e dos educandos, tanto no âmbito do conhecimento específico relacionadas às diferentes áreas do conhecimento (humanas, sociais, naturais, linguagens, etc.), quando no campo pedagógico, associado à construção de um projeto educativo comprometido com a transformação social e a emancipação dos sujeitos do semiárido.

Por outro lado, os diálogos críticos sobre a realidade permitiram que alguns elementos simbólicos colocados de forma simplificada e ingênua pelas educadoras pudessem ser problematizados, permitindo o desvelamento das tramas constituídas a partir das relações políticas e culturais que trazem as marcas das profundas relações de poder, dominação e opressão naturalizadas no imaginário popular e incorporadas às rotinas das práticas sociais, políticas e culturais da comunidade.

A partir deste trabalho de problematização, foi possível iniciar um processo de desocultação das ideologias, interesses e valores que estão por traz das práticas sociais e culturais, favorecendo a construção do olhar crítico sobre as relações socioculturais e políticas estabelecidas na sociedade. Aspecto que pode contribuir na construção de práticas educativas que despertem nas crianças e adolescentes novos olhares acerca da realidade na qual estão submetidos, desconstruindo, assim, a visão ingênua – fatalista – quanto às possibilidades de transformação da realidade injusta do semiárido. Segundo Freire (2005, p. 44),

Não é possível desvendar a realidade se dela não se tem consciência, apenas, uma visão ingênua, alienada. Se a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável na ingenuidade, que é uma forma ‘desarmada’ de enfrentamento da realidade, apenas olhamos e, porque não admiramos, não podemos admirar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado. Por isso, é necessário que olhemos a realidade, olhando-a de dentro, reconhecê-la como algo que jamais poderá ser reduzido ou rebaixado a um simples clichê.

Por esta razão, a tomada de consciência dos condicionantes políticos e culturais que influenciam as condições sociais e econômicas e as relações de dominação que impedem o desenvolvimento de práticas sustentáveis no semiárido, possibilita a descoberta das “situações-limite” nas quais estão submetidos os sertanejos, bem como a visualização das perspectivas de construção de conhecimentos que favoreçam a construção de alternativas em busca do “inérito viável”, partindo principalmente pela descoberta dos sertanejos enquanto sujeitos capazes de repensar sua história e construir as alternativas de mudança a partir do reconhecimento de suas capacidades de “ser mais” (FREIRE, 2005).

Dessa forma, o processo de problematização das condições sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais possibilitou uma compreensão aprofundada dos reais problemas enfrentados pela comunidade, compreendendo-os enquanto situações-limite que podem ser superadas na medida em que o grupo busca se organizar e criar as condições reais para o desenvolvimento de ações coletivas voltadas para a construção de um projeto que contemple o desenvolvimento local, a partir do melhor aproveitamento de suas potencialidades.

Observamos que a compreensão da realidade em sua totalidade e complexidade permite a tomada de consciência não só da situação concreta em que vivem os sujeitos, mas também compreendem os processos de dominação e opressão instituídos a partir relações externas construídas historicamente sobre o grupo local. Neste caso, como propõe Freire (2005, p. 96), o processo de apreensão da realidade deve possibilitar aos sujeitos envolvidos no processo de formação-investigação a construção do olhar complexo, ou seja,

[...] a questão fundamental [...] está em que, faltando aos homens [e às mulheres] uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso.

Neste caso, não basta olhar a realidade em fragmentos ou de forma superficializada, é necessário aprofundar o olhar sobre os problemas, estabelecer as relações necessárias entre os diferentes aspectos e fatores que contribuem e/ou condicionam as formas e as relações políticas, econômicas e culturais, resultando no surgimento de determinados problemas e na

manutenção de tantos outros. Segundo Freire (2002, p.52), “é necessário que se reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu”.

Corroborando esta reflexão, Abensur (2012) argumenta que com as análises críticas do contexto, cria-se a possibilidade de uma nova postura também crítica. Ou seja, na medida em que os sujeitos são instigados a pensar criticamente sobre seu contexto histórico e sobre as condições sociais, culturais e políticas em que estão submetidos, desenvolvem-se novas posturas e atitudes críticas na forma de se posicionar, pensar e atuar no/com o mundo. Nessa perspectiva, o autor acrescenta:

Esse processo dá margem à superação do pensar ingênuo, com a produção de ideias e sua transformação em ação. As pessoas conscientizam-se de sua situação, dela emergem e inserem-se na realidade, torna-se um desafio ao qual os homens e as mulheres têm que responder. (ABENSUR, 2012, p. 285).

Com base nessa compreensão, ampliamos os debates sobre as potencialidades da comunidade e as possibilidades de desenvolvimento sustentável<sup>21</sup>, fomentando no grupo novas perspectivas de luta coletiva e de produção de conhecimento, tendo a escola como espaço de mobilização e fomento de projetos e ações voltadas a construção de atividades socioculturais, produtivas e econômicas que possibilitem a melhoria da qualidade de vida das famílias.

A leitura crítica da realidade possibilita a superação das visões ingênuas que impedem os sujeitos de visualizarem as possibilidades de transformação social. Com a leitura crítica,

[...] a percepção ingênua da realidade, da qual resultava uma postura fatalística – condicionada pela própria realidade, cede lugar a uma percepção capaz de se ver. E, se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia ‘em si’ inexorável é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característica da percepção distorcida, cede seu lugar à esperança crítica que move os homens para a sua transformação. (FREIRE, 2005, p. 51).

A partir desse processo, tornou-se possível ampliar a visão tanto das pessoas da comunidade quanto das educadoras com relação à necessidade de se repensar o projeto educativo da escola, colocando-o a serviço da produção de conhecimento que favoreça a apropriação crítica, por parte dos educandos, da realidade em que estão inseridos, bem como a

---

<sup>21</sup> Silva (2006, p. 220) defende que desenvolvimento sustentável no semiárido tem por base “a transformação das relações entre as pessoas e a natureza, buscando a harmonia entre o bem-estar do ser humano e o meio ambiente, fruto de uma consciência ecológica”. Esta concepção de desenvolvimento está associada ao uso sustentável dos recursos naturais, a erradicação da pobreza e da miséria, a reafirmação da democracia como modelo político e a construção de novas relações sociais pautada no princípio da justiça social e da solidariedade entre os povos.

visualização de alternativas de transformação social que podem ser implementadas com a produção/apropriação de novos conhecimentos e tecnologias que ampliem as suas capacidades técnicas, político-organizativas e humanas.

Neste caso, o conhecimento desenvolvido na escola passa a ser visto como um instrumento potencializador das lutas políticas e sociais na conquista/construção de projetos de desenvolvimento sustentável, tendo os sujeitos locais, com suas potencialidades, como protagonistas da ação de transformação. Assim, a partir da problematização da realidade e da compreensão aprofundada de seus problemas, desencantos e desilusões, surgem os caminhos e as possibilidades de mudanças. Através da reflexão crítica, desvelam-se as possibilidades e os caminhos da conquista do direito à condição humana e digna de vida. Assim, os problemas

[...] deixam de ser encarados como obstáculos ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para se tornar a própria razão de ser da prática curricular, as negatividades inspiradoras da criatividade educacional, do diálogo pedagógico, o ponto de partida “manhoso” para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, crítica” (SILVA, 2004, p. 103).

Na medida em que as educadoras redescobriam as potencialidades e os desafios colocados à comunidade frente às possibilidades de desenvolvimento, reconheciam também os limites de suas práticas educativas, em relação à construção de conhecimentos que potencializem as dinâmicas políticas e organizativas, bem como a produção de competências e habilidades voltadas à execução de projetos que aproveite estas potencialidades e fomente a construção de políticas sustentáveis.

Como enfatiza Silva (2004, p. 221), o processo de problematização acerca da realidade que permeia o contexto escolar e as práticas socioculturais

Revela o desconhecimento da comunidade escolar de muitos de seus aspectos, apresentando novas informações, evidenciando “anomalias” nas explicações usualmente utilizadas, demandando, por conseguinte, a busca e a construção de novas teorias. Poderíamos, então, caracterizar tais problemas e tensões na desconstrução e reconstrução coletiva da teoria explicativa e do real compartilhados como comunidade em momento de debate, crise e transição epistemológica.

Assim, no processo de investigação crítica desenvolvem-se procedimentos investigativos acerca da realidade que possibilitem a construção de um conhecimento mais aprofundado dos elementos políticos, sociais, culturais e ideológicos que permeiam as práticas sociais e influenciam/determinam a forma de pensar e agir destes sujeitos no grupo social, bem como com relação aos papéis sociais e políticos assumidos. Neste caso, o processo de problematização/investigação

[...] trata-se de um posicionamento consciente e crítico de uma racionalidade problematizadora que possibilite fomentar a dúvida, o inesperado, o inusitado na prática, suscitando incertezas e estabelecendo relações originais que até então eram implausíveis. Isso significava que deve haver investimentos nos momentos que possibilitem discussões mais esclarecedoras sobre os princípios políticos e os pressupostos éticos do processo de construção curricular em curso, evidenciando os porquês das diretrizes e práticas vivenciadas. (SILVA, 2004, p. 222).

Neste sentido, o posicionamento crítico adotado pelas educadoras diante dos limites implícitos às práticas educativas da escola favoreceu o reconhecimento das possibilidades de articulação que a escola pode fazer através reorientação de sua proposta pedagógica, com o intuito de potencializar dinâmicas organizativas, culturais e econômicas da comunidade, bem como a articulação de novos parceiros que possam tanto potencializar os processos formativos construídos na comunidade como também fomentar a realização de projetos e ações que fomentem o trabalho integrado na comunidade na construção de práticas sustentáveis.

A partir dessa reflexão sobre o contexto sociocultural e político, voltamos o olhar crítico para o contexto da escola a fim de identificar os desafios que são colocados aos profissionais da educação no sentido de construir práticas educativas que estabelecem diálogos com a realidade vivenciada pelos educandos, compreendendo criticamente tal contexto, possibilitando o desenvolvimento de procedimentos didáticos pedagógicos que permitam aos/as educandos/as a compreensão crítica de tal contexto, a partir da produção de conhecimentos ancorados na vivência concreta dos educandos, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de transformação social a partir da compreensão e aproveitamento das potencialidades e capacidades dos educandos e das riquezas da própria comunidade.

#### **2.4.1.2 A Compreensão crítica do projeto educativo e sua articulação com as práticas sociais**

No âmbito da formação crítica, o trabalho de reflexão e problematização das práticas educativas se constituiu num processo fundante e essencial à tomada de consciência dos educadores acerca de suas práticas e concepções, assim como ao desenvolvimento de novos saberes teórico-metodológicos, construídos com base na reflexão crítica sobre a prática, tendo-a como elemento chave para a consolidação de novos conhecimentos que se origina e se consolida na relação dialética entre teoria e prática. Para Freire (1996, p. 39),

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Neste caso, a prática é o ponto de partida e de chegada da formação crítica, visto que as reflexões desenvolvidas sobre os contextos vividos pelos educadores e educandos permitem que esta prática seja compreendida numa perspectiva mais ampla, articulada com outros contextos sociopolíticos, culturais e econômicos mais globais.

Nessa perspectiva, “[...] a prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria prévia acumulada ou não haja mais uma prática além da experimentada por alguém” (SACRISTÁN, 1999, p. 53). Ou seja, a teoria assume um papel estratégico na formação crítica na medida em que dá consistência aos processos de problematização e investigação da realidade em estudo, possibilitando sua apropriação e a tomada de consciência por parte dos educadores dos princípios e fins políticos e ideológicos implícitos nos seus fazeres educativos.

Considerando essas ideias, o processo de reflexão crítica das práticas educativas desenvolvidas na Escola Liberato Vieira foi construído com o intuito de fomentar o desvelamento dos pressupostos políticos e epistemológicos e os fins e objetivos implícitos naqueles processos educativos. Para tanto, foram construídas estratégias de diálogos que possibilitassem que os educadores revisitassem suas práticas com uma curiosidade e criticidade comumente não utilizada no dia-a-dia do fazer educativo.

Neste processo, nos encarregamos na condição de mediador do processo de formação-investigação de instigar questionamentos e reflexões, provocando as educadoras a analisarem os elementos implícitos no fazer educativo, que normalmente movido pela dinâmica do fazer – as rotinas didáticas – não temos a condição de visualizar. Para Sacristán (1999, p. 52) este trabalho é importante na medida em que favorece a apropriação dos elementos teóricos implícitos nas práticas educativas. Ou seja,

Daí que a primeira possibilidade de aceder à teoria encarnada nos sujeitos como possível componente ligado à ação seja a análise de suas representações da ação e seus laços com a própria ação: o que pensam que fazem, o que crêem que outros fazem quando observam. Esta será a base do significado intelectual da ação para o agente.

Assim, a reflexão crítica e coletiva sobre a prática é o ponto de partida para a apropriação crítica da própria prática, tendo as teorias críticas como elementos que irão contribuir tanto no aprofundamento da compreensão de suas experiências, quanto na construção de novas estratégias teórico-metodológicas que favoreçam a transformação/qualificação das práticas educativas e curriculares implementadas na escola.

Desse modo, o processo de problematização sobre as práticas educativas teve início com uma reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos. A partir disso, fomos aprofundando os diálogos críticos sobre as experiências relatadas pelas educadoras com o intuito de elucidar os elementos político-pedagógicos que estão implícitos em suas narrativas sobre as práticas cotidianas.

Com o trabalho de problematização e reflexão crítica instituído sobre as práticas educativas, as educadoras passaram a reconhecer que precisam repensar a proposta pedagógica e seus procedimentos didáticos como forma de ampliar a investigação sobre o contexto local e o diálogo com seus conhecimentos e saberes dos/as educandos/as, como observaremos a seguir:

Há muita coisa que pode ser feita para contemplar a realidade dos alunos. A gente ainda está longe de atender à necessidade dos alunos. Primeiro, a gente tem que conhecer a realidade e a história de cada aluno para depois a gente atender as suas necessidades. Neste caso, a gente não conhece a realidade deles. (P 02).

Nossas práticas educativas atendem às necessidades dos alunos em parte, porque nós aqui seguimos um plano de curso que já vem pronto da secretaria. Muitas vezes a gente não se preocupa com aqueles conteúdos que interessa mais aos nossos alunos. Nos debates, a gente tenta até trazer para a realidade do aluno como forma de fazer com eles entendam melhor o assunto. (P 03).

Na maioria das vezes a gente não conhece mais a realidade dos nossos alunos por que a gente não tem um suporte. Seria ótimo se disponibilizasse de um tempo para a gente conhecer esses alunos lá na casa deles, mas depende de um monte de coisa que não cabe a nós, não está a nossa altura. (P 01).

As educadoras são unânimes em reconhecer que precisam avançar na construção de práticas educativas que reconheçam e dialoguem com a realidade sociocultural dos educandos, assim como apontam em seus depoimentos alguns desafios neste percurso: primeiro, é preciso conhecer melhor o contexto dos educandos para se desenvolver estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam uma maior articulação entre as atividades educativas e as práticas sociais; segundo, é importante pensar em alternativas de planejamento e gestão do currículo escolar que superem as práticas instituídas na escola de reprodução dos planos de cursos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, sem considerar as especificidades



locais; terceiro, é necessário garantir melhores condições de trabalho nas escolas públicas do campo que favoreçam a realização de outras atividades educativas voltadas à compreensão mais ampla da realidade dos educandos.

Por outro lado, compreendemos que o modelo de gestão e organização dos tempos e espaços educativos e a política de financiamento dos projetos das escolas apresentam-se como um dos obstáculos à construção de um projeto educativo crítico e contextualizado, voltado à compreensão crítica da realidade dos/as educando/as. As educadoras alertam em seus relatos para a necessidade de criação de estratégias teórico-metodológicas que superem esse modelo de educação limitado aos tempos e espaços da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de atividades voltadas ao diálogo e ao mergulho na realidade sociocultural dos educandos, extraíndo deste universo os saberes, valores e competências necessárias à formação crítica.

Diante desse contexto, os esforços empreendidos pelas educadoras, na perspectiva de construir as alternativas de transformação de suas práticas educativas, foram importantes para a tomada de consciência dos limites implícitos nos projetos educativos instituídos na escola, bem como na visualização das mudanças que deveriam ocorrer na organização do trabalho pedagógico com o intuito de dar os primeiros passos na construção de uma proposta curricular contextualizada no semiárido. Ao questionarmos sobre as principais mudanças que deveriam ocorrer no projeto da escola visando à contextualização das práticas educativas, as educadoras, após um diálogo coletivo, apontaram os seguintes aspectos:

Precisamos dá mais oportunidade ao aluno de opinar na elaboração do projeto; Trabalhar com oficinas que possibilitem a construção e a valorização da cultura local. Além disso, temos que incentivar a participação dos alunos na elaboração da proposta pedagógica. (P 04).

O que precisa ser mudado [...], a gente precisa dá mais espaço, dá mais oportunidade para a participação dos alunos. Por exemplo, no projeto que culminamos ontem. Nós decidimos o que fazer sem a presença deles. A gente deveria ter convidado para fazer parte da elaboração do projeto, para eles opinarem sobre o que gostaria de fazer, como gostariam. E a gente faz só nós professores. Ou seja, devemos dá oportunidade para que os alunos e a comunidade possam participar das decisões que a escola toma. (P 01).

Reconhecer a história de vida de cada aluno para poder trabalhar a sua realidade, suas necessidades. Para isto, devemos também ter novos saberes voltados à valorização sócio-histórica da comunidade para atender às necessidades dos alunos e da comunidade. (P 03).

Reconhecer a realidade da comunidade; realizar diagnóstico, com coleta de dados junto às famílias para a partir daí conhecer a realidade das famílias. Realizar oficinas que atendem às necessidades dos alunos e da comunidade; precisamos respeitar o modo de ser de cada membro da escola. (P 05).

As educadoras reconheceram também que a escola poderia desenvolver oficinas específicas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que ajudem os jovens a aproveitar melhor as potencialidades locais, uma vez que a comunidade tem uma riqueza muito grande na área da produção de frutas e de cana de açúcar que poderiam ser melhor aproveitada pelos jovens na produção de doces, polpas de frutas, geleias, dentre outros produtos, no entanto, boa parte dessa riqueza é desperdiçada, devido à falta de conhecimento nestas áreas, ou é utilizada por atravessadores que adquirem aquela produção por um preço baixo para beneficiar em outros municípios. (Diário de Campo, 31/08/2012).

Os relatos demonstram, mais uma vez, a preocupação das educadoras com relação ao conhecimento da realidade da comunidade como forma de construir as alternativas políticas e pedagógicas necessárias à construção de práticas educativas contextualizadas. Essa preocupação recorrente com relação ao conhecimento sobre a realidade e ao saber lidar com este contexto é fruto das reflexões construídas coletivamente entre a escola e a comunidade, na medida estes debates evidenciaram os desencontros entre aquilo que está sendo proposto no projeto de formação da escola e os anseios, desejos e necessidades dos sujeitos sociais.

Os dados destacam ainda outro aspecto relevante neste processo de formação-investigação, que é o fato das educadoras começarem a reconhecer a importância de criar novas estratégias de trabalho em que os educandos assumam o papel de sujeito ativo nos projetos educativos. Ou seja, passam a perceber que a construção de um projeto de educação crítico e comprometido com a transformação social passa, acima de tudo, pelo reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos capazes de assumir um papel político estratégico no desenvolvimento das práticas educativas desenvolvidos na escola. Neste caso, a participação do educando passa a ser compreendida como um princípio político essencial na formação crítica e autônoma.

As educadoras, inclusive, fazem referência à realização de diagnóstico da realidade do educando, mas no depoimento da educadora Reginalda fica evidente a visão restrita com relação ao conhecimento da realidade, limitando-o às questões pessoais do educando: “ter um diagnóstico do aluno para saber se é alérgico, se tem algum tipo de doença, que medicamento pode e não pode tomar, etc.”. Não que este tipo de informação sobre o educando não seja importante para a escola, mas na perspectiva da educação contextualizada no semiárido, precisamos ter uma visão mais ampla e complexa da realidade do educando, que vai além dos aspectos individuais, envolvendo principalmente os aspectos sócio-históricos, políticos e culturais que envolvem os sujeitos enquanto grupo social.

Os esforços empreendidos no processo de formação tiveram como objetivo despertar nas educadoras a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a comunidade como forma de conhecer os sujeitos sociais inseridos num contexto histórico, político, econômico e

cultural complexo, contraditório e diversificado. A ideia era fazê-las compreender que os sujeitos se formam nessa relação dialética no/com o mundo, portanto não vivem numa perspectiva de contemplação do mundo, mas são, também, de forma consciente ou não, sujeitos responsáveis pela construção deste mundo.

Nessa perspectiva, compartilhamos com as ideias de Martins (2004) e Lima (2011), quando defendem que a construção de uma proposta pedagógica contextualizada, construída de forma coletiva, favorece o desenvolvimento de estratégias políticas e pedagógicas associadas à integração das práticas educativas com as vivências cotidianas dos educadores e o reconhecimento de suas histórias de vida. Entretanto, é importante que este trabalho de construção da proposta pedagógica da escola esteja associado a um projeto mais amplo de formação crítica dos educadores e dos demais sujeitos envolvidos na ação pedagógica, a fim de possibilitar uma apropriação coletiva dos princípios políticos e pedagógicos que nortearão o projeto educativo e seus fins políticos e sociais.

Uma preocupação comum neste trabalho estava associada à contextualização desse debate sobre as práticas educativas com os elementos discutidos e problematizados com relação ao contexto sócio-histórico e cultural da comunidade, evidenciando os desencontros e as possibilidades de diálogo entre o contexto sociocultural e o contexto educativo, demonstrando as inter-relações que existem entre esses dois contextos e que não são observados e considerados no âmbito do projeto educativo da escola.

O processo de problematização das práticas educativas favorece o desvelamento das contradições e dos conflitos presentes no contexto da escola, fomentando a adoção de pressupostos e posturas éticas que orientarão a ação coletiva do grupo. Este trabalho de problematização foi fundamental no desenvolvimento de ações voltadas à redefinição das estratégias políticas e pedagógicas com vista à construção de procedimentos teórico-metodológicos associados aos princípios políticos e epistemológicos que orientam a proposta da educação crítica e contextualizada. Ou seja, “É com a denúncia dos discursos éticos ausentes da prática que o corpo docente vai ao encontro de si mesmo” (SILVA, 2004, p. 192).

Neste caso, a problematização sobre o contexto social e educacional oportunizou que as diferentes visões e concepções dos sujeitos sobre a realidade fossem evidenciadas, questionadas e ressignificadas. Neste caso, compreender as diferentes visões e concepções que orientam o trabalho do grupo é um processo importante para compreender os aspectos políticos e ideológicos que estão implícitos no trabalho da escola, favorecendo a apropriação crítica do projeto em curso e de suas contradições, equívocos e potencialidades, bem como

dos desafios implícitos ao processo de mudança. Ou seja, é um trabalho que favorece a construção do projeto educativo crítico e emancipatório.

A partir de questões aparentemente simples, iniciamos o processo de problematização e desvelamento das contradições e das potencialidades do grupo e da comunidade com relação à desconstrução e/ou reconstrução dos pressupostos políticos e epistemológicos que possibilitem a construção de uma reorientação curricular crítica que favoreça a emancipação dos sujeitos sociais envolvidos no processo.

No entanto, ao iniciar o processo de problematização das práticas educativas desenvolvidas na escola veio à tona a visão pragmática e superficial das educadoras restrita aos aspectos didáticos e pedagógicos, bem como as questões relacionadas à precariedade da infraestrutura, a desmotivação e desinteresse dos educandos, evidenciando uma visão simplificada e ingênua da ação educativa diante da complexidade que envolve os processos educativos. Um dos desafios enfrentados nesta etapa inicial estava associado à construção de dispositivos que levassem as educadoras a pensar para além da visão imediatista e fragmentada dos problemas escolares e sociais, concebendo-os numa perspectiva global, numa dimensão sistêmica, vinculados aos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais oriundos do modelo da sociedade capitalista, injusto e desigual.

Alem disso, as educadoras querem pensar a escola deslocada do contexto sociocultural e de seus problemas e contradições, resultando na construção de uma compreensão fragmentada e descontextualizada da educação e dos processos socioculturais e ideológicos que estão implícitos e/ou perpassam as práticas educativas e curriculares. Daí a necessidade de pensar numa formação que tenha a capacidade de problematizar estas visões ingênuas e superficiais dos problemas da escola e da educação, que impedem os educadores e a comunidade de concentrarem esforços no sentido de construir os caminhos e as lutas necessárias à construção de uma educação crítica e de qualidade.

Conforme alerta Silva (2004), nos processos de problematização é comum os sujeitos evidenciarem uma visão reducionista da realidade e das “situações-limite” vivenciadas no contexto social e/ou educacional, devido seu olhar limitado ao local, ao micro-contexto, perdendo a dimensão do todo e das relações políticas, sociais e culturais mais amplas que influenciam tais processos sociais, que desencadeiam e/ou criam as situações problemas.

A partir disto, os diálogos críticos sobre o contexto local e suas situações limites foram desenvolvidos com o intuito de desconstruir esse olhar fragmentado e acrítico acerca da realidade na tentativa de evidenciar uma compreensão crítica da complexidade destes problemas e das teias de relações políticas, sociais e culturais que estão envolvidos neste

processo, resultando na efetivação dos problemas. A ideia é desvelar as “situações-limite” e os condicionantes políticos e histórico-culturais que estão implícitos no processo de contextualização daquelas situações problemas.

Neste caso, o maior desafio colocado no campo da formação crítica é o de possibilitar aos/as educadores/as uma compreensão da educação enquanto projeto político complexo, que não pode ser compreendido descolado do contexto sócio-histórico e cultural do seu tempo. Dessa forma, a reflexão sobre a educação passa pelo entendimento dos processos históricos, políticos e culturais que orientam as políticas e práticas educativas – ou campo de disputas e conflitos implicados nos projetos sócio-políticos e culturais que refletem no fazer educativo.

Alem disso, é importante está atento ao jogo de interesse e poder que está por trás da definição das políticas educacionais e, conseqüentemente, das políticas curriculares. Neste caso, a formação crítica trabalha no sentido de desvelar as teias que impedem os/as educadores/as de compreenderem as tramas políticas, ideológicas e econômicas que induzem e/ou determinam a instituição de determinados processos educativos e curriculares no contexto da escola, em contraposição a projetos e propostas mais significativas e ricas para o desenvolvimento sociocultural, político e econômico das comunidades.

Nessa perspectiva, o processo de problematização e diálogos críticos construídos a partir do trabalho de formação-investigação estavam comprometidos com o desvelamento das ingenuidades das educadoras quanto à naturalização de determinadas práticas e comportamentos institucionalizados no contexto escolar, principalmente com relação à ruptura do mito da neutralidade da educação e do conhecimento escolar. Ou seja, tinha o propósito de questionar as ideologias implícitas nas concepções e práticas dos educadores. Uma ideologia que, para Freire (1997, p. 10), “[...] não apenas *opaciza* a realidade, mas também nos torna *míopes*, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos”.

Por outro lado, a compreensão crítica do projeto educativo prescinde a identificação dos pressupostos teóricos e epistemológicos que estão implícitos em suas práticas educativas e curriculares. Para Freire (1995, p. 106-107), toda prática educativa traz em si uma teoria que precisa ser reconhecida/desvelada:

[...] a questão para mim é como desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida [...]. O ponto é como descobrir, na prática, a rigorosidade maior ou menor com que nela nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro ‘saber de experiência feito’. A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a

exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica [...]. Quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor [...]. A prática de pensar a prática desprovida de sério e bem-fundado instrumental teórico se converteria num jogo estéril e enfadonho.

Por esta razão, os estudos e debates construídos nas atividades de formação-investigação voltaram-se também a reflexão crítica das práticas educativas das educadoras com o intuito de possibilitar a apropriação crítica dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam suas ações no contexto do projeto educativo da escola.

Com o intuito de aprofundar a compreensão crítica acerca do projeto educativo desenvolvido na Escola Municipal Liberato Vieira, dedicamos parte das Rodas de Diálogos à compreensão e problematização das concepções de educação implícitas nas práticas educativas das educadoras. Ou seja, com o objetivo de deslocar o debate sobre o projeto educativo do campo didático-pedagógico para o campo político e epistemológico, adentramos no diálogo sobre os princípios políticos e pedagógicos que orientam as políticas e práticas educativas e curriculares.

#### **a) Reflexão crítica sobre o projeto educativo: ressignificando a concepção de educação**

No processo de construção e/ou reorientação curricular é imprescindível que se busque problematizar as concepções que educadores e demais sujeitos envolvidos neste processo têm sobre educação, currículo e conhecimento. Compreendemos que essa tríade se constitui a essência do debate sobre a produção do currículo.

Desse modo, buscamos inicialmente analisar como as educadoras compreendiam estes temas na perspectiva de, em diálogo com essas concepções e com os contextos nos quais estão situadas suas práticas educativas e sociais, problematizá-las com o intuito de avançarmos na compreensão dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam a proposta de educação crítico-emancipatória, capaz de fomentar a construção e organização de currículos contextualizados que fomentem e estabeleçam novos diálogos críticos entre os diferentes saberes sociais, culturais e científicos trazidos e abordados no contexto escolar. O foco desse trabalho foi ampliar a visão das educadoras acerca de sua realidade social e das relações entre o contexto local e global, numa relação de interdependências mútuas.

Nessa fase da investigação, priorizamos as discussões sobre o projeto educativo a partir dos princípios políticos, filosóficos, pedagógicos e epistemológicos que nortearão o processo de reorientação curricular. Para isto, problematizamos sobre a compreensão que as

educadoras têm sobre a educação com o objetivo de evidenciar as concepções que orientam suas práticas educativas e curriculares e os princípios políticos e pedagógicos implícitos neste projeto curricular.

O processo de problematização das concepções de educação das educadoras tornou-se um dos caminhos estratégicos para avançarmos na construção de projetos educativos e curriculares voltados ao contexto sócio-histórico e cultural do semiárido. Ou seja, desconstruir os princípios políticos e epistemológicos que norteiam as práticas educativas foi uma tarefa primordial para se construir os pilares de um modelo de educação que se constitua enquanto prática social e enquanto pilar da transformação social.

A formação crítica voltada à problematização dessas concepções e práticas assume um papel relevante no desvelamento dos interesses, valores e ideologias que estão implícitas no pensar/fazer dos educadores como forma de criar novas possibilidades de pensar e implementar os projetos educativos. Ou seja, o papel de questionar os modelos de “educação bancária”, que “domestica” o ser humano no sentido de “coisificá-lo”, é fundamental para criarmos as possibilidades de emancipação tanto dos/as educadores/as quanto dos/as educandos/as, considerando que, para Freire (2009), essa concepção de educação, que também está associado às formas de pensar e atuar no mundo, petrifica e mortifica o espírito ontológico “na medida em que ele não se descobre enquanto ser inacabado, inconcluso e, portanto, em condição de ‘ser mais’” (FOCHEZATTO; CONCEIÇÃO, 2012, p. 05).

Nessa perspectiva, problematizar as concepções que os educadores têm sobre a educação foi essencial para desconstruir as concepções políticas e pedagógicas que norteiam seus modos de pensar/fazer educação, bem como os pressupostos políticos e epistemológicos que orientam as práticas curriculares e os processos de construção do conhecimento no âmbito da prática educativa. Isto possibilitou também, de forma implícita, a desconstrução do paradigma positivista que, de certa forma, orienta a forma de pensar e atuar no mundo. Com isto, tornou-se possível abrir novos caminhos teórico-metodológicos e epistemológicos associados à construção de um processo de reorientação curricular voltado ao contexto sociocultural local e às necessidades formativas dos educandos e da comunidade.

Os diálogos críticos construídos em torno da concepção de educação possibilitaram a incorporação de novas visões acerca do tema, extrapolando aquela visão restrita ao espaço da escola, concebendo-a como uma prática social desenvolvida nos diferentes espaços de vivências e interações dos sujeitos. Ou seja, a educação está ligada ao processo de aprendizagem e de produção de novos conhecimentos vivenciados no mundo do trabalho, da

cultura, das relações sociais, políticas, etc. Para Angotti (2000, p. 102), esta mudança ocorrida na concepção de educação

[...] potencializa a emancipação de visões atuais que determinam não apenas o campo de atuação, mas também o recorte epistemológico dos conteúdos culturais que os mesmos devem "dominar". É claro que este ponto de vista é válido desde que as ações práticas viabilizem práticas educativas diferenciadas.

Esse trabalho de problematização das concepções de educação, currículo e conhecimento trazem em sua essência uma intenção mais ampla, que é romper com as bases epistemológicas de cunho positivista que dão sustentação ao pensamento do educador. Neste caso, quando questionamos suas concepções e práticas acerca da educação, do currículo e do conhecimento estamos na verdade criando caminhos e possibilidades para a incorporação de novos pressupostos políticos e epistemológicos que favoreçam o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas, aberta aos diferentes conhecimentos, saberes e práticas sociais vivenciados pelos grupos sociais que estão presentes nas escolas.

Além disso, este processo possibilita uma articulação entre educação e cultura, demonstrando que o processo de produção do conhecimento não está restrito ao espaço escolar, pois produzimos conhecimentos cotidianamente. Com isto, evidenciamos as diferentes possibilidades de construção do conhecimento e os diferentes tipos de conhecimentos presentes no contexto escolar, demonstrando que estes não se sobrepõem, não se negam e muito menos podem colocar-se numa condição de superioridade diante do outro, mas se complementam, se ressignificam a partir do diálogo entre eles, possibilitando a expansão do conhecimento sobre a realidade e sobre as práticas socioculturais dos sujeitos.

A partir dessa compreensão, tornou-se possível visualizar as possibilidades e a necessidade de pensar uma educação contextualizada que se constitua a partir da articulação entre as práticas educativas e as experiências socioculturais vivenciadas pelos/as educandos/as. As reflexões empreendidas sobre as bases políticas e epistemológicas que norteiam a educação crítica possibilitaram às educadoras a construção de novos olhares sobre a educação na perspectiva da contextualização:

Na concepção de educação houve uma mudança com relação à inserção na nossa realidade, das possibilidades de inovações, de se trabalhar de acordo com a realidade, buscando oferecer ao aluno algo que favoreça melhor o seu desempenho como cidadão, envolvendo a comunidade de maneira ativa. Na Ecoescola é trabalhado o currículo visando ao bom desempenho do aluno em vários setores do seu cotidiano, através da cooperação mais sistemática, integrando os de maneira prazerosa, buscando uma aprendizagem significativa e profissionalizante com qualificação. Enquanto que o currículo da Escola Liberato Vieira trabalha limitando-



se ao quantitativo, a outras normas propostas pelos princípios políticos e pedagógicos. Os livros que não são condizente coma realidade do aluno. O que precisa ser revisto no currículo da Liberato visando à contextualização, o primeiro passo é não seguir o sistema à risca, buscando conscientizá-los que é preciso trabalhar a realidade do aluno levando em conta o que o aluno já sabe fazer e valorizando suas potencialidades como também buscar o apoio da família. (Grupo I)

Na medida em que avançávamos na compreensão da educação enquanto prática que se articula para além do espaço da escola, buscamos articular a discussão em torno da concepção de educação contextualizada no semiárido.

### **b) Apropriação dos princípios políticos e pedagógicos da educação contextualizada**

O debate sobre a educação contextualizada no semiárido, também compreendida como educação para a convivência com o semiárido, surge no final da década de 1990, a partir das preocupações dos movimentos e organizações sociais com o distanciamento das práticas educativas desenvolvidas, tanto no âmbito da educação formal quanto da não formal, no contexto sociopolítico e cultural das comunidades do semiárido.

Os estudos de Martins (2006) apontam que as primeiras articulações desenvolvidas em torno da educação contextualizada no semiárido ocorreram a partir da realização do Simpósio “*Escola e Convivência com a Seca*”, em Juazeiro/BA, entre 09 e 11 de setembro de 1998, promovido pelo Projeto Nordeste (MEC/BIRD), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). O evento reuniu as principais organizações sociais envolvidas com o debate sobre a convivência com a seca e tinha o propósito de encontrar uma solução para falta de água nas escolas do semiárido, que estava inviabilizando seu funcionamento.

No entanto, segundo o autor, as organizações sociais presentes no evento aproveitaram aquela oportunidade para ampliar as discussões para além da questão da água na escola, redimensionando o debate para o campo político-pedagógico, a partir da seguinte questão: “Se a água (e a seca, portanto) é uma questão crucial ao funcionamento das escolas, por que não pode também ser uma temática assumida por ela, em seus processos de formação?”. (MARTINS, 2006, p. 126).

A partir dos debates construídos no Simpósio “*Escola e Convivência com a Seca*”, com base nas experiências desenvolvidas pelas organizações sociais, na perspectiva da educação para a convivência com o semiárido, desencadearam-se novas articulações políticas entre as instituições do semiárido com o intuito de aprofundar o debate e propor a construção

de uma política de educação diferenciada para esta região, focada na discussão e disseminação dos princípios da convivência com o semiárido.

Na expectativa de ampliar os debates sobre a proposta de educação para a convivência, em 2000, realizou-se o I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido, em Juazeiro – BA, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), cuja finalidade era construir estratégias que ampliassem as discussões sobre a necessidade de implementar políticas públicas educacionais que estivessem em sintonia com as necessidades da região.

Neste seminário, foi iniciada a discussão sobre a criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), uma articulação que envolve entidades governamentais e não governamentais e tem como objetivo fortalecer e expandir o debate sobre a proposta de educação para a convivência no Semiárido nos vários estados da região (SOUZA, 2005). Por meio dessa Rede, foi possível estabelecer importantes diálogos com as universidades, núcleos de pesquisas e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA - Semiárido), ampliando a produção de conhecimento acerca da região, dos processos educativos desenvolvidos na região e das propostas de formação docente, voltadas para esse contexto.

A partir das articulações instituídas pela Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB), esta proposta de educação ganhou força com as contribuições de novos sujeitos políticos oriundos das universidades, dos órgãos governamentais e de outros movimentos sociais associados a diferentes matrizes políticas, a exemplo do movimento sindical rural, dos movimentos de agricultores familiares, dentre outros, que trouxeram novas contribuições políticas e teórico-metodológicas, baseadas nas suas diversas experiências educativas.

Diante desse contexto, a educação para a convivência com o semiárido vem se constituindo enquanto um movimento político que se contrapõe às propostas educativas que trazem em suas essências os traços marcantes da epistemologia da ciência positivista que fomenta o desenvolvimento do pensamento pedagógico associado à racionalidade técnica, que ignora, invisibiliza e silencia os saberes e as experiências socioculturais dos sujeitos.

Uma das preocupações presentes nas primeiras discussões da RESAB está associada às concepções políticas e pedagógicas que norteiam as práticas educativas desenvolvidas no Semiárido que, além de não reconhecer os saberes e as práticas socioculturais dos sertanejos, é construído a partir de valores e concepções equivocadas sobre a realidade da região. Uma educação que reproduz em seu currículo uma ideologia carregada de preconceitos e

estereótipos que reforçam a representação negativa do sertão, omitindo todo seu potencial e a criatividade do seu povo. (MATTOS, 2004).

Ao analisar as práticas educativas desenvolvidas no semiárido brasileiro, Martins (2004, p. 34) avalia que “[...] a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil”. Com isso, ignora a diversidade cultural e os diferentes saberes que envolvem as várias regiões do país.

Diante desse cenário, a proposta de educação contextualizada no semiárido contrapõe-se aos discursos políticos e ideológicos de negação e/ou menosprezo das potencialidades e riquezas existentes no sertão como consequência da reprodução e/ou imposição de determinados “padrões culturais e de desenvolvimento” que excluem ou colocam à margem as formas de cultura e organização social, política e econômica dos grupos sociais.

Nessa perspectiva, a educação para a convivência com o semiárido surge no bojo das lutas dos movimentos sociais do campo impulsionadas pelas experiências de educação popular vinculada às práticas formativas das pastorais sociais ligadas à igreja católica e às organizações comunitárias adeptas da pedagogia da libertação fundamentada, em sua grande maioria, ao pensamento freireano. Ou seja, as primeiras experiências de educação contextualizada estão associadas aos projetos de educação popular<sup>22</sup> desenvolvidos pelas organizações sociais juntos às comunidades rurais voltados à formação de agricultores familiares com base no desenvolvimento de tecnologias apropriadas ao semiárido.

É um projeto de educação que traz em suas bases teórico-metodológicas as experiências de luta pela transformação da sociedade a partir do protagonismo e da organização dos trabalhadores. É uma pedagogia que usa de sua potencialidade crítica para denunciar as injustiças promovidas contra os sertanejos e usa de sua dimensão utópica como mecanismo de anúncio de novos caminhos de luta em busca da transformação social, constituindo-se numa pedagogia da possibilidade, da construção dos sonhos, das utopias, do “inédito viável”. (FREIRE, 2005).

Diferente das concepções bancárias de educação que concebem os sujeitos do campo e do semiárido como inferiores e incapazes, a educação contextualizada aposta na capacidade

---

<sup>22</sup> As experiências de educação popular do Centro de Assessoria e Apoio aos trabalhadores e Instituições Não Governamentais Alternativas (Caatinga), em Ouricuri/PE; do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), na região de Juazeiro – Ba, do Movimento de Organização Comunitária em Feira de Santana/BA; do Centro de Formação São Francisco de Assis – CEFAS, em Floriano/PI, dentre outras, tornaram-se referências para as discussões de educação para a convivência com o semiárido.

dos sertanejos, concebendo-os como sujeitos históricos capazes de produzir conhecimentos e tecnologias que fomentem novas alternativas de desenvolvimento sustentável, a partir dos princípios da convivência com o semiárido.

É uma proposta de educação que se coloca como parceira desses sujeitos, assumindo o compromisso de contribuir na compreensão crítica dos aspectos sócio-históricos, políticos e culturais, desvelando as relações de poder – pautada no assistencialismo, paternalismo e clientelismo - que fragilizam o processo de organização social e política dos grupos sociais e, conseqüentemente, suas lutas em busca da liberdade e da emancipação, condição necessária ao exercício da cidadania e da justiça social.

No entanto, ao longo de 20 anos de discussão acerca da educação contextualizada no semiárido, inúmeras experiências foram desenvolvidas com êxitos, mas também com alguns desafios, principalmente com relação à delimitação dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam tais experiências. Ou seja, determinados projetos educativos desenvolvidos neste campo fazem uma apropriação simplificada de alguns conceitos e categorias da pedagogia crítica, utilizando-os numa perspectiva pragmática e utilitarista, devido à aproximação entre alguns princípios políticos da pedagogia freireana com aqueles ao pensamento pragmático de Dewey (1959), associados à valorização da experiência dos educandos, o aprender a partir da vivência com o cotidiano, a utilização de práticas educativas voltadas para a resolução de problemas e a ênfase ao processo de formação para a vida.

A preocupação com essa transposição dos princípios da pedagogia crítica para o contexto das práticas educativas desenvolvidas com um viés pragmático e utilitário se justifica pela pouca contribuição que esses projetos de educação trazem à formação crítica dos sertanejos, possibilitando processos emancipatórios e de transformação das condições de injustiças e opressão as quais está submetida boa parte da população nordestina.

A partir disso, tivemos a preocupação de aprofundar o debate acerca das bases epistemológicas que dão sustentação às experiências de educação contextualizada implementadas nos diferentes estados e municípios do semiárido. Esse debate se faz necessário para termos clareza dos princípios e finalidades que norteiam tais projetos educativos, uma vez que, com o avanço das políticas neoliberais no âmbito da educação, tornou-se frequente a apropriação de conceitos e valores de bases epistemológicas críticas para serem utilizadas em contextos e circunstâncias bem divergentes e contraditórias.

Não podemos pensar a educação para a convivência com o semiárido limitada à adoção de novos procedimentos didáticos que serão adequados à velha forma escolar<sup>23</sup>. O desafio é pensar novas possibilidades de ensino e aprendizagens em que a produção do conhecimento se constitua em ambientes dialógicos, tendo as trocas de experiências e saberes, a investigação, a curiosidade, o desejo de conhecer e o trabalho coletivo como princípios pedagógicos norteadores da prática educativa. É necessário construir novas formas escolares que permitam a produção e a relação dos sujeitos com os diferentes saberes, sem descontextualizá-los, destituir seus sentidos e significados políticos e socioculturais.

Caso contrário, corremos o risco de desenvolver processos de contextualização que se constituem, muitas vezes, uma apropriação descontextualizada da realidade local na medida em que se transfere aquele saber, desvinculando-o do seu contexto sócio-histórico e cultural de produção e da existência humana. Esse processo de desumanização do saber – tecnificação e fragmentação do conhecimento e da compreensão da realidade – faz com que se perda a dimensão de complexidade e totalidade que envolve a realidade e o fazer humano – e a dimensão da produção do conhecimento enquanto ato cultural. Nessa perspectiva, Freire e Faundez (1985, p. 48) defendem a reinvenção da educação, tornando-a revolucionária:

Desde o começo da transição, não pode a educação revolucionária, para desempenhar sua tarefa, sofrer adequações puramente metodológicas ou apenas renovar materiais didáticos, de ensino, usando, por exemplo, mais projetores do que quadros negros. O que a transição exige da educação é que se revolucione, se reinvente, em lugar de meramente reformar-se. [...] agora, na transição, as classes populares no poder não apenas precisam ser atendidas na demanda de educação para seus filhos e filhas, mas precisam também participar ativamente, da sua reinvenção, ao lado dos educadores profissionais.

Desse modo, os projetos de educação contextualizada precisam ser construídos a partir das aspirações, sonhos, utopias e necessidades das populações do semiárido. Não se pode continuar concebendo projetos educativos sem que os sujeitos envolvidos no processo tenham a oportunidade de dizer sobre a escola dos seus sonhos e dos conhecimentos e saberes que gostariam de construir e vivenciar a partir das práticas educativas e curriculares. Ou seja, uma escola que seja pensada pelo povo, numa dinâmica de empoderamento e autonomia das populações sertanejas, rompendo com as pedagogias colonizadoras e autoritárias.

Nessa perspectiva, a concepção de educação contextualizada no semiárido adotada em

---

<sup>23</sup> Na perspectiva de Vincent; Lahire e Thin (2001), a forma escolar é uma forma peculiar de socialização cujo sentido exprime um tipo específico de relação social, constituída a partir do disciplinamento das relações pedagógicas e do represamento e distanciamento de um estilo de vida espontâneo, marcado pelas relações instituídas a partir de diferentes formas de exercício do poder, cuja finalidade mais ampla é a pedagogização do social, isto é, das relações sociais pela via da impessoalidade das normas.

nossas reflexões fundamenta-se nos princípios da pedagogia crítica, portanto,

Centra-se numa educação como prática da liberdade, através de uma pedagogia crítica de caráter sócio-histórico, intimamente ligada à Educação emancipatória e para a mudança e transformação social. Traz como pressupostos político-pedagógicos básicos: respeito ao saber popular, esperança, afetividade, ética, alteridade, autonomia, emancipação, mudança/transformação, compromisso, intervenção, liberdade e autoridade, tomada de consciência e o diálogo. Esses e outros pressupostos estão presentes em toda a obra de Paulo Freire. (SILVA, 2006, p. 50).

Neste caso, a construção de projetos educativos contextualizado no semiárido está associada à rediscussão das bases epistemológicas que dão sustentação às práticas educativas instituídas nas escolas da região e das experiências formativas desenvolvidas nas universidades, implicando também a revisão da concepção de educação, assim como da compreensão que se tem do conhecimento e do papel exercido pelos sujeitos na sua produção.

Nessa perspectiva, os trabalhos desenvolvidos pela RESAB estão voltados ao desenvolvimento de estratégias teórico-metológicas capazes de fomentar a produção crítica do conhecimento, a partir da pesquisa e da problematização da realidade sociocultural do semiárido. Este processo implica o desenvolvimento de uma nova compreensão acerca do sujeito, do mundo e da sociedade, numa perspectiva revolucionária e democrática. Para isto, torna-se necessária a revisão de atitudes implícitas nas formas de pensar as políticas e as relações de poder estabelecidas tanto na sociedade quanto no contexto das escolas, superando a lógica de dominação a partir da visão de mundo da cultura dominante, dando voz e vez aos oprimidos e suas diferentes formas de manifestação na cultura e do saber na experiência.

Assim, a partir da apropriação dos princípios políticos e pedagógicos inerentes às bases epistemológicas críticas e emancipatórias, a educação contextualizada no semiárido deve possibilitar a ressignificação do conceito de conhecimento elitista construído no âmbito da ciência e da escola conservadora, “que valoriza apenas o que é teorizado, sistematizado, o que está escrito, o que, numa fase, é dito na escola”, desconsiderando e desperdiçando os diferentes e ricos saberes produzidos a partir das experiências cotidianas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Nesta direção, a concepção de educação contextualizada, defendida neste trabalho, se fundamenta nos pressupostos da teoria do conhecimento difundida pelo pensamento freireano associado à pedagogia da pergunta, capaz de fomentar a capacidade de pensar e trocar ideias entre educandos e educadores acerca do vivido/experenciado e dos projetos que se propõem a desenvolver visando à transformação da realidade. Uma pedagogia da pergunta que, conforme proposto por Freire (1996), fomente o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica”

capaz de instigar nos sujeitos a capacidade tanto de refletir criticamente sobre o mundo quanto de produzir novos conhecimentos acerca do mundo.

A educação contextualizada construída numa perspectiva crítica assume o desafio de superar a pedagogia da resposta/reprodução que instituiu no contexto educacional a cultura da inibição e/ou castração da pergunta, que inibe a criatividade, a capacidade de pensar, descobrir, buscar respostas e condiciona os sujeitos a receber pronto o conhecimento, criando uma cultura da dependência política e intelectual. Para Freire e Faundez (1985), essa pedagogia do silenciamento se constitui a partir da repressão à pergunta, que traz em sua essência uma dimensão da repressão maior – “[...] a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo” (p. 25). A estratégia da repressão e da prática autoritária se traduz exatamente no “afogamento da indignação”. Ou seja, extrai-se dos indivíduos a sua condição essencial de ser humano e a sua capacidade de indignar-se diante das injustiças, de usar sua voz contra aquilo que incomoda. O silenciamento da prática educativa autoritária representa a negação do sujeito enquanto ser humano, ser autônomo, capaz de dizer sobre si e sobre o mundo.

A pedagogia da pergunta fomenta o desenvolvimento de novas abordagens epistemológicas que compreendam a produção do conhecimento associado ao ato de questionar/problematizar as experiências, as vivências, os saberes e a cultura. Ou seja,

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Nesta perspectiva, a pedagogia da pergunta se apresenta como uma estratégia teórico-metodológica de produção do conhecimento, superando a lógica da reprodução/transmissão do saber. Esta opção política de fazer educação através do ato de questionar e problematizar a realidade vivida/experienciada coloca os sujeitos na condição de seres produtores de conhecimento, capazes de construir novos olhares sobre a realidade, que contribuirão na construção de uma nova forma de pensar-se no/com o mundo, visando sua autotransformação e a transformação do mundo.

A pedagogia da pergunta se constitui num importante dispositivo político e epistemológico no âmbito da prática educativa emancipadora, na medida em que o ato de perguntar desencadeia novos processos de construção e reconstrução do conhecimento, assim

como a construção de conhecimento, saberes e atitudes, situados em contextos concretos nos quais vivem os grupos sociais.

O ato de perguntar/problematizar fomenta uma transformação radical no papel historicamente exercido pela educação associado à ideia de informar sobre o mundo, permitindo aos sujeitos a adoção de posturas epistemológicas associada ao questionamento, à dúvida e à redescoberta do mundo, compreendendo-o criticamente em meio a sua complexidade, contradição e possibilidade. Ou seja, compreendendo-o em movimento, numa relação dinâmica e dialética de transformação.

Neste caso, tanto os/as educadores/as quanto os/as educandos/as precisam compreender que o processo de construção do conhecimento se consolida a partir do momento em que aprendemos a fazer perguntas inteligentes acerca do vivido e dos desafios que enfrentamos no cotidiano. Ou seja, todo conhecimento rico ou todo bom projeto nasce da inquietação dos sujeitos que tiveram a capacidade de lançar novas perguntas sobre o mundo, deixando que a imaginação criativa e a reflexão crítica buscassem novas respostas e novas formas de ver e pensar o mundo.

Por esta razão, traçamos os caminhos teórico-metodológicos da formação-investigação no sentido de fomentar a reflexão crítica e a apropriação dos princípios políticos e epistemológicos que dão sustentação às práticas educativas críticas e emancipadoras, que servem de referência para o projeto de educação construído no semiárido na perspectiva da contextualização e da convivência.

Com base neste trabalho de reflexão crítica acerca das práticas educativas construídas nas escolas do semiárido, buscamos problematizá-las demonstrando a necessidade de repensá-las na perspectiva de ampliar o diálogo com as práticas socioculturais do educandos. Com isto, novos olhares foram construídos pelas educadoras na perspectiva de pensar a educação para além das concepções “bancárias” e restritas ao espaço de sala de aula, compreendendo-a numa relação com a cultura e com as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos, conforme evidenciam as produções coletivas<sup>24</sup> das educadoras:

A educação contextualizada é quando se trabalha levando em consideração a realidade do aluno, onde buscamos adequar os conteúdos às suas vivências locais. Tornando possível o desenvolvimento de suas potencialidades, no qual o educador proporciona situações para o desenvolvimento do aluno e da comunidade. Essa

---

<sup>24</sup> A partir das problematizações acerca das práticas educativas desenvolvidas pelas educadoras durante as Rodas de Diálogos, criamos uma dinâmica de produção coletiva de pequenos textos nos quais as professoras refletissem e demonstrassem a compreensão do grupo sobre a educação, o currículo e o conhecimento escolar. As sínteses desses textos serão utilizadas para evidenciar a discussão inicial apresentada pelo grupo e os avanços conquistados através dos estudos, diálogos, reflexões críticas e trocas de experiências empreendidas no processo de formação-investigação.



educação visa conhecer o contexto em que a escola está inserida para que possa, de forma interdisciplinar, levar o aluno a conhecer e valorizar a cultura e as potencialidades locais, e assim diminuir a migração rural urbana, com isso tornando possível a mão de obra na agricultura. (Grupo I).

A educação contextualizada não pode ser limitada aos aspectos pedagógicos, mas sim construída a partir de um processo educativo que esteja vinculado ao que se ensina na escola com a realidade vivenciada pelos alunos, e desta forma favorecer uma aprendizagem significativa usando uma nova perspectiva de saberes sobre o semiárido e criando uma sintonia entre os conhecimentos culturais adquiridos na comunidade com os vivenciados dentro da escola. (Grupo III).

Contextualização, palavra derivada do termo contexto, que significa inter-relação de circunstância que acompanha um fato ou uma situação. Neste caso, contextualizar é integrar em um contexto. Portanto, educação contextualizada é trabalhar o conhecimento sistemático de acordo com a realidade em que o aluno está inserido, considerando sua diversidade cultural, econômico e social.

A escola deve adequar seu currículo respeitando essas especificidades, proporcionando a formação de seres autônomos, críticos, participativos, efetivos e, sobretudo conscientes de suas ações. Quando a escola oferece uma educação descontextualizada torna o ensino insignificante onde o aluno é pressionado a acumular “conhecimentos” para ser prestadas contas através de uma avaliação escrita-educação bancária segundo Paulo Freire.

A educação, de uma maneira geral, é um processo constituinte das experiências humanas, por isso trabalhar essas vivências tendem a ficarem mais próximas da diversidade e do interesse dos educandos, onde a educação deixa de ser bancária e passa a ser libertadora. (Grupo II).

Neste processo de problematização acerca das práticas educativas contextualizadas ficou evidente a necessidade de avançarmos na construção de outras formas de produção do conhecimento, que dialoguem com os saberes, as histórias e as práticas culturais dos educandos; isto foi fundamental para ampliarmos a compreensão dos referenciais políticos e epistemológicos que norteiam a proposta de reorientação curricular.

Alem disso, percebemos nas Rodas de Diálogos a dificuldade das educadoras quanto à compreensão dos princípios políticos e pedagógicos que orientam a educação contextualizada crítica e emancipadora, tendo em vista que sua visão de educação limitava-se ao contexto de sala de aula, sem um diálogo mais amplo com as práticas sociais. Ou seja, não conseguiam pensar numa proposta de educação que se constituísse a partir das vivências dos educandos entre o espaço da escola e de suas relações socioculturais.

Diante dessa situação, criamos alguns momentos de troca de experiências<sup>25</sup> a fim de possibilitar que as educadoras compreendessem como os princípios políticos e pedagógicos

---

<sup>25</sup> Os intercâmbios de experiências desenvolvidos na Ecoescola Thomas a Kempis, no Município de Pedro II-PI e na Escola Família Agrícola Dom Edilberto II, em São João da Varjota-PI, envolveram os/as profissionais da educação, pais, alunos e lideranças comunitária. As visitas possibilitaram que o grupo conhecesse a proposta pedagógica das escolas, os princípios políticos e pedagógicos que orientam a organização do currículo, as atividades desenvolvidas na área da educação contextualizada e os espaços educativos (hortas, roças orgânicas, hortas medicinais, criação de caprinos, apicultura, oficinas de reciclagem e de teatro, trilha ecológica, dentre outras.). Além disso, foi discutido sobre a trajetória construída por aquelas instituições de ensino na produção de sua proposta pedagógica e curricular. Aquele espaço de troca de experiência foi fundamental para que os docentes e demais sujeitos da escola pudessem ter uma visão mais ampla dos

que norteiam as práticas educativas contextualizadas no semiárido são inseridos e vivenciados no cotidiano da escola. A partir das trocas de experiências ocorridas durante o intercâmbio de experiência e as problematizações construídas sobre o trabalho das escolas visitadas, as professoras começaram a compreender a educação numa perspectiva mais ampla, visualizando-a como um espaço de formação crítica e cidadã, associada à vida, ou como um espaço de vivência e convivência que se complementa e se confunde com a própria vida dos educandos, conforme demonstram as produções das educadoras:

Antes, a concepção que tínhamos de educação é que deveríamos seguir uma linha onde o professor era determinado a dar orientações e conhecimentos prontos que resultassem numa boa nota no final do mês. Após a visita a Pedro II, nós vimos que é possível seguir conhecimentos e orientações e inserir esses alunos em experiências práticas dentro da escola que contribua na sua vida escolar. (Grupo I).

[...] nós colocamos aqui que surgiu um novo olhar em relação ao modelo de educação que é o oferecido pela escola Liberato Vieira. Esse novo olhar é justamente essa questão de que a gente ensina esperando apenas mudanças de atitudes daqueles que julgam que não estão dentro dos padrões que a gente determina e a questão também da nota. (Grupo II).

[...] a gente pensou assim que a gente tem que tirar é os alunos da sala de aula, fazer com que eles ponham as mãos na massa e que ele tenha novas aprendizagens onde venha favorecer o futuro dele, tipo profissional, e pra isso não se resume apenas o conteúdo em sala de aula e esperar boa nota, apenas que ele se comporte, mas que ele aprenda se comportar também de forma diferente que venha favorecer a eles em qualquer lugar que eles venham a ir. (Grupo III).

Acho que só o fato da gente ter esse novo olhar, para contextualizar o currículo, já é um avanço. A gente tava sem compreender o que era a educação contextualizada e, a partir do momento das vivências de Pedro II, a gente passou a compreendê-la. Com o conhecimento também adquirido nas discussões acho que isso também aumentou [...]. Com relatos de vocês e os estudos dos textos houve muito avanço, na questão da gente compreender melhor essa educação contextualizada como o currículo contextualizado que agora nós estamos adotando essa proposta na escola de forma contextualizada. (Grupo IV).

Os grupos demonstram que a concepção de educação predominante nos projetos educativos da escola estava associada aos princípios teórico-metodológicos da educação tradicional, centrados na transmissão e assimilação de conhecimentos que serão posteriormente verificados e testados através dos sistemas de avaliação e controle, reflexo do modelo de “educação bancária” na qual os educandos têm o papel de assimilar sem compreender de fato o significado deste processo.

Por outro lado, as educadoras demonstraram que os estudos e as reflexões desenvolvidas nas Rodas de Diálogo, principalmente nos intercâmbios de experiências,

possibilitam a construção de uma visão mais ampla com relação à educação, reconhecendo a necessidade de repensar as práticas educativas da escola, articulando-as com o contexto e as experiências dos educandos. Com as trocas de experiências com outras educadoras que atuam em projetos educativos contextualizados no semiárido, as educadoras de Ipiranga passaram a compreender melhor os fundamentos políticos e pedagógicos que orientam os projetos educativos construídos na perspectiva crítico-emancipatória.

Neste caso, a partir dos intercâmbios de experiências, são evidentes os avanços conquistados pelo grupo com relação à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que são sustentação às propostas de educação contextualizada. Aspecto que despertou nas educadoras novos sonhos quanto à construção de atividades pedagógicas voltadas à reinvenção dos tempos e espaços educativos. Entretanto, não é fácil romper com os projetos curriculares instituídos historicamente nas escolas diante dos inúmeros desafios impostos pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pela cultura institucional das escolas. Ou seja, entre a utopia associada à construção de um novo projeto educativo voltado ao contexto do educando, e as condições concretas de viabilidade da ação cotidiana da escola, predominam ainda, em grande medida, as práticas educativas centradas na reprodução dos conteúdos dos livros didáticos.

Desse modo, é importante que as políticas de formação docente oportunizem aos educadores uma formação crítica que articule os estudos teóricos com a compreensão crítica dos projetos educativos em desenvolvimento nas escolas. Ou seja, que os processos formativos sejam desenvolvidos na perspectiva da práxis, favorecendo o reconhecimento dos princípios políticos e pedagógicos que norteiam as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino, como forma de conscientizar os educadores quanto às concepções de educação e os pressupostos epistemológicos implícitos em suas práticas educativas.

Além disso, é necessário conscientizar os educadores que construção de projetos educativos críticos está associada à capacidade do grupo de articular-se com outros sujeitos sociais, principalmente com a comunidade, com o intuito de unir esforços para romper com as lógicas políticas e ideológicas que norteiam as políticas educacionais no Brasil.

Nessa perspectiva, os diálogos construídos nas dinâmicas de formação-investigação desenvolvidas na Escola Municipal Liberato Vieira voltaram-se para a compreensão dos princípios políticos que norteiam a educação contextualizada com o semiárido, bem como para a compreensão crítica das práticas educativas desenvolvidas na escola. A partir deste processo, as educadoras conseguiram identificar os limites implícitos em suas atividades

educativas, bem como passaram a reconhecer as iniciativas desencadeadas na construção de um projeto educativo contextualizado, conforme demonstram os relatos a seguir:

Quanto à contextualização, [...] as atividades que a gente trabalha é quando se tenta trazer, baseados nos livros, dos conteúdos para realidade do aluno, embora não ocorra como deveria ser. Mas a gente procura fazer isso. É muito pouco, a gente sabe, mas se faz isso. Nessa parte da contextualização as meninas gostam de trabalhar com cartazes, procurando trazer de acordo com aquela aula para sala. Teve uma sala um dia desses que a professora estava botando eles para fazer uma carta dentro do assunto que ela tava dando a eles, mandado eles desenharem o que eles tinham achado das leituras e como seriam se fossem eles naquelas gravuras, daqueles textos que eles estavam trabalhando. Eu achei interessante, pois de qualquer forma é uma forma de despertar nelas a realidade delas. (P 01).

Já foi trabalhada também a arborização, os projetos da escola onde as turmas saem de casa em casa, como o projeto da dengue, e até recolhem materiais. [...] a gente tava conversado com eles, chamando a atenção deles, para eles olharem com o olhar diferente pra comunidade deles, pois a maioria deles quando estão na oitava série já dizem assim “ah professora eu vou encerrar por aqui já que eu não vou mais estudar eu vou mesmo é pro corte de cana” e que todos nós temos essa preocupação de sempre está conversando com eles [...] porque se eles ficarem na comunidade [...] têm como sobreviver, embora a gente não faça isso tão bem, mas de alguma forma a gente tenta fazer isso. (P 02).

[...] ainda ontem nessa sala, a gente falou da qualidade de vida, [...] nós estávamos falando de São Paulo, [...] aí teve uma menina que disse assim, “minha tia mora lá em São Paulo e ela liga direto lá pra casa dizendo que sente saudade daqui e que lá é quase presa em São Paulo”. Foi quando eu falei que tem muita gente que foge daqui buscando uma melhor qualidade de vida. [...]. E essa pessoas que saíram daqui procurando uma melhor qualidade de vida tem mesmo essa qualidade de vida quando chega lá? Eu levei eles a refletirem o que eles acham que é qualidade de vida e se era realmente uma qualidade de vida, que muitos vão pra favela que fogem dos problemas aqui do desemprego. Mas que quando chegam em São Paulo encontram outros problemas, a violência, as drogas. [...] quando a gente tava discutindo o conteúdo eu fiz essa reflexão com eles. Neste caso, quais são as potencialidades que a gente poderia achar aqui no nosso lugar pra conseguir viver sem ir pra São Paulo, sem se arriscar muitas vezes. Assim, eu estou sempre procurando trabalhar os conteúdos voltados à realidade deles. (P 11).

As reflexões críticas compartilhadas no grupo, através dos estudos dos textos, dos vídeos e dos relatos de experiências, trouxeram importantes contribuições às educadoras, na medida em que fomentou uma análise crítica sobre suas práticas e as práticas sociais, articulando a produção do conhecimento com as experiências dos/as educandos/as.

No entanto, essas experiências de contextualização das práticas educativas ainda são pontuais, desenvolvidas muitas vezes numa perspectiva pragmática, sem levar os educandos a compreenderem a realidade em sua complexidade e historicidade. Ou seja, não há uma preocupação em selecionar aqueles conteúdos que estão vinculadas às necessidades formativas dos educandos. Ao contrário, a contextualização é feita na medida em que os conteúdos propostos pelos livros permitem. É o livro que norteia o trabalho do educador e não o contexto e as demandas formativas apresentadas pelos/as educandos/as.

Desse modo, os projetos educativos precisam ser desenvolvidos na perspectiva de levar as crianças e os adolescentes a compreenderem a realidade situada num contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural mais amplo, evidenciando as relações de poder e dominação historicamente estabelecidas no semiárido. É importante que os jovens tenham consciência destes processos de dominação e reconheçam as estratégias de poder adotadas na consolidação de práticas culturais que reforçam o clientelismo, o paternalismo e o assistencialismo, limitando a potencialidade e a capacidade de emancipação da população. Neste caso, é fundamental que os educandos compreendam que o modelo de desenvolvimento instituído no sertão é centrado na dependência e na subserviência da população empobrecida aos grupos políticos e econômicos tradicionais.

Nessa perspectiva, as educadoras puderam compreender que a educação desenvolvida no semiárido precisa aproximar-se do contexto sócio-histórico e cultural, criando as condições para a reflexão crítica e o reconhecimento deste território, ampliando, a partir deste processo, o sentimento de pertencimento a este espaço sociocultural, ambiental, político e econômico. Ou seja, a partir do reconhecimento de suas riquezas e da desconstrução das narrativas e imagens estigmatizadas e estereotipadas difundida pela mídia e pelos discursos colonizadores, é possível desenvolver e/ou revitalizar o sentimento de pertencimento, identificação e apaixonamento dos sertanejos pelo seu chão. A partir disso, são construídos desejos e sonhos coletivos de mudança e transformação social desencadeados a partir de novos conhecimentos do lugar, de suas potencialidades e das possibilidades de desenvolvimento, fomentada pela concepção da “convivência com o semiárido”, forjada na luta coletiva dos movimentos sociais e da população.

A proposta de educação contextualizada no semiárido tem a finalidade de romper com a cultura pedagógica instituída pela educação “bancária”, que, conforme Freire (2005, p. 71),

[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade.

Com base nos referenciais políticos e pedagógicos da pedagogia crítica, a proposta de educação para convivência com o semiárido propõe o desenvolvimento de práticas educativas que fomentem a formação dos educandos, para além daquelas limitadas ao mercado de trabalho e/ou à mera aquisição técnica dos conhecimentos, associada à formação humana e

crítica. Ou seja, seu propósito é possibilitar aos jovens a compreensão de sua condição de sujeito histórico - que produz saberes e práticas culturais - que se produz e produz o mundo na medida em que interagem com as outras pessoas e com o mundo.

Neste caso, é um modelo de educação que tem a intenção de despertar nos educandos a consciência de suas capacidades de “ser mais” e de promover mudanças na sua vida e na vida da comunidade, na medida reconhecem sua condição de serem inacabados e em permanente processo de formação e produção de conhecimento que permitam repensar seu lugar neste contexto e traçar estratégias coletivas de promoção de novas ações e projetos voltados à transformação social.

Outro aspecto importante na proposta de educação contextualizada é a preocupação com a ressignificação da concepção e do papel social da escola, compreendendo-a enquanto espaço sociocultural e político de produção de conhecimento, de sonhos e utopias, no qual os grupos sociais sintam-se parte integrante, sintam que aquele espaço é parte da vida da comunidade. Ou seja, a escola precisa ser compreendida enquanto “uma comunidade” que produz conhecimentos e tecnologias e organiza ações e projetos voltados ao bem comum. Portanto, precisam da colaboração e da corresponsabilidade dos diferentes sujeitos e grupos sociais na construção e desenvolvimento dos projetos educativos. Na medida em que houver essa compreensão, a tendência é que seja ampliado o processo de identificação/pertencimento dos grupos sociais com aquele espaço, ampliando-se com isto a responsabilidade pelos projetos e ações desenvolvidas na escola e, conseqüentemente, a corresponsabilidade e a coautoria dos projetos em desenvolvimento.

É importante que os/as educadores/as compreendam que a educação contextualizada, desenvolvida na perspectiva crítico-emancipatória, não pode limitar-se às inovações dos métodos de ensino e/ou procedimentos didático-pedagógicos, pois está voltada à rediscussão dos princípios políticos, pedagógicos e filosóficos que norteiam os objetivos e fins das práticas educativas e curriculares das escolas do semiárido, redirecionando-os com o intuito de desenvolver projetos educativos que fomentem a formação crítica e emancipatórias dos educandos. Isto requerer também a rediscussão do papel histórico assumido pelas escolas, colocando-as a serviço da transformação social e da construção de um semiárido justo.

### **c) Ressignificando o papel social da escola no contexto do semiárido**

Pensar numa educação crítica e emancipadora requer a reconstrução do papel do ser humano no mundo, concebendo-o como sujeito ativo do processo de construção do mundo e

das práticas educativas. Ou seja, não podemos conceber a educação crítica sem conceber os sujeitos sociais como protagonistas dessa ação. Não podemos formar para autonomia sem ter o educando como construtor desses caminhos de emancipação, sem concebê-lo como agente político na definição das estratégias políticas e pedagógicas necessárias ao desvelamento e à compreensão crítica da realidade, ao processo de apropriação do conhecimento crítico que irá possibilitar a transformação de suas práticas, atitudes, concepções e valores.

Neste caso, é necessário pensar em alternativas formativas que favoreçam a ruptura com os pilares teórico-práticos e político-ideológicos que estão impregnados na cultura escolar e nas práticas curriculares que insistem na permanência de princípios pedagógicos e epistemológicos que reduzem a vocação do ser humano de “ser mais”, limitando sua potência criadora de outras formas de vida. Ou seja, as práticas educativas burocratizadas, fragmentadas, descontextualizadas condicionam os sujeitos às práticas opressoras, reduzindo sua capacidade de inquietação, de criatividade, do desejo de ser mais, submetendo-o à lógica da aceitação, do comodismo e da negação dos seus potenciais e de suas capacidades de construir/buscar viver a liberdade.

Diante desse contexto, Freire (2005) defende a construção de uma educação problematizadora, capaz de questionar as práticas de opressão e de negação do sujeito enquanto ser histórico, produtor e produto do mundo, que se afirma enquanto “ser mais”. Neste caso, “[...] a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. (p. 82).

Nessa perspectiva, a escola não pode limitar-se à reprodução mecânica dos conhecimentos escolares propostos pelas “grades curriculares” enquanto verdades prontas e acabadas. Deve ser compreendida como espaço de produção e recriação da cultura, onde os educandos tenham a oportunidade de criar e recriar conceitos, valores e atitudes, que ampliem seus olhares sobre sua cultura, assim como sobre a realidade sócio-histórica, política e econômica da comunidade, visualizando as alternativas de melhoria da qualidade de vida da comunidade, a partir da apropriação dos conhecimentos inerentes às diferentes áreas do conhecimento em diálogo e reflexão crítica com o contexto no qual está inserido.

Por esta razão, a escola se coloca como espaço de produção de conhecimento capaz de revitalizar a história e a cultura do seu povo, bem como o desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias que promovam condições e possibilidades de desenvolvimento associado à justiça social e solidariedade. Daí a necessidade de ter a pesquisa, a problematização e o diálogo como dispositivos pedagógicos norteadores do processo educativo, tanto na definição

dos conhecimentos necessários à formação crítica dos jovens (dimensão epistemológica), quanto na definição dos caminhos a serem trilhados no processo de desvelamento da realidade e na produção/apropriação do conhecimento (dimensão metodológica).

Para Freire (1996), uma das atribuições da escola está associada ao desenvolvimento da curiosidade dos educandos como alternativa à formação de sujeitos críticos capazes de produzirem novos conhecimentos e ampliar sua visão do mundo e do seu papel no/com o mundo. Para Ecco (2007, p. 07), “A curiosidade move-nos a querer conhecer/desvendar fenômenos, acontecimentos, relações, enfim, as realidades que se apresentam como desafiadoras. Portanto, é mister contribuir para que educandos criticizem sua curiosidade”.

Com base nessa discussão, é necessária a criação de novos espaços e tempos educativos dedicados à reflexão sobre a vida, a história, a cultura, a tradição e as alternativas de desenvolvimento sustentável da comunidade, em diálogo e sintonia com os saberes e as tradições culturais das comunidades, seus modos de organização política e social.

Esta concepção de educação e de escola requer a ruptura com os modos de pensar a educação e a escola focada na transmissão de conhecimento, a partir da construção de atividades didático-pedagógicas que fomentem a reflexão e produção crítica do conhecimento, tendo o educando como protagonista deste processo, levando-o a pensar, criar e reinventar o conhecimento. Ou seja, requer uma concepção:

De uma escola que, continuando a ser um tempo-espço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (FREIRE, 1997, p. 05).

Nesta direção, a escola precisa ampliar seu foco de atuação para além das transmissões técnicas de saberes, criando novas possibilidades de diálogo com a comunidade, colocando-se como parceira para a discussão dos problemas locais e para a produção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvido de práticas sociais e de articulações políticas comprometidas com desenvolvimento sustentável.



### **2.4.1.3 Os desafios no processo de contextualização das práticas educativas e curriculares**

Como já discutimos anteriormente neste trabalho, o processo de contextualização das práticas educativas traz inúmeros desafios no campo político, pedagógico e epistemológico. No entanto, no decorrer dos debates com as educadoras, outras dificuldades foram apontadas relacionadas à organização do trabalho pedagógico da escola e às questões político-organizativas do sistema educacional.

Nos diálogos construídos com as educadoras fica evidente que a escola não tem uma prática coletiva de construção do currículo, prevalecendo a lógica da reprodução dos conhecimentos apresentados pelos livros didáticos, sem uma reflexão crítica acerca dos valores, intenções e fins implícitos no uso e finalidade daqueles conhecimentos. Neste caso, com relação à organização do trabalho pedagógico, prevalece a ação individual das educadoras, sem uma ação mais articulada em torno de um projeto coletivo. Para as educadoras, isto ocorre devido à escassez de tempo e espaço para o planejamento coletivo.

Outro problema apontado pelas educadoras está relacionado ao grande número de educadores que atua fora da área de formação, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, dificultando o processo de contextualização, uma vez que os conhecimentos são mais complexos, exigindo dos educadores um maior aprofundamento destes conteúdos específicos para poderem fazer essa reflexão crítica sobre o contexto e as inter-relações com os saberes e práticas sociais. Neste caso, não há uma limitação somente com relação à contextualização, mas ao próprio processo de reprodução do conhecimento, uma vez que os educadores não conseguem muitas vezes compreender o que está posto no próprio livro didático para poder discutir com os educandos.

Por outro lado, a questão do tempo também se apresenta como desafio. Primeiro, algumas educadoras trabalham em outras escolas, com isto, o tempo dedicado aos projetos da escola é limitado ao tempo/espaço de sala de aula, não possibilitando a discussão mais ampla dos projetos educativos em execução; segundo, mesmo as educadoras que atuam somente na escola têm uma carga horária bastante grande, tendo pouco tempo disponível para o trabalho coletivo, o planejamento em grupo.

Neste caso, o pouco tempo disponível é dedicado às discussões dos problemas da escola e às atividades pontuais que são desenvolvidas, a exemplo das datas comemorativas, dos projetos festivos, etc. Ou seja, a parte mais significativa do currículo – a construção de uma proposta mais ampla da educação com a definição dos objetivos, dos fins e princípios do

trabalho e, por fim, a seleção e organização do currículo – ficam limitadas ao trabalho individualizado e fragmentado de cada educador/a, que, em sua condição solitária, reproduz os conhecimentos e objetivos propostos pelo livro didático. Isto ocorre também pela ausência de uma visão crítica sobre a importância desse processo e das possibilidades de reorganização e construção de uma proposta curricular voltado ao contexto e às necessidades dos educandos.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão sobre as bases políticas e epistemológicas que norteiam a construção das políticas e práticas do currículo, assim como discutiremos sobre os caminhos trilhados no processo de reorientação curricular, destacando principalmente os princípios políticos e pedagógicos e os pressupostos teórico-metodológicos que irão auxiliar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar a partir da abordagem interdisciplinar e contextualizada.

### **CAPÍTULO III**

## **DIMENSÕES POLÍTICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO CURRÍCULO: AS POSSIBILIDADES DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO SEMIÁRIDO**

[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política [...]. (FREIRE, 2005, p. 49).

Neste capítulo refletimos sobre as bases epistemológicas que orientam as teorias do currículo, destacando o caráter conteudista, fragmentado e descontextualizado das propostas curriculares instituídas na maioria das escolas brasileiras. Discutimos também as contribuições das teorias críticas na construção de currículos voltados ao contexto local, que dialogam com as diferenças e as diversidades socioculturais, exigindo, portanto, novas estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam a organização e seleção do currículo numa perspectiva interdisciplinar, construído de forma coletiva entre os profissionais da educação e a comunidade como meio de contemplar os saberes socioculturais produzidos pelos diferentes grupos sociais, bem como suas necessidades formativas e seus projetos coletivos.

### **3.1 A constituição do campo do currículo: diferentes interesses em jogo**

O campo do currículo é complexo, constituído de intensas disputas políticas e ideológicas com relação às concepções de educação e sua finalidade, bem como quanto ao tipo de sujeito e sociedade se deseja construir. Desse modo, apesar do esforço empreendido pelos teóricos vinculados ao pensamento positivista em associar a construção do currículo à produção neutra dos projetos curriculares, prevalece nas últimas décadas a compreensão do currículo como um campo eminentemente político, permeado por intensas relações de poder.

Neste caso, a compreensão deste campo está associada à discussão crítica dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam a produção do currículo, bem como a construção do conhecimento a ser socializado no âmbito do currículo. Assim, é necessário que se investigue como a escola compreende o conhecimento e estabelece suas relações pedagógicas com o conhecimento. Além disso, como se institui a relação dos/as educandos/as e educadores/as com o conhecimento escolar.

Por outro lado, é importante perceber as mudanças ocorridas no campo do currículo, influenciadas pelas transformações políticas, econômicas e culturais da sociedade. Assim, o estudo do currículo não pode estar distanciado dessa compreensão crítica das transformações

sociais e políticas da sociedade. Da compreensão dos projetos políticos e ideológicos que se constituíram enquanto campos antagônicos e complementares no seio da sociedade e que resultam na construção dos projetos educativos implementados ao longo dos anos nas escolas.

Além disso, é necessário não só focar os projetos políticos hegemônicos, mas perceber também como os movimentos de resistência vêm provocando reflexões críticas acerca dos projetos educativos e curriculares, fomentando práticas de transgressões e insurgências capazes de fazer avançar, tanto os conhecimentos produzidos no campo quanto a construção de bases epistemológicas críticas e emancipatórias que dão sustentação à produção de outros projetos educativos e curriculares críticos, comprometidos com a emancipação dos sujeitos sociais. Projetos voltados à compreensão crítica dos saberes dos diferentes grupos sociais e à potencialização de seus processos históricos e sociais, negados e silenciados pelos paradigmas epistemológicos instituídos pelo pensamento da ciência moderna.

### 3.1.1 Aspectos históricos e epistemológicos do currículo

Os estudos acerca da história do currículo demonstram que a constituição do campo<sup>26</sup> do currículo enquanto espaço de estudo especializado sobre o tema é recente, constituído a partir da década de 1920 com a contribuição dos primeiros estudos na área nos Estados Unidos, principalmente com publicação do livro *The curriculum*, em 1918, de Bobbit, considerado o marco inicial dos estudos do campo do currículo.

De acordo com Moreira e Silva (1994), os estudos do currículo surgem com a expansão da escolarização às camadas populares e a necessidade de constituição de instrumentos de controle sobre o que deve ser ensinado aos educandos. Se, por um lado, havia a urgência na ampliação do sistema educacional para impulsionar os projetos econômicos associados às políticas de expansão do processo de industrialização, por outro, havia a preocupação com a homogeneização dos comportamentos e dos tipos de sujeitos que deveriam ser formados para conviverem diante dos padrões culturais da sociedade americana.

Neste caso, os estudos sobre currículo nascem na sociedade americana com dois fins bastante explícitos: formar cidadãos tecnicamente qualificados para atuar no contexto da sociedade industrial e estabelecer um controle político e cultural destes cidadãos a partir dos

---

<sup>26</sup> Para Bourdieu (1983, p. 133), o “campo” deve ser compreendido com um *lócus* no qual se trava embates entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão. Nesta perspectiva, “A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições”.

padrões culturais socialmente aceitos pela classe média americana. Daí a preocupação com a padronização dos projetos curriculares que se constituam, neste caso, como instrumento de vigilância e controle. Esta ideia de vigilância e controle implícitos nas motivações que levaram à estruturação política do currículo torna-se evidente na análise realizado por Apple (1982), com relação ao contexto sociopolítico e cultural da sociedade da América do Norte, principalmente com relação ao processo de migração da população do campo e de negros do sul do país. Segundo o autor,

Essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe 'lavraram de um deserto' parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão [...]. (APPLE, 1982, p. 108).

Diante desse contexto, o currículo volta-se para a preparação dos educados para adequarem-se as exigências do mercado do trabalho, sobretudo industrial, colocando-se como um instrumento político-ideológico do sistema capitalista, que se constitui a partir das necessidades de natureza econômica.

Felício (2008) alerta para outros dois aspectos importantes na compreensão do papel do currículo no contexto da expansão do sistema escolar americano, que também se tornou referência para outros países, inclusive o Brasil: primeiro, o currículo assume um papel relevante na formação do cidadão a partir das exigências da vida profissional, assim como no desenvolvimento de comportamentos sociais e políticos adequados ao padrão cultural da classe média americana. Segundo, o currículo se institui enquanto

[...] instrumento de controle e de diferenciação, comprometido com a classe social hegemônica que determinava quais os objetivos, quais os conteúdos e quais os procedimentos que deveriam ser utilizados no processo educacional, como forma de preservação do consenso cultural, instaurando, por assim dizer, a hegemonia dos valores, das crenças e dos saberes da classe dominante. (FELÍCIO, 2008, p. 19).

Apesar do campo do currículo estar associado aos estudos desenvolvidos na década de 1920, nos Estados Unidos, os teóricos da sociologia do currículo, Apple (1982) e Giroux (1986), demonstram que o debate em torno da organização do trabalho pedagógico na escola surge paralelo à implantação das instituições escolares. Sendo assim, as preocupações com organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagens, assim como com os conteúdos a serem ensinados nas escolas estão presentes desde o século XVI, com a instituição dos colégios vinculados as congregações religiosas. Isto demonstra que essa ideia de currículo

associada ao controle e à organização do trabalho pedagógico sempre esteve presente no campo da educação escolar.

Neste caso, as preocupações com relação à constituição do currículo estão associadas às necessidades de estruturar os tempos e os espaços de ensino-aprendizagem, assim como de estabelecer o controle e a organização daquilo que pode ou não ser ensinado às novas gerações. Neste contexto, surge o dilema que permeia as discussões históricas acerca do desenvolvimento do currículo: o currículo deve priorizar a formação dos jovens para o mundo do trabalho e para atender as necessidades práticas das sociedades modernas ou deve investir numa formação humana preocupada com as questões morais e éticas da sociedade? Ou ainda, é possível um projeto educativo que contemple a formação técnica/profissional e a formação humanística?

Desse modo, paralelo ao trabalho de instituição da escola, surge a preocupação com a construção de instrumentos que estabeleçam o controle sobre o que deve ser ensinado nas escolas, principalmente aquelas voltadas às classes populares. Daí a forte tendência de associar a compreensão do currículo ao processo de organização e seleção dos conteúdos, bem como à estruturação sistemática e burocrática dos tempos e espaços de aprendizagem.

Os estudos de Petitat (1994) apontam que os momentos decisivos na constituição da escola estão associados à instituição e disseminação dos colégios católicos a partir do século XVI. Com base nos princípios políticos e filosóficos que norteiam as práticas políticas e culturais das congregações católicas, o currículo escolar incorporou uma vertente humanista, organizado a partir da “gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina.” (p.76). Ou seja, com a institucionalização do ensino, houve uma presença forte dos instrumentos de controle, posteriormente compreendido e estudado na perspectiva do campo curricular.

Os colégios vinculados aos grupos religiosos, principalmente as congregações católicas, tiveram uma participação significativa na construção dos mecanismos de organização, seleção e organização dos conteúdos, bem como na instituição de dispositivos didáticos e pedagógicos que influenciam ainda hoje o processo de construção e desenvolvimento do currículo escolar.

Com a divisão e a instituição dos tempos escolares, veio também o sistema de classificação e organização dos educandos por idades, estabelecendo uma lógica de ensino a partir do tempo biológico de aprendizagem e, conseqüentemente, a organização do processo educativo através das classes. Com a instituição das classes, surgem as preocupações com o desenvolvimento de uma sistemática do ensino que permitisse aos educandos desenvolverem-

se a partir de um percurso escolar sistematizado através da organização disciplinar do conhecimento e da demarcação rígida dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem. Em decorrência dessas demandas e necessidades, se estrutura no contexto político-pedagógico das instituições um sistema de organização dos espaços, tempos e conteúdos de ensino que posteriormente foi denominado de currículo. Assim,

Toda essa rítmica é resultado do estabelecimento de padrões uniformes nas cadências escolares. Os calendários, por exemplo, revelam e impõem um ritmo escolar, tal qual as séries, os graus, os ciclos. Isso dá à trajetória escolar uma linearidade que não condiz com os diversos tempos, por exemplo, dos sujeitos coletivos da prática educativa. (PARENTE, 2010, p. 143).

Diante desse contexto, o currículo nasce a partir da necessidade de se estabelecer uma organização sistemática do ensino, com instituição de um percurso formativo a ser seguido, uma pista que irá conduzir os jovens durante determinados períodos de estudos, resultando ao final na aquisição de uma certificação/diploma, que os credenciam ao desenvolvimento de atividades sociais e profissionais.

Assim, é evidente a influência das instituições de ensino vinculada às congregações religiosas na constituição do currículo enquanto campo de organização, controle e monitoramento das atividades de ensino, através do qual se tornou possível organizar os tempos e os espaços de ensino e aprendizagens, bem como os conhecimentos transmitidos e produzidos pelos educandos no decorrer de determinados períodos de estudos. Neste caso, o currículo surge com a missão de contribuir no processo de seleção, organização e sequenciamento dos conhecimentos que serão ministrados aos educandos.

Outro aspecto importante destacado por Petitat (1994), com relação à constituição e a relevância do currículo no contexto do surgimento e expansão da escola, está associado à compreensão do currículo enquanto instrumento de seleção e organização do conhecimento que tem como fim a distribuição e o controle sobre o que deve ou não ser ensinado aos jovens, considerando os interesses de classes e os processos de diferenciação sociocultural. Ou seja, o currículo tinha o papel de estabelecer uma diferenciação sociocultural, através do processo de seleção e organização do conhecimento e dos dispositivos pedagógicos utilizados nas escolas destinadas aos jovens das classes dominantes e os filhos dos trabalhadores.

A partir do trabalho da escola, principalmente dos dispositivos curriculares, se instituía mecanismos de controle e seleção cultural entre as classes sociais associados aos processos de manutenção e reprodução das relações de poder entre os diferentes grupos sociais. Daí a

importância do conhecimento e da cultura enquanto instrumentos de poder no contexto das relações socioculturais.

Os estudos desenvolvidos no campo da sociologia do currículo (YOUNG, 2000; APPLE, 1982) demonstram que, se por um lado, o currículo se constituiu como um mecanismo de controle dos corpos e da racionalidade dos indivíduos – do conhecimento que poderia ser apreendido por determinados sujeitos sociais – por outro, se colocava como um mecanismo de seleção sociocultural, uma vez que estabelecia o que deveria ser ensinado aos diferentes grupos sociais a partir do pertencimento de classe.

Assim, o currículo não é algo abstrato e neutro, mas se constitui num instrumento político com uma função concreta de nortear os projetos formativos desenvolvidos na escola a partir de princípios políticos, pedagógicos e ideológicos instituídos num momento histórico e social determinado, voltado ao atendimento dos fins políticos e sociais exigidos pelas forças políticas e econômicas que se impõem como hegemônica.

### **3.1.2 Teorias do currículo: diferentes concepções e práticas**

Diferentes autores (SILVA, 1999; PACHECO, 2006; SACRISTÁN, 2000, dentre outros) demonstram, em seus estudos e reflexões, a complexidade que envolve o cenário de constituição do currículo enquanto campo de estudo, devido às divergências e disputas que giram em torno da definição/compreensão do seu conceito e finalidades. Sendo assim,

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos". O Currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal e individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 1999, p. 55).

A compreensão acerca do currículo e do papel exercido no âmbito das políticas e práticas educativas varia de acordo com os princípios políticos, filosóficos, sociológicos e psicológicos que dão sustentação aos estudos e aos processos de teorização acerca do currículo. A partir dos diferentes pressupostos políticos e epistemológicos que orientam os estudos e as políticas curriculares, Silva (1999) organiza os estudos no campo do currículo em de três perspectivas, denominadas de teorias do currículo: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.



### a) As teorias tradicionais do currículo

A compreensão do currículo no âmbito das teorias tradicionais resume-se a uma atividade de organização de conteúdos visando à formação de jovens para a vida moral e profissional, sem preocupar-se com as questões sociais e culturais referentes aos aspectos individuais ou sociais das pessoas. O importante é estabelecer padrões mínimos que ajudem os jovens a desenvolverem, com maior rapidez, suas habilidades e competências profissionais. Nesse contexto, segundo Silva (1999, p. 12),

[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos. [...] é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados.

Sob a influência do pensamento humanista clássico e do positivismo, a teoria tradicional privilegia, na organização do currículo, os saberes vinculados ao contexto sociocultural da classe dominante, ignorando assim as experiências e os conhecimentos produzidos pelos grupos minoritários. O foco é a produção de um currículo voltado à padronização e a homogeneização, tendo os conhecimentos e as práticas culturais da camada social hegemônica como referência, estabelecendo com isto uma relação de hierarquização de culturas e saberes. Nessa perspectiva,

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: [...] uma coincidência entre natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade. Uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. (SILVA, 2001, p. 13.).

Os projetos curriculares construídos a partir dessas orientações políticas e ideológicas funcionam como um mecanismo de exclusão natural dos jovens oriundos das classes populares, uma vez que “não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar” (MOITA, 2004, p. 05). Entretanto, diante de todo esse jogo político-ideológico e dos interesses implícitos nos seus princípios e fins, os teóricos deste campo reafirmavam que os atos de constituição do currículo pautavam-se por critérios científicos e técnicos neutros e desinteressados.

No âmbito das teorias tradicionais do currículo, Silva (1999) destaca a influência do pensamento técnico-linear na produção das políticas de currículo a partir da década de 30, tanto nos Estados Unidos quanto em diversos outros países, inclusive o Brasil. Segundo Moreira (1990, 60-61), esta vertente do currículo caracterizava-se pela “ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação, ou seja, preocupação com definições dos elementos e variáveis relevantes, envolvidas no currículo e com a criação de um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento curricular”.

A vertente do currículo vinculado ao pensamento técnico-linear (TYLER, 1977) foi construída a partir da influência das teorias da administração, com o intuito de atender às demandas de formação do setor industrial, principalmente com relação à escassez de mão de obra para atender as demandas do sistema capitalista diante da crise econômica de 1930 e as demandas oriundas do desenvolvimento tecnológico. O propósito do pensamento técnico-linear era associar os projetos educativos às demandas do desenvolvimento nacional. Colaborando com essa reflexão, Sacristán (2000, p. 46) acrescenta que na perspectiva técnica:

Perde-se de vista as dimensões históricas, sociais e culturais do currículo, para convertê-lo em objeto gestionável. A teoria do mesmo passa a ser um instrumento da racionalidade e da melhora da gestão. Conseqüentemente, o conhecimento que se elabora dentro dessa perspectiva é o determinado pelos problemas com os quais a pretensão da gestão eficaz se depara [...] tudo isso auxiliado por um desarmamento intelectual do professorado.

Desse modo, as práticas educativas se constituem em rotinas mecânicas de transmissão de conhecimento descontextualizado e fragmentado. Além disso, os/as educadores/as normalmente não têm a prática de refletir sobre as questões curriculares, com isto, o trabalho fica limitado à reprodução do conhecimento sem uma preocupação com a significação dos conteúdos abordados nos projetos educativos. Diante desse contexto,

[...] o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados no contexto sociais e econômicos fora da escola. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72).

No contexto das teorias tradicionais do currículo, a relação entre currículo e cultura está assentada numa concepção estática e essencializada de cultura, que limita a compreensão da cultura e do próprio conhecimento ao produto, desconsiderando as relações sociais e culturais que permeiam seu processo de construção. Neste caso, a concepção de cultura, na

qual se baseia a concepção dominante de currículo, é fundamentalmente estática, como produto acabado, finalizado. Como consequência, a cultura só pode ser dada, transmitida, recebida. Ou seja, na perspectiva tradicional e técnica do currículo,

Os conteúdos escolares são entendidos como produtos isolados, verdades absolutas e neutras, dissociando processo de produto, método de conteúdo, desconfigurando o processo de construção do conhecimento que passa a ser estanque e sem significado e reduzindo assim o processo ensino aprendizagem a práticas estritamente cognitivistas e fragmentadas destituídas de análises sociais mais amplas e críticas e que acabam por configurar-se em uma formação escolar reprodutivista e homogeneizadora. (SILVA, 2006, p. 54).

Nessa perspectiva, as propostas curriculares construídas a partir destes pressupostos teóricos reduzem o currículo à lógica disciplinar, tendo a fragmentação, hierarquização, neutralidade e a descontextualização como princípios norteadores dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar. Assim, predomina o modelo de currículo prescritivo e linear, voltado à valorização dos aspectos quantitativos em relação aos qualitativos, bem como o privilégio do conteúdo sobre a forma. Ou seja, “privilegia a eficiência, a técnica, o resultado, e não o processo. Dentro dessa concepção, o conhecimento é entendido como algo pronto, acabado, encerrado em si mesmo, não tendo nenhuma relação ou conexão com a história e com os homens que o produzem” (PEREIRA, 2002, p. 62).

Neste caso, as teorias tradicionais de currículo privilegiam um tipo de conhecimento estático, fechado e linear, distanciado do contexto sociocultural dos educandos, reproduzido de forma acrítica, a-histórica e abstrata, ignorando a dimensão política, social e cultural do conhecimento e sua relação de pertencimento ao contexto histórico-cultural. Além disso, no âmbito dessa concepção de currículo,

Só é conhecimento um saber capaz de passar por esses testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas. Esse conhecimento (*episteme*) busca explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71).

A partir dessa compreensão, a lógica de validação do conhecimento escolar, fundada nos pressupostos políticos e epistemológicos positivistas, está centrada na ideia do conhecimento enquanto algo técnico e estático, centrado na lógica das ciências da natureza, desconsiderando, portanto, o conjunto de conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos sociais, que permeiam e influenciam os modos de vida e de compreensão do mundo dos jovens que adentram nas escolas. Para Freire (1995), é um currículo que reproduz um

conjunto de conhecimento distanciado do mundo sociocultural dos jovens e, por isto, se constitui numa proposta que se apresenta com pouca relevância e significância sociocultural.

Os teóricos críticos do currículo (APPLE, 1982; FREIRE, 2005; GIROUX, 1986; entre outros) irão se contrapor à perspectiva política e epistemológica que norteiam a produção do conhecimento no âmbito das teorias tradicionais do currículo, por considerar que nesta abordagem o conhecimento é compreendido enquanto ato isolado e individual, limitado à compreensão de fatos e informações isoladas do contexto sócio-histórico e cultural. Para Silva (1999, p. 58-59), “Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. [...] está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”.

Estes autores denunciam ainda que as teorias tradicionais trabalham na linha da padronização e homogeneização cultural, portanto, utilizam-se dos arquétipos da cultura dominante e dos conhecimentos por ela respaldados para instituir os projetos de formação materializados através de suas propostas curriculares. Em meio a este cenário, Giroux (1986) defende que tanto a cultura como o conhecimento não podem ser pensados fora das relações de poder. Com isto, o autor acrescenta que não dá para pensar na consolidação de propostas curriculares homogêneas, uma vez que este processo é sempre permeado por relações de conflitos, silenciamentos, resistências e insurgências.

A influência deste processo de padronização cultural é notória na escola, tanto com relação aos conhecimentos legitimados no contexto do currículo, quanto na postura excludente e discriminatória que muitos educadores exercem sobre os educandos e seus saberes experienciais. Ideia compartilhada também por Pereira (2002, p. 61-62), quando afirma que a concepção de conhecimento instituída a partir da ciência moderna influenciou toda a organização da escola, “o que se pode constatar na forma de distribuir os espaços, o tempo, a elaboração dos horários, a distribuição dos educandos em salas de aula e o modo de organizar o currículo e os conhecimentos a serem repassados e transmitidos aos alunos”.

## **b) As teorias críticas do currículo**

O currículo enquanto prática social estava associado aos movimentos políticos e culturais ocorridos na história política e social da sociedade, influenciando e sendo influenciado por eles. Desse modo, os estudos críticos do currículo surgem a partir da década de 1960, em meio à efervescência política e cultural ocorrida na Europa sob a influência dos ideais marxistas, a partir dos anseios de justiça e liberdade. Para Silva (1999, p. 29),

A década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura no Brasil: são apenas alguns dos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. [...]. Foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.

Sob a influência dessas lutas políticas e ideológicas, novas reflexões teóricas foram desencadeadas no campo da filosofia e da sociologia, as quais colocaram em xeque o pensamento científico positivista que estruturava as políticas e práticas educacionais e curriculares hegemônicas nas escolas.

Contrapondo-se aos referenciais políticos e epistemológicos que norteiam as políticas e práticas curriculares vinculadas às teorias tradicionais e pragmáticas do currículo, ganham força, a partir da década de 60, nos Estados Unidos e na Inglaterra, os estudos críticos a partir das contribuições da sociologia do currículo, no contexto americano, e a Nova Sociologia da Educação (NSE)<sup>27</sup>, no contexto britânico.

Com os estudos da NSE, o olhar sobre o currículo volta-se para o processo de seleção e organização dos conteúdos, uma vez que, para os teóricos deste campo, o conhecimento escolar é organizado a partir de interesses políticos e ideológicos, portanto, reproduz valores, crenças e ideologias que referendam determinadas visões e compreensões sobre o mundo vinculadas aos grupos dominantes, em detrimento dos valores e saberes construídos pelos grupos culturais socialmente excluídos.

A partir das contribuições teóricas da Nova Sociologia da Educação e da Sociologia do Currículo, as análises sobre a construção do currículo, principalmente com relação à seleção e organização do conhecimento escolar, não podem mais ser desenvolvidas deslocadas de sua constituição histórica e social, desvinculada das relações instituídas no âmbito das políticas educacionais e no próprio chão da escola, que, em certa medida, define os mecanismos e as formas de poder instituídas na definição, exclusão e afirmação de determinados saberes e práticas socioculturais referendadas nas práticas educativas e curriculares. Propõe-se, portanto, a construção de um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados.

---

<sup>27</sup> A Nova Sociologia da Educação (NSE) constituiu-se a primeira corrente sociológica, de fato, voltada para o currículo. Iniciada na Inglaterra, sendo Michael Young // um dos principais representantes. Ele, no início dos anos 70, levantou uma questão de grande impacto: analisou a relação entre o fracasso escolar e a estrutura curricular escolar, questionou o currículo no que diz respeito aos critérios em que se baseiam a seleção, a organização e a estruturação dos conteúdos escolares.

Nos Estados Unidos, o movimento político voltado à construção de uma sociologia do currículo teve como precursores os neomarxistas Michel Apple e Henry Giroux. Ambos dedicaram esforços no sentido de desvelar as relações políticas e ideológicas implícitas nos processos de construção e implementação das propostas curriculares, demonstrando a estreita relação entre o currículo e a estrutura social. Neste caso,

Para esta concepção o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos, opondo-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante até então. Analisa como a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos grupos que detém o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, através da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos. (ZOTTI, 2013, p. 02).

A partir das contribuições de Apple (1982; 2002) e Giroux (1986), os estudos do campo do currículo enfocam a relação entre o currículo e a distribuição de poder, por meio da reprodução de conhecimentos imbuídos de ideologias e valores que reforçam o poder dos grupos dominantes sobre as camadas populares. Os autores defendem que os conteúdos abordados no contexto das escolas ignoram e menosprezam os saberes das classes populares, ao reproduzirem nos livros-texto e demais materiais didáticos ideologias que reafirmam os processos de discriminação e exclusão política, cultural e social.

Para Moreira (2005, p. 12), a teoria curricular crítica “examina a relação entre conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios”. Isto demonstra que há uma relação intrínseca entre a produção e a distribuição do saber com as relações de poder ou a centralização do poder.

Com o avanço dos estudos no campo das teorias críticas do currículo, foi possível dar passos importantes na compreensão mais ampla acerca da construção do currículo no contexto da escola, na tentativa de compreender como ocorre o processo de produção e legitimação das propostas curriculares, bem como são materializadas a partir das relações de poder, conflitos e alianças instituídas no seio das instituições educativas. Ou seja, há neste período uma percepção para os processos de resistências e transgressões no âmbito das escolas com relação às propostas curriculares instituídas a partir da imposição do sistema educacional e da sociedade capitalista (APPLE, 1989).

Nessa perspectiva, a partir das proposições teóricas de Apple e Giroux, houve uma inversão na lógica de análise do currículo, saindo de foco as questões de cunho técnico, associado ao como ensinar, dando-se uma ênfase maior aos aspectos sociopolíticos e culturais

que orientam o processo de produção do currículo, voltando-se “para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social” (SILVA; MOREIRA, 1994, p. 16).

Outras contribuições importantes de Apple (1982; 1989; 2002) e Giroux (1986) estão associadas ao debate do currículo enquanto política cultural. Os autores demonstram em seus estudos as relações entre currículo, cultura e poder e suas inter-relações com as esferas econômicas, políticas e ideológicas.

Com base na compreensão do currículo enquanto política cultural tornou-se possível evidenciar como o processo de seleção cultural instituído no âmbito do currículo está atrelado às estratégias de dominação política e ideológica da classe dominante, uma vez que, no cerne dos conteúdos curriculares, são privilegiadas as concepções e valores associados à cultura dominante. Para Thompson (1995, p. 173), a cultura “[...] é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”.

Na visão de Giroux (1986), os pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam as políticas curriculares legitimam as culturas dominantes, no processo de organização do currículo, ao tempo em que silenciam as diferentes vozes e/ou manifestações que chegam às escolas e não se articulam com os valores da “cultura padrão”. O autor acrescenta ainda que, a partir de tais pressupostos epistemológicos, a cultura popular<sup>28</sup> sempre foi considerada pelas instituições escolares como uma cultura banal, pobre, sem valor intelectual e, por isto, indigna de legitimação acadêmica ou prestígio social.

Entretanto, Giroux e Simon (1994) afirmam que o processo de negação e rejeição da cultura popular está vinculado às lutas políticas instituídas na sociedade, tendo em vista que a cultura popular se institui enquanto campo de resistência cultural dos grupos populares diante do processo colonização e massificação cultural imposto pelas classes hegemônicas.

Nesta perspectiva, “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (SILVA, 1999, p. 79). Segundo os teóricos críticos, o currículo se constitui num espaço de afirmação da cultura dominante e de exclusão e silenciamento dos saberes socioculturais produzidos pelas classes populares. Sendo assim,

---

<sup>28</sup> A expressão cultura popular será utilizada neste trabalho a partir do conceito utilizado por Giroux e Simon (1994, p. 109), que a define como um conjunto experiências e saberes que se constituem em símbolos e significados que dão sentido à vida das pessoas. São práticas que refletem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, que transcendem o conhecimento e as tradições recebidas. Os autores também alertam para o risco de não se confundir a cultura popular com a cultura de massa, que é produzida mecanicamente e distribuída como produto cultural e/ou mercadoria.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais as formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 1995, p. 195).

A partir dessas constatações, os debates construídos no campo das teorias críticas voltam-se à desmistificação do discurso científico produzido acerca do conhecimento escolar enquanto verdade absoluta e neutra, evidenciando os interesses políticos e ideológicos que estão implícitos nos projetos educativos, com o intuito consolidar os processos de dominação política e cultural em favor dos grupos dominantes.

As teorias críticas do currículo se constituem enquanto teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Com isto, para os teóricos deste campo, “o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo ‘faz’” (SILVA, 1999, p. 30). Assim, o processo de investigação desenvolvido no campo do currículo está associado ao desvelamento dos aspectos políticos e ideológicos implícitos no processo de seleção e organização dos conhecimentos, bem como ao questionamento dos critérios utilizados para seleção, exclusão e validação dos conhecimentos legitimados na proposta curricular.

O foco de análise das teorias críticas situa não no currículo em si, mas no processo de organização e seleção dos conteúdos curriculares, buscando compreender quais os fins e princípios que orientavam o processo de inclusão e exclusão dos conteúdos sociais inseridos nos programas curriculares. De acordo com Young (2000, p. 17-18),

[...] o que distingue as teorias críticas do currículo de outros tipos de teorias do currículo é o fato de serem teorias sobre políticas curriculares que reconhecem que seu objetivo é tanto a compreensão quanto a mudança. Em outras palavras, as teorias críticas implicam intenções, porque seu ponto de origem é a educação como forma de ação intencional, e qualquer ação intencional como a educação não pode ser simplesmente tema de compreensão. No entanto, a compreensão do currículo ganha sentido se essa compreensão desempenha um papel na mudança dele, de maneira tal que amplie a qualidade e a quantidade das oportunidades de aprendizado.

Para os teóricos desse campo do currículo, as preocupações não estão voltadas para as questões pedagógicas do ensino (métodos, técnicas, estratégias de ensino), mas para as questões político-ideológicas envolvidas no processo de seleção dos conteúdos. Daí o redirecionamento do foco de análise, deslocando-se dos conceitos simplesmente associados ao campo didáticos e pedagógicos para o conceito de ideologia e poder. Colaborando com essas reflexões, Silva (2006, p. 14) afirma que:



Nas teorias críticas, o currículo é concebido como uma prática social concreta e coletiva, visando à superação da fragmentação e descontextualização curricular. Centra-se na leitura e compreensão do mundo e das situações-problema vividas e percebidas pela comunidade educacional, na perspectiva de uma construção social do conhecimento com vistas a uma intervenção no real [...].

As teorias críticas trouxeram inúmeras contribuições para o campo do currículo, principalmente no desvelamento das relações de poder implícitos no desenvolvimento das políticas curriculares e na implementação das práticas educativas, bem como na desnaturalização dos processos de exclusão, silenciamentos e negação dos saberes vinculados às práticas sociais dos grupos socialmente excluídos.

A emergência das teorias críticas do currículo no Brasil ocorreu no final da década de 1970, com a reabertura política e a efervescência dos movimentos sociais em defesa do processo de redemocratização do país. No caso da educação, há neste período uma forte influência dos ideais pedagógicos progressistas, difundidos principalmente pelas reflexões crítica de Freire (2005) e pelas contribuições de Gramsci (1979), Apple (1982; 1989) e Giroux (1986), entre outros.

De acordo com os estudos de Moreira (2005), as teorias críticas do currículo se instituem no Brasil a partir de diferentes perspectivas políticas: numa primeira fase, em meados dos anos 1970, influenciada pelas teorias da reprodução<sup>29</sup>, os estudos voltam-se para uma crítica contundente às políticas e práticas curriculares implementadas neste período, caracterizando-se como a fase da denúncia e de questionamentos dos projetos educativos instituídos nas escolas com viés político centralizar e autoritário. O foco principal deste período era contrapor-se às propostas curriculares baseadas na racionalidade técnica.

A partir dos anos de 1980, os estudos críticos do currículo voltam-se para a questão dos conteúdos curriculares, questionando radicalmente os conhecimentos ensinados às camadas populares, desvinculados dos seus contextos e práticas sociais. A partir do pensamento freireano, propunha-se a construção de projetos educativos e propostas curriculares alternativas voltadas à produção de conhecimentos que permitam a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural dos educandos, visando ao processo de conscientização e emancipação.

---

<sup>29</sup> Para os representantes das teorias da reprodução, a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das diferentes áreas do conhecimento, as crenças e valores que respaldam o modo de vida e a cultura dos grupos sociais dominantes. Para os teóricos crítico-reprodutivistas (Althusser, 1970; Baudelot; Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976), os conhecimentos, saberes e valores disseminados no currículo escolar reproduzem e impõem certos estilos e formas de se relacionar e atuar no/com o mundo vinculado à cultura dos grupos sociais dominantes. Neste caso, a escola, ao invés de contribuir para a libertação e a emancipação dos jovens, assume o papel político e social de reproduzir os ideais capitalistas, aprofundando as desigualdades e as injustiças sociais.

Diante desse contexto, a partir dos aportes de Freire (2005), Apple (1982; 1989) e Giroux (1986), as teorias críticas do currículo assumem uma postura política mais propositiva, associada ao desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos educadores, a fim de possibilitar uma compreensão mais aprofundada sobre o funcionamento das escolas e das relações de poder instituídas no processo de construção das práticas curriculares, em meio aos processos de disputas, resistências e transgressões comuns ao contexto escolar. Ou seja, o pensamento freireano fomentou novas discussões acerca do currículo, amparadas na dimensão da “utopia” e da “possibilidade”, favorecendo o desenvolvimento de propostas e práticas alternativas de currículo comprometidas com a emancipação e a transformação social.

Nesta direção, ganhou força o debate sobre a formação crítica dos educadores, tendo em vista que os profissionais da educação passam assumir neste contexto um papel crucial no processo de reinvenção das propostas curriculares, em diálogo com os sujeitos locais, os movimentos sociais e as demais organizações sociais. Com isto, cresceu o debate acerca do papel dos educadores na construção de propostas emancipatórias de currículos, bem como a necessidade de eles atuarem enquanto intelectuais críticos no contexto da escola. Moreira (2005, p. 22) destaca que “[...] a visão do professor como intelectual crítico tem aspectos positivos: ressalta o caráter político da prática pedagógica e aponta para a necessidade da participação do professorado na concepção e no planejamento dessa prática”.

Na década de 1990, sob a influência dos Estudos Culturais<sup>30</sup>, teorias feministas e do multiculturalismo crítico<sup>31</sup>, os debates ocorridos no campo das teorias críticas assumem novas posturas políticas, principalmente com relação aos diálogos estabelecidos entre o conhecimento escolar e as diversidades socioculturais que permeiam o cotidiano das escolas. Moreira (2005, p. 18) destaca que, neste período, os estudos críticos “expressam a preocupação com o conhecimento escolar e enfatizam a necessidade de se considerar a cultura do educando no processo de seleção dos conteúdos”. Ou seja, a teoria curricular crítica se delinea com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero e raça.

---

<sup>30</sup> Os Estudos Culturais se constituem num movimento teórico-metodológico interdisciplinar comprometido com o desenvolvimento de estudos críticos acerca dos aspectos culturais que permeiam as sociedades contemporâneas com o intuito de desvelar as relações de poder e dominação instituídas neste campo. Surge das inquietações de diferentes grupos culturais devido aos processos de silenciamentos e negação de seus saberes e valores, bem como do silenciamento da tradição marxista quanto à relevância dos estudos sobre a cultura para a compreensão dos processos de dominação instituídos na sociedade contemporânea. Neste caso, [...] os estudos culturais construíram uma tendência importante da crítica cultural que questiona o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, estabelecidas a partir de oposições entre alta/baixa, superior/inferior, entre outras binariedades. (ESCOSTEGUY, 2008, p. 157).

<sup>31</sup> O multiculturalismo é um movimento político que surgiu nos Estados Unidos, na década de 60, a partir da reivindicação dos grupos culturais dominados de terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Neste contexto, o multiculturalismo crítico se constitui num movimento revolucionário que “não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstituir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos”. (MCLAREN, 2000, p. 284).

Neste cenário, Giroux (1986), McLaren (2000) e Apple (1982, 1989) se apresentam como protagonistas dessa nova fase da teoria crítica, tentando conciliar as reflexões centrais da teoria crítica - o combate à exclusão e às formas de dominação, os processos políticos e pedagógicos emancipadores associados aos ideais de justiça social e solidariedade - com as temáticas emergentes relacionadas aos processos de opressão e exclusão instituídos a partir das relações de poder construídas no âmbito das relações desiguais de gênero, raça/etnia e geração, dentre outras.

Entretanto, a partir dos anos 90, a teoria crítica do currículo recebeu inúmeras críticas e contestações, inclusive dos seus antigos seguidores, por acreditar que o pensamento marxista, centrado em categorias como ideologia, dominação de classes sociais, saber totalizante, sujeito racional, poder econômico, entre outras, não dão conta, segundo Silva e Dias (2004, p. 137), de “[...] analisar e entender as transformações pelas quais tem passado o mundo, numa perspectiva particular, descentrada e local, ligadas aos interesses das minorias marginalizadas, de forma especial, com temáticas referentes a gênero, raça, sexo, cultura e poder”.

Impulsionados pelos novos movimentos sociais<sup>32</sup> vinculados aos grupos sociais considerados “minoritários” (negros, indígenas, camponeses, mulheres, gays, outros), os debates construídos a partir da década de noventa giravam em torno da necessidade de democratização do currículo, transformando-o num espaço de acolhimento da diversidade de saberes e práticas sociais vivenciadas pelos grupos sociais.

No entanto, Pacheco (2001, p. 64) defende que esse debate em torno da crise ou não da teoria crítica e de sua incapacidade de explicar os fenômenos do multiculturalismo não é um debate que tem acrescentado muito ao trabalho dos/as educadores/as no contexto da escola. Diante desse cenário de desconfiança, o autor reafirma que:

[...] a teoria curricular crítica tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas. Construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa, isto é, não na perspectiva da eficiência dos resultados, dos procedimentos algorítmicos, mas numa abordagem que "nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder" (Giroux & Shannon, 1997, p. 4). [...]. (PACHECO, 2001, p. 64).

---

<sup>32</sup> De acordo com Gohn (1997), os “novos” movimentos sociais lutam por novos direitos sociais vinculados a valorização de princípios como livre organização, autogestão, democracia de base, direito à diversidade e respeito à individualidade, respeito à identidade local e regional, e noção de liberdade individual associada à liberdade coletiva.

Neste sentido, os profissionais da educação convivem com o desafio de romper com o modelo curricular tradicional, que traz em sua essência um arcabouço de pressupostos políticos e epistemológicos vinculados à filosofia positivista, que estabeleceu uma estrutura rígida e fechada de pensar o ensino e a produção do conhecimento, consolidado na cultura escolar<sup>33</sup>, bem como na formação e prática dos/as educadores/as, que “parece ser impossível desmontá-la e fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar” (PARENTE, 2010, p. 144).

A partir dessas reflexões, os/as educadores/as precisam compreender as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas nas sociedades contemporâneas marcadas pela produção e difusão de novos saberes e conhecimentos situados em diferentes contextos socioculturais. Ou seja, a partir das conquistas políticas e sociais dos grupos culturais minoritários (indígenas, afrodescendentes, camponeses, homossexuais, mulheres, dentre outros) e do avanço no campo das teorias pós-críticas do currículo vinculadas ao pensamento pós-moderno, as propostas curriculares não podem mais continuar ignorando e silenciando os diferentes saberes produzidos pelos grupos culturais minoritários.

### **c) As teorias pós-críticas do currículo**

As teorias pós-críticas do currículo fundamentam suas reflexões teórico-práticas no campo dos estudos culturais e nas correntes político-filosóficas vinculadas ao pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Desse modo, seu foco de discussão centra-se na relação entre educação, culturas e identidades. Ou seja, buscam compreender as relações de poder instituídas tanto na sociedade quanto no âmbito do currículo para além das questões relacionadas à dominação de classes, ideologia e poder econômico, a partir das dimensões culturais e de constituição da subjetividade dos sujeitos, concebendo-o enquanto ser complexo, envolvido num conjunto de relações socioculturais e intersubjetivas que influenciam significativamente à produção de suas identidades. Essa mudança tem relação direta com o atual momento em que as explicações de classe não são mais suficientes para compreender os movimentos constantes de construção de subjetividade nos quais os sujeitos se encontram.

---

<sup>33</sup> Para Juliá (2001, p. 10), a cultura escolar pode ser compreendida como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização”.

Nessa perspectiva, o foco dos estudos pós-críticos gira em torno da construção da identidade a partir do currículo e o seu papel na constituição das diferenças. A partir dessa premissa, Silva (2000, p. 151-152) argumenta que:

[...] ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica do currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve combinar-se com a teoria crítica para ajudar-nos a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controlo, nos tornamos naquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Apesar dos avanços dos estudos no campo das teorias pós-críticas do currículo, este não é um terreno consensual entre os teóricos que discutem sobre as temáticas relacionadas ao campo da cultura, da diferença e da diversidade cultural no âmbito do currículo. As relações entre os pressupostos políticos e epistemológicos que separam as teorias críticas e pós-críticas ainda não estão bem definidas e, portanto, ainda não há um consenso em torno da linha divisória entre esses dois campos teóricos. Ou seja,

A ambiguidade do termo pós-moderno, no qual se reconhece a pulverização de discursos, e a complexidade do pós-estruturalismo, ao qual ainda se pode acrescentar a análise neogramsciana, colocam-nos perante muitos dilemas, na medida em que não existe uma exclusividade conceptual entre as teorias crítica e pós-crítica.

As tensões existentes entre abordagens neomarxistas/neogramscianas e pós-modernas/pós-estruturalistas têm em comum o facto de fortalecerem o entendimento do currículo como uma construção, de natureza social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas. (PACHECO, 2001, p. 55).

A partir dessas reflexões, compreendemos que os currículos das escolas incorporam discursos e narrativas constituídas de elementos simbólicos que influenciam a construção da subjetividade e a identidade dos sujeitos. Através de um processo sutil, busca-se introduzir novos padrões de vida definidos pela classe dominante, desconstruindo os valores culturais e os hábitos vivenciados pelas pessoas em suas comunidades.

O currículo, nesta perspectiva, está envolvido num complexo jogo de poder capaz de controlar as pessoas, produzindo sonhos e desejos que estão acima das questões particulares ou individuais. Neste caso, os seres humanos perdem sua autonomia e sua condição de sujeito e passam a ser dominados por um poderoso processo de imposição de desejos e sonhos pré-definidos por quem detém o poder do capital e, principalmente, da comunicação.

Neste contexto, as relações de poder não se limitam ao campo material, mas passam a atuar fortemente no campo simbólico e na produção de signos e representações que seduzem e determinam o que as pessoas devem ser ou fazer. E o currículo passa a ser um instrumento importante na produção e reprodução destes signos e representações.

Para Silva (1999, p. 136), apesar de todo esse movimento em torno das teorias críticas e pós-críticas do currículo, é notório que tais concepções ainda exercem poucas influências “na elaboração de políticas de currículos e no currículo do cotidiano das salas de aula”, evidenciando o quanto ainda precisamos avançar na construção de projetos formativos que favoreçam a reflexão crítica e a problematização das políticas e práticas curriculares instituídas nas escolas brasileiras, visando à produção coletiva de propostas curriculares que dialoguem com os diferentes saberes socioculturais produzidos nas comunidades e se volte para o desenvolvimento de práticas educativas crítico-emancipadoras.

### **3.2 A produção do currículo crítico-emancipatório**

De acordo com os estudos de Moreira (1990) e Silva (1999), o pensamento sobre o currículo crítico chegou ao Brasil na década de 1980, a partir dos estudos da sociologia do currículo, influenciado principalmente pelos trabalhos de Giroux (1986), Apple (1982) e Young (2000). No entanto, foi a partir do pensamento pedagógico de Freire (2005) que o debate sobre o currículo crítico-emancipatório ganhou força no país, com base na crítica às práticas educativas e curriculares instituídas no Brasil, denominadas por Freire de “educação bancária”.

Nessa perspectiva, a teoria crítica do currículo se institui no Brasil em contraposição às políticas e práticas curriculares associadas à reprodução acrítica de conhecimentos e valores associados à cultura dos grupos dominantes. Portanto, um modelo de currículo construído a partir de práticas educativas fragmentadas, descontextualizadas e distantes do contexto sociocultural dos educandos, assim como de suas necessidades formativas.

Para Saul e Silva (2009) a organização do currículo, nessa perspectiva, caracteriza-se pelo seu caráter elitista, autoritário e centralizador, voltando-se exclusivamente para a transmissão do conhecimento que o mercado editorial produz, propaga e vende, tendo como elemento norteador a ideologia neoliberal e os interesses do mercado.

Na perspectiva de superar esse modelo de currículo técnico-linear, alguns estados e municípios<sup>34</sup> desenvolveram um trabalho de reorientação curricular a partir das contribuições da pedagogia freireana, tendo a racionalidade crítico-emancipatória como concepção político-filosófica norteadora tanto da construção do currículo quanto na definição dos princípios norteadores da prática educativa.

O trabalho desenvolvido pelo próprio Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo<sup>35</sup>, no período de 1989-1992, tornou-se uma referência neste “Movimento de Reorientação Curricular”, construído numa perspectiva crítico-emancipatória, tendo a participação ativa dos profissionais da educação e da sociedade como elemento definidor dos novos rumos da educação. Este Movimento foi construído a partir de três momentos: a problematização da escola, a sistematização e análise das informações e a criação coletiva de novas possibilidades/propostas.

O trabalho desenvolvido por Freire a partir do movimento de reorientação curricular possibilitou a desconstrução dos tradicionais conceitos de conhecimento, possibilitando que os educadores assumissem o papel de repensar da prática curricular. Ou seja, as reflexões empreendidas por Freire (2005) acerca da produção do currículo colocou os educadores e a comunidade como protagonista do processo de seleção e organização do conhecimento escolar, que tem a realidade sociocultural dos educados, seus saberes e experiências como ponto de partida para a seleção dos conteúdos curriculares.

Nesta perspectiva, o conhecimento construído na escola passa a ter uma relação direta com a vida dos educandos, adquirindo a função social de possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos aspectos socioculturais, políticos, econômicos e ambientais, expandindo a visão de mundo dos educandos e educadores. Um conhecimento que tem o propósito de construir pontes, caminhos, ou seja, possibilidades de emancipação do ser humano e a, conseqüentemente, promover a transformação social.

Na visão de Saul e Silva (2011, p. 10), o “movimento de reorientação curricular” trouxe avanços significativos à construção do currículo crítico, uma vez que materializou um conjunto de princípios políticos e pedagógicos associados à construção coletiva das propostas curriculares, “[...] da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a

---

<sup>34</sup> São Paulo-SP (1989-1992), Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998-2000), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001), Alagoas (2001-2003), dentre outros.

<sup>35</sup> Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo a convite da Prefeita Luisa Erundina de Souza, do Partido dos Trabalhadores, em 1989. Deixou o cargo em maio de 1991, para escrever e responder aos inúmeros convites internacionais.

comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento”. Além disso, houve o empoderamento da comunidade e a autonomia da escola, permitindo “[...] a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade”. (p.10).

Para Moreira (2000), as principais marcas dessas experiências de reorientação curricular estão no deslocamento do processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola, colocando os/as educadores/as, educandos/as e pais como protagonistas na elaboração da proposta curricular de cada escola. Com isto, o autor destaca que “os professores deixaram de ser meros executores de prescrições centralmente elaboradas, tornando-se o processo mais democrático e garantindo-se espaço para a diversidade no currículo” (p. 124). Além disso, a comunidade foi estimulada a participar, a contribuir na tomada de decisões coletivas, “[...] envolvendo-se afetivamente com as atividades escolares” (p. 124).

O trabalho de reorientação curricular desenvolvido com o intuito de instituir processos educativos que se constituam enquanto prática da liberdade está associada à revisão dos princípios políticos e pedagógicos que orientam as estratégias de gestão e de produção do conhecimento na escola. É necessário repensar os espaços e tempos de ensino e aprendizagens, bem como os espaços e os tempos de diálogos e interação com a comunidade, transformando instituição escolar em espaço de re-criação da vida, dos sonhos e das possibilidades de construção de um mundo melhor. Neste caso,

A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

[...]. A escola deveria ser também um centro irradiador da cultura popular, não para consumi-la, mas para recriá-la, um espaço de organização política das classes populares, e, como espaço de ensino-aprendizagem, um centro de debate de idéias e soluções, reflexões, em que a organização popular iria sistematizando a sua própria experiência. O filho do trabalhador deveria encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226).

A reorientação curricular construída na perspectiva da racionalidade crítico-emancipatória requer dos profissionais da educação a capacidade de lidar com os conflitos, tensões e contradições inerentes às dinâmicas de problematização e reflexão crítica construídas tanto sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas, quanto sobre suas relações com o contexto sócio-histórico das comunidades, principalmente com relação às omissões, silenciamentos e negações dos saberes socioculturais dos sertanejos.



Além disso, requer o desenvolvimento de competências ético-políticas e técnicas que permitam a construção de um olhar crítico sobre o contexto educacional, articulando-o aos desafios, necessidades e potencialidades presentes no contexto social, político e cultural das comunidades. Ou seja, é necessária uma compreensão ampla dos processos educativos, compreendendo-os em sua totalidade e complexidade, enquanto prática social, construída a partir dos condicionantes sócio-históricos, políticos e culturais.

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

Desse modo, são evidentes as contribuições da pedagogia freireana na construção dessas experiências de reorientação curricular desenvolvidas no Brasil na perspectiva crítico-emancipatória. Experiências que se instituem enquanto sonhos coletivos, tendo a comunidade como seus principais protagonistas.

A potencialidade crítica, propositiva e inovadora do pensamento de Freire também exerceu forte influência nas organizações sociais que assumiram o desafio de pensar propostas educativas alternativas para o semiárido brasileiro. São experiências construídas coletivamente e comprometidas com o desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa, assim como com a produção de práticas educativas capazes de desenvolver a capacidade do ser humano de “ser mais”.

Neste caso, em diálogo com os princípios da educação popular que norteiam as práticas educativas dos movimentos e organizações sociais que atuam na defesa de uma política de desenvolvimento sustentável no semiárido, tornou-se possível pensar nas primeiras experiências de reorientação curricular no sertão, tendo a mística do trabalho coletivo e da partilha de experiências e saberes como eixo norteador do trabalho de formação e mobilização das comunidades e dos educadores. Para tanto, o trabalho desenvolvido pela Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB) foi fundamental tanto na articulação de parcerias entre as organizações sociais, as comunidade e os gestores públicos, quanto na consolidação de diretrizes políticas e pedagógicas que pudessem orientar e fomentar os processos de formação de educadores e as estratégias de diálogo com a comunidade e as organizações

sociais na construção dessas experiências socioeducativas que refletissem o sonho e as identidades desses sertanejos.

### **3.2.1 O currículo contextualizado no semiárido na perspectiva crítico-emancipatória**

O currículo contextualizado no semiárido inspirados na pedagogia freireana se constitui a partir da construção coletiva do conhecimento, tendo a pesquisa da realidade como um princípio educativo no processo de produção do conhecimento. Neste caso, por meio da pesquisa sócio-antropológica busca-se investigar a realidade vivida, com a participação de “[...] alunos, professores, pais, moradores, no pensar e fazer o currículo, que por sua vez é concebido como práxis social, concreta e transformadora”. (SILVA, 2006, p. 135).

Nessa perspectiva, o currículo se constitui enquanto ação concreta que articula e se concretiza enquanto práxis educativa, prática articuladora do pensar e do fazer humano – que articula criticamente e dialogicamente a prática social e as práticas críticas desenvolvidas no âmbito da escola, que se concretiza e consolida a partir da dimensão crítico-dialógica que estabelece com o seu contexto, desvelando-a, possibilitando aos sujeitos tanto a compreensão crítica do seu contexto quanto sua ação política neste contexto - a redescoberta da dimensão política do agir do sujeito no/com o mundo. Redescoberta da realidade vivida – redescoberta de si na condição de sujeito que produz e se produz na relação no/com o mundo.

É uma proposta de currículo que assume o compromisso ético-político com a emancipação dos/as educandos/as, na medida em fomenta o desenvolvimento de práticas educativas crítica que permitam aos sujeitos o encontro crítico com o mundo e consigo, numa relação dialógica com seu contexto e com sua condição humana, numa dimensão crítica e criadora de si e do mundo, na sua condição ontológica de “ser mais”.

No entanto, a construção de propostas curriculares contextualizadas está associada à incorporação de uma concepção política e pedagógica crítica que conceba os/as educadores/as e educandos/as enquanto sujeito que, produz e se produz através do processo de construção do conhecimento, se constitui na medida em que produz conhecimento sobre e no/com o mundo. Nessa perspectiva, prima-se por uma relação entre o sujeito e conhecimento pautada na dialogicidade, concebendo a produção do conhecimento vinculada à relação que o sujeito estabelece com/no mundo. Ou seja, o sujeito na medida em que se descobre no/com o mundo desenvolve – dialogicamente – conhecimento acerca daquele mundo, colocando-se na condição de sujeito do conhecimento e, conseqüentemente, de sujeito do mundo, capaz de

atuar e produzir conhecimento sobre aquele contexto que irá nortear sua ação no/com o mundo e de produção de si e do próprio mundo.

Diante desse contexto, a reorientação do currículo tornou-se uma das preocupações dos/as educadores/as e pesquisadores/as que atuam na RESAB, tendo em vista a necessidade de construir projetos de educação contextualizada voltados à redefinição dos fins e objetivos da proposta educativa, do processo de seleção e organização dos conhecimentos, bem como, dos princípios políticos e epistemológicos que norteiam a produção do conhecimento escolar.

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

O processo de reorientação curricular implementado em algumas escolas do semiárido<sup>36</sup> fundamenta-se nas bases epistemológicas crítica e emancipatória, não se limitando portanto a adequação de conteúdos e metodologias de ensino, pois estar voltado à construção de projetos educativos comprometidos com a formação cidadã, a valorização da cultural local e o desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, os saberes oriundos das práticas sócio-históricas e culturais dos sujeitos são problematizados no contexto da sala de aula e de outros processos formativos, possibilitando a compreensão crítica deste contexto histórico-cultural que envolve e determina a vida destes sujeitos, fundada muitas vezes no princípio da solidariedade, da igualdade e da justiça social. A partir da epistemologia que orientam a construção do currículo crítico-emancipatório, os projetos curriculares devem criar estratégias de articulação entre os saberes sociais, construídos no cotidiano dos sertanejos, com os saberes acadêmico/científicos, possibilitando a produção de novas formas de pensar e conviver no semiárido.

O currículo crítico e contextualizado no semiárido fundamenta-se nas ricas experiências educativas desenvolvidas a partir da pedagogia freireana, criando estratégias de seleção e organização do conhecimento “partindo sempre da problematização das necessidades imanentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como

---

<sup>36</sup> A partir do assessoramento político e pedagógico das organizações sociais que atuam na RESAB, alguns municípios, a exemplo de Curacá e Uauá, na Bahia; Coronel José Dias, no Piauí; entre outros, desenvolveram processos de reorientação curricular na perspectiva da educação contextualizada no semiárido. O trabalho foi construído com a participação dos educadores e das comunidades em processos formativos voltados ao reconhecimento da cultura, dos saberes e das práticas sociais dos sertanejos, bem como, da compreensão dos princípios que norteia a política de convivência com o semiárido e o desenvolvimento de tecnologias apropriadas à região.

tensões epistemológicas, revelem contradições passíveis de superações a partir da conscientização e de planos de ação coletivos que implementem transformações nas práticas inicialmente desenvolvidas” (SAUL; SILVA, 2009, p. 235).

Os autores acrescentam ainda que a prática curricular crítica assume o compromisso de contribuir no processo de democratização do conhecimento socialmente construído pelas comunidades científicas, possibilitando que as classes populares possam apropriar-se desse acervo científico e cultural, transformando-o num instrumento capaz potencializar a compreensão crítica da realidade.

Neste caso, os conhecimentos reproduzidos e/ou construídos no contexto das práticas educativas trazem em sua essência uma dimensão emancipadora, favorecendo tanto o desvelamento das relações de poder instituídas historicamente na sociedade, quanto à produção da consciência crítica do grupo, permitindo a compreensão das contradições, injustiças e desigualdades que permeiam as práticas culturais, políticas e econômicas instituídas no seio da sociedade. Fica evidente que a racionalidade emancipatória, ao romper com a lógica de reprodução das relações de poder e desigualdades sociais, comum a racionalidade tecno-linear, coloca “[...] o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos”. (SAUL; SILVA, 2009, p. 236). Para Giroux (1986, p. 190), a racionalidade emancipatória se baseia

[...] nos princípios da crítica e da ação [tendo como objetivo] criticar aquilo que é restritivo e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação ao serviço da liberdade e do bem estar individual. Este modo de racionalidade é construído como a capacidade de pensamento crítico para refletir e reconstruir a sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento. [...] tem como objetivo romper a ideologia congelada que impede uma crítica da vida e do mundo.

Com base na racionalidade emancipatória surge uma nova perspectiva político-epistemológica em que a ciência exerce um papel político transformador ao comprometer-se com o desenvolvimento de conhecimentos que irão contribuir com a transformação das condições de injustiças e desigualdades até então negada e/ou omitida pelos conhecimentos produzidos pela ciência clássica, construída a partir da epistemologia “clássica-dominante”.

Padilha (2004) demonstra que estes projetos educativos construídos a partir de concepções filosóficas, sociopedagógicas, epistemológicas e sócio-antropológicas crítico-emancipatórios, compreendem os sujeitos em sua historicidade e incompletude, mas acima de tudo com uma enorme capacidade para “ser mais”. Além disso, todo esse suporte teórico-metodológico está vinculado aos projetos de desenvolvimento humano que tem a justiça social, a democracia e a ética como dimensões norteadoras da práxis educativas, que se

consubstancia na prática educativa através da organização coletiva do currículo vinculado aos contextos sociopolíticos e culturais.

Contraopondo-se aos modelos de currículos instituídos a partir dos pressupostos epistemológicos da ciência moderna, o currículo contextualizado busca restabelecer as relações entre texto e contexto, entre o conhecimento e a realidade empírica, do sujeito com sua história e sua realidade sociocultural, tornando o conhecimento um elo de ligação do sujeito ao contexto, permitindo tanto o entrelaçamento de seus saberes quanto o aprofundamento das relações de pertencimento. Um conhecimento que se constitui pela desconstrução da negação do sujeito ao lugar e dos desenraizamentos do sujeito e do conhecimento, produzidos pela relação dialética e dialógica dos sujeitos com a sua realidade.

A construção de projetos curriculares construídos a partir do princípio da emancipação e da transformação social fundamenta-se na ideia da religação dos diferentes saberes, bem como dos sujeitos ao seu lugar. Para tanto, é um trabalho que requer esforços no sentido de aprofundar o processo de desfragmentação do conhecimento, que para Morin (2001, p.102),

[...] é o modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania.

Por esta razão, desfragmentar os conhecimentos, é também, segundo o autor, “fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais e dedicar-se a eles” (MORIN, 2001, p. 69). Assim, o conhecimento produzido a partir das práticas educativas e curriculares contextualizadas, ao ser construído a partir do diálogo entre os diferentes saberes e nos diferentes contextos de atuação dos sujeitos sociais, se constitui num conhecimento crítico que reafirma a dimensão político-emancipadora, oferecendo aos educandos a oportunidade de compreender criticamente os contextos sociopolíticos, econômicos e culturais, situando-o em seu contexto local, sem com isto, isolá-lo do mundo.

Neste caso, o processo de contextualização está associado à construção de relações entre o saber local e o global, pensando a realidade num contexto de totalidade e interdependência. Ou seja, o conhecimento produzido no âmbito da contextualização traz em si a potencialidade de estabelecer uma compreensão da realidade em sua complexidade e totalidade, evidenciando as relações que tais contextos (locais e globais) estabelecem entre si, numa relação dialética e dialógica entre parte e todo, desvelando inclusive as relações de

poder, dominação e exclusão instituídas entre os micros e os macros contextos sociopolíticos, econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, o currículo se constitui enquanto espaço de produção coletiva do conhecimento, tendo como base a reflexão crítica acerca das experiências sociais, culturais e históricas do educandos, visando uma formação crítica e emancipadora, bem como a transformação social.

Desse modo, o processo de contextualização do currículo está associado à ressignificação/revalorização do conhecimento escolar. Ou seja, precisamos repensar o conceito/concepção de conhecimento escolar, ressignificando-os a partir do diálogo com os saberes socioculturais dos/as educandos. Neste contexto, devemos repensar o currículo considerando que na escola não ensinamos somente conteúdos, mas principalmente valores, crenças, atitudes, ideologias que estão implícitas nos conteúdos e/ou nas práticas simbólicas de educandos/as e educadores/as, bem como nas normas e cultura da escola.

Nesta perspectiva, o currículo contextualizado no semiárido coloca-se como espaço de diálogo acerca das experiências e vivências dos/as educandos/as, a partir da criação de espaços e tempos em que a voz dos estudantes possa ser ouvida e considerada, onde o fazer dos/as educadores/as seja comprometido com uma crítica à hegemonia social, para que se possa “modelar a escolarização de acordo com a lógica dos interesses emancipatórios” (GIROUX, 1986, p. 99).

O desenvolvimento de propostas curriculares contextualizadas passa pela criação de alternativas de investigação que permitam a superação do olhar fragmentado e simplificado da realidade e de suas situações-limite, favorecendo a compreensão do contexto local em sua totalidade e complexidade, visualizando as interrelações que tais problemas têm com aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais mais amplos. É preciso compreender como o contexto local é influenciado e/ou são pré-determinado pelas relações políticas, econômicas e ideologias que regem as macro-políticas em âmbito nacional e internacional. Desse modo,

Na tentativa de melhor conhecer as situações-problema, se busca também perceber os espaços epistemológicos, ou seja, os conhecimentos implicados naquela realidade para melhor explicá-la e/ou transformá-la. Não se faz uma pesquisa sócio-antropológica apenas para conhecer mais de perto os problemas daquela comunidade, mas também para selecionar os tópicos do conhecimento pertinentes, tornando o currículo escolar mais significativo por ir ao encontro das necessidades cotidianas do educando sem, contudo, limitar-se a ela. (SILVA, 2006, p. 108).

Os currículos construídos no contexto do semiárido na perspectiva da contextualização trazem em sua base epistemológica a dimensão utópica do fazer educativo, tendo em vista que

a educação contextualizada transformadora se constitui enquanto espaço de denúncia das injustiças e desigualdades produzidas e reproduzidas no seio das relações sociais, culturais e econômicas vivenciadas no sertão, mas também e, acima de tudo, precisa ser esse espaço de anúncio de novas possibilidades de mudança e transformação social, a partir da formação crítica de homens e mulheres que assumirão o desafio de pensar as alternativas de transformação social a partir do debate profundo acerca dos princípios que norteia o projeto de desenvolvimento sustentável com base na proposta de convivência o semiárido.

Desse modo, são propostas curriculares que têm como princípio básico a produção do conhecimento que favoreça a apreensão crítica da realidade, a partir de dinâmicas de problematização e diálogos constituídos entre o saber da experiência e os conhecimentos escolares que irão auxiliar nessa tarefa de desvelamento do real, necessária tanto ao processo de conscientização dos sujeitos sociais, quanto na emancipação/libertação desses sujeitos da condição de opressão/alienação vivenciada historicamente. A apreensão crítica da realidade por meio do currículo contextualizado se constitui através da práxis educativa crítica voltada à conscientização, implicando “[...] que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 2005, p. 30).

Entretanto, a educação contextualizada no semiárido só será capaz de promover processos de emancipação e transformação social se tiver a utopia como dimensão norteadora da ação educativa, bem como, o reconhecimento dos sertanejos como sujeitos capazes de transformar-se a si mesmo, aos outros e a realidade através dos diálogos estabelecidos tanto no contexto das práticas educativas quanto nas relações dialógicas construídas nas dinâmicas organizativas, culturais e políticas no seio das práticas sociais.

Além disso, o processo de reorientação curricular construído a partir do pensamento freireano deve estabelecer fecundos diálogos com a cultura popular como forma de valorização e reconhecimento das experiências e práticas sociais das camadas populares, elementos básicos para a instauração dos processos de problematização e desvelamento do pensar sobre o mundo destes grupos sociais, condição necessária a conscientização e transformação da realidade.

### **3.2.1.1 O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades culturais**

Uma das principais características da sociedade brasileira e nordestina é sua diversidade sociocultural, tendo em vista que a população do país é constituída pela

miscigenação cultural que traz traços da cultura indígena, africana e européia. No entanto, a partir da vivência nesse espaço singular que é o sertão nordestino, os grupos sociais recriaram esses elementos culturais, produzindo um jeito especial de ser sertanejo, que apesar das influências dos meios de comunicação, resiste em manter suas tradições como forma de ampliar os laços de solidariedade e de fraternidade entre as pessoas.

Desse modo, os projetos educativos desenvolvidos nessa região devem valorizar essa diversidade cultural como forma de manter viva a história desse povo, de resgatar as lutas históricas construídas em favor da construção de uma sociedade mais justa e democrática, assim como, de conscientizar os jovens acerca dos processos sócio-históricos de resistência vivenciados pelas comunidades. O resgate e valorização da cultura do semiárido são necessários para que os educandos conscientizem-se da trajetória histórica que resultou na formação do modelo de sociedade que se tem na atualidade.

Diante desse contexto, os currículos das escolas devem ser compreendidos como espaços estratégicos para a construção de diálogos entre os saberes diferentes, abrindo-se para acolher as diversidades culturais vivenciadas pelos educandos como forma de consolidar o processo de democratização da escola e da comunidade. Só teremos uma sociedade efetivamente democrática quando os vários grupos sociais forem reconhecidos enquanto produtores de saberes e tiverem espaços para apresentarem os seus saberes e tê-los reconhecidos e incorporados no contexto das práticas pedagógicas das escolas.

Na visão de Freire (1996), precisamos compreender, cada vez mais, a importância do diálogo entre as diferentes culturas como forma de tornar as práticas formativas mais ricas com relação à formação humana e crítica, transformando-as em espaços de possibilidade para a construção de sociedades democráticas, igualitárias e justas. Entretanto, os educadores precisam compreender que a construção dessas relações dialógicas entre os diferentes sujeitos nem sempre ocorre de forma pacífica, pois, para Freire (1992, p. 156), esse diálogo:

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

A construção dessas práticas formativas, fundadas no princípio da dialogicidade, exige que os/as educadores/as estejam preparados, tanto no campo ético-político, quanto teórico-metodológico para mediar os conflitos e os embates que surgirão desses diálogos interculturais, possibilitando não a unificação das culturas e, muito menos, a negação de sua



diversidade, mas a reafirmação de suas diferenças e a compreensão da importância dessa diversidade para a constituição de uma sociedade democrática.

Através do diálogo podemos reconhecer os diferentes numa perspectiva positiva na medida em que descobrimos que as diferenças não tornam as pessoas melhores ou piores do que outras. O reconhecimento das diferenças nos coloca na condição de seres incompletos e inacabados que podemos na convivência com o outro aperfeiçoar os nossos conhecimentos, tornando-nos melhores enquanto seres humanos e profissionais. Ou seja, precisamos do outro, com seus saberes, valores, crenças, habilidades e competências diferentes, para avançarmos na construção de uma sociedade justa e democrática.

Uma das alternativas à construção de práticas formativas multiculturais está associada à capacidade das instituições de ensino de aproximar, cada vez mais, suas ações dos contextos socioculturais das comunidades, possibilitando aos/as educandos/as a oportunidade de conhecer e refletir sobre as práticas socioculturais, compreendendo-as numa perspectiva crítica que ajudem-os a superarem os preconceitos e estereótipos.

Nessa perspectiva, os currículos escolares precisam ser construídos a partir de novos enfoques teórico-metodológicos que garantam que esses conteúdos culturais possam ser abordados durante os processos educativos, possibilitando que os educandos não só compreendam os seus significados, mas os transformem em instrumentos pedagógicos essenciais para a formação crítica e autônoma dos jovens. (LIMA, 2009).

Esse trabalho de reorientação do currículo das escolas do semiárido passa prioritariamente pela revisão das políticas de formação docente, a fim de possibilitar que os educadores desenvolvam práticas críticas que “legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (CANEN, 2001, p. 212). Nessa perspectiva, os cursos de formação docente podem ser desenvolvidos numa perspectiva multicultural, associada “[...] à possibilidade de reconhecer as diferenças e de integrá-las em unidades que não as anulem, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (PADILHA, 2004, p. 16).

### **3.2.1.2 O espaço da cultura popular no currículo escolar**

A educação contextualizada no semiárido precisa valorizar a cultura popular dos sertanejos como forma de reconhecimento de suas histórias socioculturais e reafirmação de suas identidades, buscando fortalecê-los enquanto sujeitos sociais capazes de reconstruírem suas histórias e suas vidas. No entanto, a educação oferecida no semiárido pouco valoriza a

cultura popular. É comum presenciarmos o processo de negação e silenciamento da cultura popular no contexto das práticas educativas e nos livros didáticos.

As dificuldades enfrentadas pelos/as educadores/as quanto à construção a inserção da cultura popular como conteúdo de debate na sala de aula, demonstra que o sistema educacional foi arquitetado a partir de objetivos e metodologias que não permitissem o diálogo com a diversidade cultural. Neste sentido, o livro didático tornou-se um instrumento de grande importância para disseminação da cultura dos grupos sociais dominantes, como “verdades únicas” e “absolutas”, que acabaram sendo incorporadas pelos/as educadores/as, fossem através dos cursos de formação de educadores, fossem por meio dos próprios rituais didático-pedagógicos desenvolvidos nas escolas (SANTOMÉ, 1998).

Alem disso, os estudos desenvolvidos por Lima (2011) demonstram que muitas escolas, além de não incorporarem os elementos da cultura do semiárido em seus currículos, discutem um conceito de cultura popular bastante limitado, compreendendo-a como manifestações culturais, desconsiderando um conjunto de elementos sociais, místicos e religiosos que dão sentido a vida dos grupos sociais. Para Araújo (2007, p. 92),

[...] os acervos das tradições culturais do Semi-árido se constituem como fontes primordiais que devem inspirar e dar cromaticidade às ações do educar nesses rincões sertânicos realçando nos indivíduos o senso de pertencimento a um grupo, a uma comunidade, na contextualidade das manifestações que perfazem o cotidiano desses povos.

Apesar da importância da cultura popular para afirmação da identidade e da autonomia dos grupos sociais, esta sempre foi abordada no contexto da escola de forma superficial, em eventos folclóricos e/ou através de atividades extra-escolares. Para Santomé (1998), essa forma de trabalhar a cultura popular é muito perigosa, pois acaba criando a idéia de um “currículo turístico”, composto de ações isoladas que pouco contribui para valorização dos valores e saberes historicamente negados pelo currículo oficial. Para o autor, “não podemos cair no equívoco de dedicar um dia por ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância” (p. 172).

Desse modo, a cultura popular passa a fazer parte do ambiente escolar deslocado do projeto formativo, como algo exótico a ser apreciado e conhecido pelos educandos, sem possibilitar uma reflexão mais ampla sobre o significado daquela cultura para vida e a história das pessoas. É abordada sem considerar a dimensão do pertencimento dos sujeitos aos grupos sociais e sem aprofundar seu valor sócio-histórico na formação das pessoas.

Segundo Giroux e Simon (1994), a cultura popular sempre foi considerada pela elite como uma cultura banal, pobre, sem valor intelectual e, por isto, indigna de legitimação acadêmica ou prestígio social para ser utilizada pelas escolas. No entanto, os autores afirmam que “[...] a cultura popular representa não só um contraditório terreno de resistência, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre elementos que organizam a base subjetiva e das experiências dos alunos” (p. 96).

Diante dessas reflexões, verificamos que apesar das tentativas de negação e silenciamento da cultura popular, através dos processos de imposição cultural desenvolvidos nos centros acadêmicos e nas escolas, as populações sertanejas resistem e mantêm viva a sua cultura como modo de reafirmar suas histórias e tradições. O trabalho de resgate e valorização da cultura popular como instrumento de afirmação da identidade e da autonomia dos grupos sociais precisa ser incorporado nas atividades das escolas como forma de construir processos de resistências e de construção de novos projetos políticos sustentáveis no semiárido.

Por esta razão, a proposta de educação contextualizada precisa criar alternativas didático-pedagógicas que possibilitem a valorização da cultura popular do semiárido, como forma de contribuir no fortalecimento das identidades e na autonomia dos diferentes grupos sociais. Além disso, torna-se necessário construir atividades pedagógicas que ajudem os jovens a identificarem-se e a valorizarem sua cultura, tendo em vista a importância deste processo de reconhecimento de suas tradições culturais na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de construir uma sociedade mais justa e solidária (LIMA, 2011).

A educação contextualizada no semiárido precisa criar mecanismo que valorize e revitalize a diversidade cultural do sertão historicamente negada e/ou silenciada pelos currículos escolares. Desse modo, é necessário criar espaço nos currículos para o diálogo entre as pessoas e os diferentes grupos sociais. De acordo com Santomé (1998, p.165), é necessário construir um novo modelo de currículo, um currículo anti-marginalização, “em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”.

Diante desse contexto, os processos de reorientação curricular desenvolvidos no semiárido brasileiro fundamentam-se nos princípios políticos e epistemológicos crítico-emancipatório, portanto, compreende o currículo como espaço de valorização e articulação dos diferentes sociais e culturais, possibilitando o diálogo crítico entre os saberes escolares e as experiências socioculturais dos educandos.

### 3.3 O processo de reorientação do currículo no contexto do semiárido

O processo de reorientação curricular na perspectiva da contextualização no semiárido não é uma tarefa fácil de ser implementada nas escolas: primeiro, requer uma transformação radical na concepção de educação fundada no dualismo – transmissão/recepção, que traz em sua essência uma dimensão política focada na relação de autoridade e poder do educador – “que sabe” - sobre o educando, que depende do mestre para acessar o conhecimento.

Segundo, está associada à desconstrução das bases epistemológicas que dão sustentação ao currículo tradicional – as formas e possibilidades de construção do conhecimento – uma vez que os princípios políticos e epistemológicos que orientam a proposta do currículo contextualizado crítico implicam a ruptura do “pensar para”, comum na pedagogia clássica, para uma proposta de construção do conhecimento baseado na dialogicidade, na troca de experiência, na interação no processo de conhecer, construindo um modo de pensar o conhecimento e as propostas curriculares com os diferentes sujeitos sociais.

Desse modo, como observa Carvalho (2012, p. 32), “Lançar-se em algo novo não é tarefa fácil; por um lado, devido à longa tradição da formação educacional. Por outro lado, um projeto que exige mudanças radicais também requer maiores investimentos na formação de educadores”. Neste caso, requer tempo para incorporar novos princípios, trocar experiências entre os pares, experimentar novas estratégias e procedimentos didáticos e pedagógicos.

Enfim, é necessário readaptar-se ao novo e rearrumar-se para enfrentar os desafios que estão colocados, criando novas possibilidades de educar e produzir conhecimento pelo diálogo, pelas aventuras do conhecer com os sujeitos sociais numa relação de troca, de partilhar, que não é só de conhecimento, mas também de sonhos, de afetos, de subjetividades, de utopias, de concepções de mundo, reconstruindo coletivamente não só as metodologias, mas, acima de tudo, a postura diante do mundo, diante dos outros, a partir de uma nova compreensão de si enquanto sujeito que pode sonhar, conhecer e produzir conhecimento. Neste processo de mergulho na realidade/vida, segundo Carvalho (2012, p. 32), se busca “uma nova forma de olhar a realidade, um novo jeito de compreender o mundo, uma nova forma de compreender a sociedade e, de certa forma, um novo jeito de construir a cidadania”.

O processo de reorientação curricular traz em si uma complexidade política e epistemológica quando assume o compromisso de questionar, problematizar e rever o *modus operandi* instituído nas escolas. Exige que se problematizem as práticas educativas e sociais construídas a partir de paradigmas e modos de pensar o mundo, o conhecimento, as práticas educativas e as relações entre as pessoas. Por outro lado, há ainda a dimensão político-

institucional, relacionada ao *modus operandi* da gestão do sistema educacional e da própria escola, incluído os elementos da cultura escolar que, de certa forma, condicionam os modos de pensar e fazer as práticas educativas e curriculares.

Este processo envolve também o questionamento dos interesses implícitos nas formas de organização do tempo e dos espaços de aprendizagens, da organização e hierarquização das áreas dos conhecimentos e dos conhecimentos instituídos como “verdades” a serem ensinadas aos educadores. Isto causa desconfortos porque questiona os privilégios políticos e provoca mudanças nas concepções e práticas cristalizadas no âmbito dos projetos curriculares.

Neste caso, a reorientação do currículo pressupõe a construção/consolidação de propostas curriculares que se constitua enquanto práxis capaz de promover uma ampla articulação entre teoria/prática, entre prática escolar e prática social e entre o conhecimento escolar e os diferentes conhecimentos sociais e culturais que dão vida e alimentam os sonhos e desejos coletivos dos diferentes grupos sociais presentes na escola.

Diante desse cenário, o trabalho de reorientação curricular construído na perspectiva da racionalidade crítico-emancipatória requer dos profissionais da educação a capacidade de lidar com os conflitos, tensões e contradições inerentes às dinâmicas de problematização e reflexão crítica das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas e das suas relações com o contexto sociohistóricos das comunidades, principalmente com relação às omissões, silenciamentos e negações dos saberes socioculturais dos sertanejos.

Exige também o desenvolvimento de competências políticas e técnicas que permitam a construção de um olhar crítico sobre o contexto educacional, articulando-o aos desafios, necessidades e potencialidades presentes no contexto social, político e cultural das comunidades, ou seja, torna-se necessário uma compreensão ampla dos processos educativos, compreendendo-o em sua totalidade e complexidade, enquanto prática social, portanto, construída a partir dos condicionantes sócio-históricos e políticos.

Nessa perspectiva, o processo de reorientação curricular desenvolvido na Escola Municipal Liberato Vieira desencadeou processos de reflexão crítica acerca do currículo e das práticas educativas daquela instituição, problematizando os processos de construção, seleção e organização do conhecimento escolar, no sentido de compreender quais concepções políticas, pedagógicas e epistemológicas norteiam seus projetos educativos, demonstrando, em certa medida, seu distanciamento com os contextos socioculturais.

Por outro lado, fomentou o desenvolvimento de uma leitura crítica das práticas educativas, instigando a produção de conhecimentos políticos e pedagógicos associados ao desenvolvimento de uma proposta curricular que amplie o olhar crítico dos educandos acerca

da realidade sócio-histórica, compreendendo-a como dinâmica e histórica, passível de mudanças e transformações, bem como se percebendo enquanto sujeito histórico capaz de empreender as ações políticas necessárias às transformações sociais.

O processo de reorientação curricular construído coletivamente com os diferentes sujeitos inseridos na prática educativa traz novos sentidos e significados políticos e pedagógicos para o processo de construção e execução das práticas curriculares: primeiro, o resultado do processo de reorientação traduz-se na síntese do desejo e das aspirações do grupo, pactuado coletivamente em meio às divergências e à construção dos consensos possíveis; segundo, constitui-se na materialização da vontade coletiva, resultando na construção de projetos possíveis imbuídos dos compromissos políticos necessários à sua realização/materialização, tendo em vista que há uma identificação e o pertencimento àquilo que foi proposto coletivamente, dos diálogos construídos acerca das necessidades e possibilidades reais da instituição escolar e dos sujeitos sociais participantes direto da ação educação; terceiro, traz em sua essência os traços culturais da comunidade e da escola, aproximando os diferentes sujeitos, fomentando laços de identificação, pertencimentos e o envolvimento ético-político com relação ao projeto coletivo voltado ao desenvolvimento sociocultural e educativo da comunidade.

Desse modo, o currículo distancia-se dos modelos prescritivos e academicistas, produzidos em situações e contextos totalmente desvinculados da realidade escolar, tornando-se socialmente relevante para educadores/as e educandos/as, que buscam estabelecer uma forte articulação entre os conhecimentos escolares e as práticas sociais.

### **3.3.1 Uma análise da proposta curricular: ressignificando a concepção de currículo e do conhecimento escolar**

Conforme discutimos anteriormente, a concepção de currículo que prevalece em grande parte das escolas do semiárido brasileiro é aquela associada ao processo de organização técnica do currículo, baseada nos pressupostos políticos e epistemológicos das pedagogias conservadoras, indicados no Capítulo I. No caso da Escola Municipal Liberato Vieira, essa realidade não foi diferente, ou seja, a maioria das educadoras expôs sua ideia sobre o currículo na perspectiva do conjunto de disciplina e conhecimentos a serem abordados nas aulas, como uma programação pronta a ser seguida, conforme demonstram os depoimentos:

É um conjunto de disciplinas que envolvem novas metodologias de ensino aprendizagem que venham favorecer os nossos alunos. (P 07).

É todo um processo que envolve muitas possibilidades de realidade; compartilhar o que sabe com o outro, ou seja, a troca. (P 04).

Currículo em minha concepção é um todo daquilo que pretendemos trabalhar com o nosso dia-a-dia, para no decorrer, unir a realidade do nosso alunado. (P 01).

É uma forma de organizar as ideias e expô-las de forma contextualizada. (P 09).

Plano de trabalho é uma grade de programação, a exposição do que será feito, proposto. (P 12).

É uma organização das ações desenvolvidas pela escola. (P 02).

Organização das ações a serem implementadas no processo ensino-aprendizagem. (P 06).

É um conjunto de disciplinas e metodologias oferecidas aos alunos de uma determinada escola. É uma organização de conteúdos, metodologias, ações, disciplinas oferecidas aos educandos. (P 11).

Um currículo é a forma de organizar os conteúdos, montar propostas de ensino e projetos para serem desenvolvidos na escola. (P 03).

Os depoimentos, de certa forma, denunciam as políticas curriculares implementadas nas escolas do município e as políticas de formação instituídas no semiárido brasileiro associadas à reprodução de conhecimentos sem problematizar os fins políticos e pedagógicos que estão implícitos nestes projetos educacionais.

Implícitos nestas concepções de currículo associada à vertente técnico-linear de pensar a organização do conhecimento e o trabalho pedagógico na escola, fica evidente também a lógica da fragmentação e descontextualização do currículo, aspecto que também desperta a preocupação de estudiosos (GIROUX, 1986; FAZENDA, 1999; MOREIRA, 1990; entre outros) e educadores que atuam na construção de propostas educativas comprometidas com a transformação social e a formação crítica e cidadã dos jovens.

A partir do processo de problematização acerca das concepções que as educadoras tinham sobre o currículo, foi possível reconhecer as limitações implícitas na forma de conceber e implementar as propostas curriculares, reduzindo-as aos programas de conteúdo definidos pela Secretaria de Educação ou pelo livro didático, como explicitam os relatos:

As professoras começam a reconhecer que a proposta curricular da escola de fato não atende às necessidades socioculturais e políticas dos educandos. É uma proposta que segue o livro didático, sem diálogo com o contexto dos educandos e sem uma preocupação com os saberes, as competências e habilidades necessárias aos jovens do meio rural. (Diário de Campo, 31/05/13).

O que precisa ser revisto no currículo da Escola Liberato Vieira visando à contextualização? O primeiro passo é não seguir o sistema à risca, buscando conscientizá-lo que é preciso trabalhar a realidade do aluno levando em conta o que o aluno sabe fazer e valorizar suas potencialidades, como também buscar o apoio da família. (P 04).

[...] {na secretaria} eles frisam muitos os conteúdos dos livros, vai para os planejamentos, faz aquela roda que todo mundo só observe os conteúdos, que o conteúdo tal tem que está igual ao conteúdo de tal escola, que tal escola já tá em capítulo tal e essa escola ainda tá no capítulo dois! (P 02).

Precisa ser revisto o planejamento das ações levando em conta a equipe escolar, aluno e família, voltando às práticas vivenciadas no dia-a-dia. (P 07).

Quando a gente discutiu [...] esse caso aqui no planejamento das ações foi quando a gente viu que pra ter uma educação contextualizada é preciso um planejamento. [...] é preciso assim ter aquele tempinho pra planejar [...], mas é aquele problema pra achar tempo e a gente viu que essa educação contextualizada é preciso tempo para sentar a equipe e planejar com calma [...] e a gente não vê esse tempo, aí dificulta. Eu acho que o primeiro passo rever este planejamento, de que forma tá sendo feito. (P 02).

Com esse planejamento também aparece forma de trabalhar também as formas das disciplinas, de juntar as disciplinas. (P 09).

Os relatos apontam que as educadoras ampliaram o olhar crítico sobre o projeto da escola, a partir do momento em que começaram a identificar os desafios a serem superados na organização do trabalho pedagógico, principalmente devido à ausência de um planejamento mais consistente que favoreça o desenvolvimento de uma proposta curricular sintonizada com a realidade da comunidade e com os objetivos e fins da escola. Outra preocupação levantada pelo grupo está associada às concepções teórico-metodológicas que norteiam as políticas e práticas de planejamento da Secretaria Municipal de Educação, nas quais predominam o viés conteudista, comuns a teorias pedagógicas tradicionais e/ou tecnicistas, voltado à reprodução acrítica e descontextualizada dos conteúdos escolares.

A partir dessas reflexões, compreendemos que os maiores dilemas vivenciados no âmbito da proposta pedagógica da Escola Municipal Liberato Viera estão relacionados com a fragmentação e a descontextualização da proposta curricular, reflexo do modelo de formação recebido pelos/as educadores/as, bem como da concepção de educação que norteiam suas práticas. Por outro lado, temos uma compreensão limitada acerca do conhecimento escolar associada à dimensão técnica, concebendo-o “verdades científicas” que serão reproduzidas aos/as educandos/as no contexto das práticas educativas.



### 3.3.1.1 Problematicando as concepções de conhecimento escolar

É comum presenciarmos nas escolas os debates em torno do que ensinar aos educandos. Implícitos nessa dúvida aparentemente simples estão situados os maiores impasses e conflitos vivenciados em torno da produção das políticas e práticas curriculares. Com base neste questionamento, os teóricos críticos aprofundaram suas reflexões sobre as questões políticas e ideológicas implícitas no processo de seleção, validação e organização do conhecimento escolar, evidenciando as relações desiguais de poder, produtoras de exclusão, invisibilização e silenciamento de culturas e saberes.

Diante desse contexto, com base nos princípios políticos e epistemológicos das teorias crítica do currículo, questões mais complexas foram lançadas sobre as políticas de produção do currículo: que tipo de conteúdo vale mais no âmbito do currículo? Quais os critérios adotados nos processos de seleção e organização do currículo? Baseado em que são estabelecidos os parâmetros de priorização e hierarquização dos conhecimentos e saberes contemplados nas propostas curriculares?

Em torno dessas questões, novas reflexões foram suscitadas no âmbito das teorias críticas do currículo, envolvendo principalmente o campo da epistemologia. O foco desse debate são os princípios e critérios de validação e reconhecimento dos conhecimentos científicos utilizados como referência à produção do conhecimento escolar. A intenção era evidenciar o jogo político e ideológico implícito nas relações de poder instituídas no processo de construção de paradigmas hegemônicos, respaldado pela ciência moderna, responsáveis pela difusão de pressupostos epistemológicos positivistas que norteiam a construção das políticas e práticas curriculares.

Neste caso, o processo de problematização e questionamentos dos pressupostos políticos e epistemológicos que dão sustentação às práticas curriculares instituídas nas escolas e suas estratégias de construção e validação do conhecimento foi necessário com vista à desconstrução das concepções mitificadas de ciência, que insistem em “anunciar o conhecimento sistematizado como o detentor das respostas positivas às carências comunitárias, promotor de verdades irrefutáveis e definitivas responsáveis pela salvação e emancipação redentora”. (SILVA, 2004, p. 105).

Os esforços empreendidos pelos teóricos críticos (APPLE, 1982; YOUNG, 2000; GIROUX, 1986; FREIRE, 2005) evidenciaram a lógica política e epistemológica que orienta a produção do currículo, pautada na seleção de determinados conhecimentos em detrimento da exclusão/negação e invisibilização de tantos outros, demonstrando a postura autoritária e

colonizadora implícitas nas práticas científicas e, acima de tudo, políticas do modelo de ciência de cunho positivista.

Esse modelo de ciência se institui e produz seu conhecimento a partir de um tipo de racionalidade técnica, associada à produção de conhecimentos tidos como universais, neutros e objetivos, considerados como padrão para este campo. No entanto, por trás desse discurso de neutralidade e objetividade, prevalecem as estratégias políticas e epistemológicas voltadas à difusão de ideologias e conhecimentos que referendam os valores, a cultura e as crenças dos grupos dominantes. São estes conhecimentos produzidos e difundidos pelos grupos dominantes com o status de conhecimento oficial, verdades absolutas, portanto, que são incorporados ao currículo das escolas com o respaldo das narrativas da ciência moderna.

Neste caso, os pressupostos políticos e epistemológicos adotados pela ciência moderna para referendar o que vem a ser o conhecimento se constitui num instrumento de poder – de reafirmação dos conhecimentos e saberes da classe dominante como saber verdadeiro/universal, que de fato se institui pela negação dos saberes e práticas culturais dos grupos socialmente diferentes e excluídos – não legitimados pelos métodos e pelas epistemologias que sustentam o status de cientificidade no âmbito da ciência moderna.

Desse modo, é neste campo de disputa política em torno do que compreendemos e referendamos enquanto conhecimento válido e relevante para a escola, que giram os debates em torno da constituição do currículo a partir das contribuições das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Diante desse contexto, Giroux (2005) alerta para o fato de encarmos o debate sobre o currículo na perspectiva de sua democratização como possibilidade de radicalizarmos o processo de democratização da escola e da sociedade, pensando a educação na perspectiva do “bem comum”.

Por esta razão, durante o processo de formação-investigação, buscamos fomentar a reflexão crítica e a problematização das concepções que as educadoras tinham sobre o conhecimento escolar como alternativa para avançarmos no processo de reorientação curricular crítico. Este trabalho foi importante para demonstrarmos para o grupo o quanto sua visão de conhecimento escolar estava associada à vertente do “conhecimento como verdade” a ser ensinada pela escola. Uma ideia de conhecimento escolar que tem a missão de incorporar nos educandos “novas formas” de ver, pensar e agir a partir da incorporação de determinados “padrões culturais”, fundados num paradigma de desenvolvimento e civilização de cunho colonizador, conforme constatamos nos textos sínteses:

O conhecimento escolar é o que o aluno aprende na escola e servirá pra sua vida na sociedade (P 02).

O escolar é onde as crianças vão aprender como viver na sociedade sem ter medo de expressar. (P 03).

Conhecimento escolar é identificar as funções de uma escola e seus integrantes, parte interna e externa, saber solucionar problemas criando soluções com integrantes da mesma. (P 12).

Conhecimento escolar é o que aprendemos e que são repassados através de conteúdos (P 06).

Já o conhecimento escolar é científico, o aprimoramento do que trazemos da nossa vivência, é o conhecimento planejado, organizado, lapidado, por que não dizer, fracionado e elitizado. (P 05).

O conhecimento escolar é quando se permite aprender com os alunos aquilo que eles já trazem de seu dia-a-dia para somar com o que a escola tem pra lhe oferecer. (P 01).

[...] o conhecimento escolar, é conhecer a realidade que aprendermos a como lidar com situações, e é na prática que colocamos com mais segurança o que temos como teoria, desafios que possibilitam ir mais além. (P 04).

As narrativas evidenciaram dois aspectos importantes para o trabalho de formação-investigação: primeiro, prevalecia, em grande medida, a ideia do conhecimento escolar como produto pronto e acabado, associado às verdades absolutas que serão reproduzidas e apreendidas pelos educandos enquanto algo estático e imutável, deslocado do seu contexto, desprovido de significação política e cultural. Ou seja, predominava um modelo de currículo que condiciona os educandos à reprodução de conhecimentos que nem sempre apresenta resultados concretos à vida do educando, principalmente com relação à sua compreensão/concepção do mundo e sua inserção como sujeito no/com o mundo.

Segundo, tornou explícita a ideia de um conhecimento escolar deslocado do contexto dos educandos, e mais, imbuído de uma dimensão política e epistemológica colonizadora e redentora, na medida em que tem o papel de “ensinar os jovens a viver”, “aprender na escolar e levar para a vida”, “aprender como viver”, como se as crianças não tivessem vidas, não soubessem viver ou se suas vidas não tivessem sentidos e significados, portanto, precisam ser revistas, repensadas, reconstruídas a partir de novos padrões morais e culturais.

Constatamos ainda que as educadoras têm dificuldades de expressar sua compreensão sobre o conhecimento escolar, talvez reflexo da relação de exterioridade que tiveram com o próprio conhecimento. Ou seja, historicamente a relação dos/as educadores/as com o conhecimento escolar esteve limitada à mera transmissão/reprodução acrítica, sem estabelecer uma atitude crítica e/ou científica, prevalecendo a lógica do distanciamento, da relação de exterioridade. Além disso, influenciados por concepções político-ideológicas e

epistemológicas vinculadas à ciência positivista, os profissionais da educação adotaram posturas de supervalorização dos conhecimentos “ditos científicos e técnicos” em detrimento daqueles oriundos das práticas sócio-históricas, culturais e organizativas dos educandos. Com isto, se estabeleceu um processo de silenciamento epistemológico e uma ruptura entre os educandos e seus contextos de produção de conhecimento, de cultura e de vida.

Os diálogos estabelecidos com as educadoras demonstraram que as práticas educativas e curriculares desenvolvidas na escola não têm uma preocupação com a produção de conhecimentos sintonizados com o contexto e as necessidades dos educandos. Os conteúdos abordados nas diferentes áreas do conhecimento são extraídos do livro-texto sem uma reflexão crítica que evidencie os princípios políticos e epistemológicos implícitos naqueles conteúdos. É um processo que desconsidera a realidade sociocultural dos educandos, os objetivos formativos das escolas e as demandas e necessidades formativas dos educandos, conforme observamos nas produções dos grupos:

Não existe processo de construção de currículo em nossas escolas, pois recebemos uma matriz curricular pronta vinda do MEC para as Secretarias estaduais e municipais de educação, o currículo fica baseado no livro didático adotado, que foi escrito e editado no Sudeste e Sul do país, sendo pré-escolhido pelo governo e depois apresentado ao professor que faz um plano de curso em cima desta grade ou livro e conforme sua área de atuação ficando distante da realidade local. (Grupo I).

Na nossa realidade, o processo de construção do currículo não acontece. Recebemos os parâmetros curriculares no início do ano e junto a ele vem o livro didático. Dessa maneira o currículo fica engessado e o professor não tem dedicação exclusiva a uma escola. No entanto, nossa prática faz com que tenhamos a possibilidade, junto ao currículo oculto, de tentar transformar e dar um outro direcionamento ao processo ensino-aprendizagem. (Grupo II).

Diante desse contexto, as práticas curriculares instituídas nas escolas do semiárido levam os educandos a estabelecerem relações de exterioridade com o conhecimento como se este existisse distante da realidade – tivesse vida própria deslocado do mundo da cultura, das práticas sociais e políticas construídas pelos grupos sociais na sociedade. Com isto, os educandos criam estratégias de relação com o conhecimento numa lógica de memorização e esquecimento, limitando a dimensão transformadora implícita no ato de conhecer.

Para Cortella (2008, p. 70), influenciado pela visão platônica de conhecimento como revelação, há uma tendência nas escolas de conceber o conhecimento como verdade, pronta e acabada. Nessa perspectiva, o conhecimento é compreendido como uma proposição verdadeira, cabendo ao sujeito descobri-la no conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade. A partir dessa ideia, os/as educadores/as deixam de “se preocupar com as questões

sobre a natureza do conhecimento escolar, voltando-se para questões de metodologia e de técnicas para uma transmissão efetiva, dos conhecimentos” (VALANDRO, 2008, p. 144).

Esta postura adotada pelos/as educadores/as tem um reflexo negativo no processo de construção do currículo, principalmente com relação à seleção e organização dos conteúdos escolares, pois na medida em que o conhecimento é visto como verdade absoluta, como algo pronto e acabado, cabe a escola somente o papel de pensar as estratégias didáticas e pedagógicas de transmissão destes conhecimentos, desconsiderando a relevância dos objetivos e das finalidades dos conhecimentos.

Neste caso, conforme demonstraram os relatos apresentados anteriormente, os conhecimentos locais são abordados de forma pontual e incipiente nos projetos educativos desenvolvidos de forma paralela às atividades das disciplinas, restrita às iniciativas individuais dos/as profissionais da educação. Nesta discussão sobre o processo de construção e organização do currículo, ficou evidente que as educadoras não têm uma preocupação com o processo de seleção dos conhecimentos escolares, predominando a lógica da pedagogia clássica associada à preocupação com o desenvolvimento de procedimentos didáticos voltados à reprodução dos conteúdos curriculares propostos nos manuais e/ou livros didáticos, negligenciando a dimensão política da educação, implicada no processo de seleção daquilo que os/as educandos devem aprender e com os fins da prática educativa.

Os processos educativos desenvolvidos na perspectiva técnico-linear, fundados em princípios didáticos e pedagógicos mecânicos, rígidos, fragmentados e descontextualizados, fazem com que os/as educandos/as estabeleçam uma relação de distanciamento com o conhecimento, destituída de significado e de envolvimento afetivo que desperte a curiosidade e o desejo de conhecer. Ou seja, os conhecimentos são apresentados aos educandos como algo pronto, enquanto produto a ser consumido como verdade, desprovida de possibilidade de diálogo, questionamento, discordâncias, etc.

Nessa perspectiva, o conhecimento se apresenta como algo distante, desinteressante e desencantador, limitando a dimensão emancipadora do processo de produção do conhecimento, uma vez que os/as educados/as não terão a oportunidade de assumir o papel de sujeito na construção e/ou desconstrução desses conhecimentos. A relação estabelecida entre o sujeito e o objeto do conhecimento é de exterioridade, como se o conhecimento fosse algo inacessível e se constituísse num movimento de distanciamento e exterioridade ao mundo dos educandos, sem relação com suas práticas culturais e suas relações políticas e econômicas.

Diante desse cenário, criamos algumas estratégias teórico-metodológicas voltadas à problematização das concepções e práticas desenvolvidas na escola, tanto no processo de

seleção e organização do conhecimento escolar, quanto no tratamento destes conhecimentos no contexto das práticas educativas, fomentando o desenvolvimento de posturas políticas e pedagógicas mais críticas e éticas na seleção e organização do conhecimento escolar, evitando práticas de exclusão e silenciamento de conhecimentos e saberes socioculturais, político-organizativos e técnicos oriundos do contexto local que são imprescindíveis no desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras.

Neste caso, dedicamos esforços no sentido de fomentar a revisão dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam a compreensão e a validação do conhecimento no âmbito do currículo, favorecendo a apropriação de referenciais teórico-metodológicos que ampliem o olhar dos educadores sobre o conhecimento escolar, considerando as diversidades de saberes e práticas sociais que poderão dinamizar e enriquecer a proposta curricular.

Além disso, buscamos ampliar as possibilidades de pensar o conhecimento escolar enquanto conjunto de saberes e práticas políticas e culturais construídas historicamente pelas populações em diferentes contextos históricos, que possibilitam uma melhor compreensão e atuação dos sujeitos no/com o mundo, conforme propõem Sacristán (1998, p.150):

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/ as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. Por isso, é preciso referir-se não apenas a informações que necessitam ser adquiridas, mas também aos efeitos que se derivam de terminadas atividades, que é necessário praticar para obter aprendizagens variadas como as mencionadas.

Nessa perspectiva, o processo de problematização desenvolvido com as educadoras voltou-se também à compreensão do conhecimento enquanto uma visão parcial da realidade, norteada pelos condicionantes históricos, políticos e culturais. Ou seja, os conhecimentos construídos em determinados tempos e espaços históricos, bem como a partir de diferentes grupos sociais, constituem-se numa visão particular do mundo na medida em que estão imbuídos de valores, crenças e intenções, ou seja, não se trata de uma compreensão neutra, mas politicamente situada. Sendo assim,

Todo currículo é um recorte epistemológico do conhecimento construído historicamente pela humanidade. No entanto, [...] este recorte precisa emergir das necessidades dos sujeitos envolvidos para fazer sentido. Não acredito mais em uma escola que apenas convide a realidade, quando for possível, para visitar suas salas de aula e “ilustrar” seus conteúdos. Precisamos de uma escola que assuma e trabalhe com os conhecimentos que estão imbricados na realidade vivida e percebida, promovendo um diálogo entre o senso comum e os conhecimentos sistematizados.

Juntos proporcionarão um outro saber, capaz de ajudar na compreensão das relações que compõem aquela determinada realidade, revelando os espaços de intervenção para possíveis mudanças. (SILVA, 2006, p. 40).

Partido dessa compreensão, a construção de propostas curriculares críticas precisam estar associadas ao desenvolvimento de novas relações e atitudes dos/as educadores/as e educandos/as com o conhecimento, fomentando a produção do conhecimento a partir da problematização e ressignificação dos saberes produzidos pelos/as educandos/as no percurso históricos de suas vidas, reconstruindo os parâmetros de seleção, validação e construção do conhecimento escolar. Neste caso, o conhecimento passa a ser visto:

[...] como uma construção de saberes e sentidos, baseada nas interrelações entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar: educadores, educandos, pais, funcionários, movimentos sociais, etc. Todos e todas são considerados portadores e produtores de saberes relativos às suas experiências e formações; baseia-se também na leitura e releitura constante e crítica do mundo e seus acontecimentos. Assim, numa relação dialógica, a escola supera a perspectiva de local de reprodução do saber para ressignificar-se em espaço de socialização e produção de conhecimento. Neste sentido, tanto o professor quanto o aluno passam a ser sujeitos no processo de construção do conhecimento e mediadores um do outro no acesso e na produção deste conhecimento (SILVA, 2006, p. 53).

Desse modo, compreendemos que o conhecimento “é o conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito cognoscente. O ato de conhecer, ler o mundo é dialógico, rigoroso, intuitivo, afetivo. Está ligado às relações com o outro” (ECCO, 2007, p. 05). Por esta razão, os/as educadores/as precisam compreender e problematizar as diferentes visões de mundo construídas pelos/as educandos/as como forma de potencializar os espaços e as possibilidades de construção do conhecimento no âmbito da escola, tornando-a um momento significativo para a compreensão crítica do mundo, o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam atuar de forma consciente e crítica na construção das alternativas de transformação social.

A partir das contribuições teóricas e metodológicas da pedagogia crítica, outros referenciais políticos e epistemológicos são incorporados no processo de construção das políticas e práticas curriculares, fomentando novas concepções de conhecimentos e, conseqüentemente, novas alternativas no campo da organização e desenvolvimento do currículo, que ampliem os diálogos entre os diferentes saberes oriundos tanto dos espaços acadêmicos quanto das experiências e práticas dos diferentes grupos culturais.

Com base neste cenário, foi possível ampliar o olhar para a constituição do conhecimento escolar, compreendendo-o enquanto saberes produzidos nas relações estabelecidas pelos seres humanos com os outros e com o mundo, mediatizado pelo ato de

conhecer. Nessa perspectiva, o ato de conhecer está condicionado ao processo de problematização, investigação, pesquisa e desvelamento destas relações estabelecidas entre os sujeitos e destes no/com o mundo, consolidando-se na intercomunicação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tendo a dialogicidade e a colaboração como princípios básicos deste processo. (FREIRE, 2005; ECCO, 2007).

Desse modo, os diálogos críticos construídos durante as Rodas de Diálogos desencadearam novas reflexões sobre as concepções construídas pelas educadoras acerca do conhecimento escolar e das práticas instituídas na escola voltadas à produção/reprodução deste conhecimento. Além disso, este trabalho de problematização possibilitou a apropriação de novos referenciais políticos e pedagógicos que nortearam o processo de reorientação curricular, considerando os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade como pilares do currículo da escola.

### **3.3.2 Os dilemas da fragmentação e descontextualização do currículo**

A tradição curricular brasileira tem como principal característica a fragmentação e a descontextualização das propostas curriculares, principalmente com relação às formas de abordagens e produção do conhecimento escolar, devido às influências do pensamento curricular tradicional e técnico, vinculadas às bases epistemológicas positivistas.

A partir da influência da filosofia positivista, as políticas e diretrizes que nortearam a construção do currículo no Brasil adotaram posturas epistemológicas voltadas à seleção e organização do conhecimento escolar com base em critérios tidos como técnicos, no entanto, utilizavam de forma implícita os pressupostos políticos e epistemológicos associados à ideologia capitalista e neoliberal, que prega a ideia de um currículo científico e universalista, com forte interesse colonialista. Por esta razão, as propostas curriculares construídas neste contexto privilegiaram:

[...] um tipo de conhecimento objetivo, que pode ser atestado a partir da comprovação de hipóteses previamente estabelecidas, sem explorar as variáveis negativas do fato, e sem fazer a associação dos fatos entre si. A especialidade e a objetividade do conhecimento é a meta principal. Nessa busca isolam-se os sujeitos e os objetos de estudo, tal qual se observa na escola em relação ao trabalho pedagógico, onde a atuação de seus profissionais é marcada pelo individualismo, embora lidem com um conjunto de alunos num mesmo processo educativo. (MACHADO, 2003, p. 127).



De acordo com Severino (1998), este processo de fragmentação e descontextualização das práticas educativas e curriculares trouxeram prejuízos tanto no campo epistemológico, associado à produção de um conhecimento destituído de significado político, cultural e social para os educandos, quanto no campo político e pedagógico, na medida em que não se consegue visualizar os princípios e fins implícitos nos projetos educativos. Assim, na medida em que os/as educadores/as constroem suas práticas a partir de objetivos e fins específicos perdem-se o foco de uma formação comum do educando e do projeto de formação da escola e da própria sociedade. Nessa perspectiva, Severino (1998, p. 38) acrescenta que:

A desarticulação fragmentária se manifesta ainda na *dificuldade*, reconhecidamente presente nas diversas instâncias do sistema institucional de ensino, *de articular os meios aos fins, de utilizar os recursos para a consecução dos objetivos essenciais*. Os recursos, mesmo quando disponíveis, não são adequadamente explorados e utilizados como meios para alcançar os fins essenciais do processo.

Desse modo, é necessário buscar referenciais políticos e epistemológicos que orientem o processo de reorientação curricular e a construção e organização do conhecimento escolar, possibilitando a implementação de propostas curriculares abertas aos diferentes saberes e práticas culturais, pautadas em novos parâmetros com relação à compreensão e validação do conhecimento escolar, considerando suas complexidades, dialeticidade e historicidade, bem como a relação de interdependência e complementaridade entre os saberes e contextos.

Diante desse cenário, o debate sobre a interdisciplinaridade favorece a construção de alternativas políticas, pedagógicas e epistemológicas voltadas ao desenvolvimento de novos procedimentos teóricos e metodológicos que supere a fragmentação e hierarquização do saber e fomenta o diálogo entre as diferentes disciplinas na produção do conhecimento e de compreensão dos problemas e/ou temas em estudo. De acordo com Japiassu (1976, p.74), a interdisciplinaridade está associada:

[...] à *colaboração entre as diversas disciplinas* ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduzindo a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do *processo interativo, cada disciplina saia enriquecida*. [...] nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, e que toma de empréstimo à outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

Avaliamos que a abordagem interdisciplinar traz contribuições teórico-metodológicas importantes para avançarmos na construção de políticas e práticas curriculares que ampliem a

articulação entre as áreas do conhecimento, permitindo maior articulação entre as diferentes ciências, assim como com o contexto sócio-histórico e cultural, favorecendo a produção de conhecimentos capazes de explicar a complexidade que envolve os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, permeados por contradições, encontros e desencontros.

De acordo com Morin (2005), a construção de novos referenciais políticos, pedagógicos e epistemológicos voltados à abordagem interdisciplinar do conhecimento passa pela reforma do pensamento científico, que fomente novas formas de pensar a produção do conhecimento, numa perspectiva integrada e contextualizada, fundada no princípio da dialogicidade entre saberes, culturas e contextos. Para o autor,

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23).

Nessa perspectiva, compreendemos os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que fundamentam as concepções e práticas interdisciplinares dialogam com aqueles que norteiam e orientam as práticas educativas críticas e emancipatórias, uma vez que propõem a superação da fragmentação entre as diferentes áreas de conhecimento, a compreensão da realidade em sua totalidade e complexidade, a integração entre teoria e prática, entre texto e contexto, entre o conhecimento e a realidade. Neste caso, “O que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber”. (THIESEN, 2008, p. 548).

Corroborando com esta reflexão, Frigotto (1995) defende que devemos pensar a interdisciplinaridade numa dimensão epistemológica, associada ao processo de compreensão e construção do conhecimento, evitando o desenvolvimento de práticas interdisciplinares que simplificam seus fundamentos políticos e epistemológicos ao limitar-se à dimensão didático-pedagógica do processo educativo, reproduzindo, de forma implícita, a lógica positivista de pensar a produção do conhecimento. Para o autor, o trabalho interdisciplinar está associado à ruptura com o paradigma positivista que propõe uma compreensão acrítica, fragmentada e mecanicista da realidade e do conhecimento.

Segundo Gallo (2009), com a pulverização das áreas de conhecimento e a subdivisão do conhecimento, o debate sobre a interdisciplinaridade no contexto da educação é necessário para se restabelecer a dimensão da unidade e da totalidade que compõem a essência da realidade e do próprio conhecimento, favorecendo a produção de conhecimentos que permitam a compreensão crítica realidade em sua complexidade e dialeticidade. Somente por meio da articulação dos diferentes conhecimentos, saberes e práticas culturais podemos construir um projeto consistente de educação e de sociedade.

O desenvolvimento de projetos educativos e curriculares interdisciplinares torna-se necessário na medida em que precisamos construir novas leituras críticas da realidade considerando, por um lado, a diversidade de pensamentos, culturas, saberes e práticas sociais; por outro, a dimensão histórica, complexa e dialética da sociedade, aspecto que demanda dos profissionais da educação um olhar interdisciplinar e intercultural. Por esta razão, Fazenda (1999) defende que a construção de práticas educativas interdisciplinares está associada ao desenvolvimento de atitudes interdisciplinares. Para a autora,

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida. (FAZENDA, 1999, p.82).

Nessa perspectiva, a abordagem interdisciplinar não põe em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produção e socialização. Propõe a revisão do pensamento pedagógico e científico, ampliando o diálogo entre os diferentes campos e contextos de produção do conhecimento, assim como as trocas e integração conceitual e metodológica entre as diferentes áreas de conhecimentos. (THIESEN, 2008).

A construção de práticas educativas e curriculares interdisciplinares está associada ao desenvolvimento de projetos integradores das diversas áreas de conhecimento, que fomente a produção do conhecimento, tendo como dispositivos políticos e pedagógicos a pesquisa e a problematização da realidade. Neste caso,

[...] o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas

concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação. (BRASIL, 2000, p.103)

Com estas reflexões, compreendemos que os processos educativos desenvolvidos na perspectiva interdisciplinar podem favorecer uma maior articulação entre teoria e prática e entre as práticas educativas e sociais, contribuindo na formação crítica dos educandos, na medida em que fomenta o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, através das investigações construídas no plano teórico-conceitual entre as diferentes áreas do conhecimento e na articulação dos diferentes conhecimentos quando são instigados a mergulharem no contexto social, político e cultural.

Diante desse contexto, as discussões construídas com as educadoras sobre a interdisciplinaridade foi importante para avançarmos na compreensão da proposta curricular contextualizada, bem como na visualização dos desafios e das possibilidades implícitas no processo de reorientação curricular. Constatamos também que as educadoras compreendem a necessidade e a importância da organização interdisciplinar da proposta curricular, apesar de reconhecer que a escola ainda não trabalha nessa direção, conforme os relatos a seguir:

Nos estudos e reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização as educadoras reconhecem a importância do trabalho interdisciplinar e demonstram que até chegam a planejar juntos com as colegas algumas atividades, mas a execução acaba acontecendo numa perspectiva individual. Ou seja, não há um diálogo mais efetivo durante a execução das atividades em sala de aula, comprometendo assim a construção de um conhecimento interdisciplinar dos fatos ou temas estudados, já que cada docente desenvolve o seu trabalho de forma isolada dentro de sua disciplina, aspecto que prejudica o processo de articulação dos diferentes saberes. (Diário de Campo, 30/08/2013).

A gente diz que já sabe o que o outro trabalha na sala porque estamos sempre conversando com o outro, mas num senta pra planejar o todo [...]. Eu trabalhei esse mês um assunto que Preta (*outra colega*) já tinha trabalhado, talvez se nós tivéssemos planejado juntas ela poderia ter enfatizado e eu retomado e passado adiante. Ela mastigou o assunto e eu também. Se tivesse essa interdisciplinaridade. (P 02).

Eu vejo assim que a gente sabe disso, entende, mas a gente prefere ficar naquela [...] eu trabalho com história [...] Eu acho que é isso mesmo, que na hora de planejar não se faz isso até por questões de tempo. (P 01).

O grupo também reconhece que os projetos interdisciplinares são uma das alternativas mais eficientes para se consolidar uma proposta de trabalho na perspectiva da contextualização e da interdisciplinaridade. É que estes projetos são desenvolvidos nas escolas, no entanto, com uma ênfase maior ao processo de contextualização do conteúdo do que na interdisciplinaridade. (Diário de Campo, 30/08/2013).

Nas reflexões construídas com o grupo, ficou evidente também que a sobrecarga de trabalho das educadoras, o modelo de formação fragmentado e descontextualizado dos cursos

de licenciaturas e a organização disciplinar da proposta curricular da escola, associada aos modos de gestão do planejamento e da execução das práticas educativas não favorecem a construção de projetos educativos interdisciplinares.

Além disso, grande parte das educadoras apresenta uma visão simplificada da interdisciplinaridade, limitando-a às questões didáticas, desconsiderando o foco político e epistemológico que norteia o debate teórico-metodológico neste campo. Assim, a superação das abordagens interdisciplinares limitadas à dimensão didático-pedagógica é o caminho para avançarmos no desenvolvimento de alternativas de construção do conhecimento escolar, numa perspectiva de diálogo com o contexto político, ambiental e sociocultural no qual os educandos estão inserindo, permitindo que os conhecimentos produzidos nas diferentes áreas possam ser abordados de forma integrada, construindo relações entre si que possibilitem a compreensão da realidade para além da junção das partes, mas como um todo interdependente e complexo. (MORIN, 2001).

Partindo dessa preocupação, discutimos com as educadoras nas Rodas de Diálogos na perspectiva de compreendermos os conhecimentos escolares como meio de possibilitar que os educandos pensem criticamente sobre seu contexto sócio-histórico e cultural, através das reflexões e problematizações que poderão ser empreendidas acerca dos aspectos socioambientais, geográficos, históricos, políticos, econômicos e culturais, compreendendo-os em sua complexidade.

O trabalho interdisciplinar torna-se relevante na medida em que favorece a compreensão da realidade em sua totalidade e complexidade, evidenciando as inter-relações e interconexões dos problemas e desafios, bem como destacando as potencialidades e as alternativas de transformação social. A partir da abordagem interdisciplinar os/as educandos/as serão capazes de desenvolver um olhar crítico sobre a realidade, superando as visões simplistas e fragmentadas de seus problemas e dos caminhos e estratégias de soluções.

Entretanto, compreendemos que a construção de propostas curriculares interdisciplinares num contexto escolar regido pela lógica positivista implícita na pedagogia clássica se traduz num desafio aos/às educadores/as, uma vez que sua forma de pensar e compreender o mundo, assim como sua cultura profissional, foi instituída a partir da fragmentação e compartimentalização do conhecimento em áreas específicas de formação e atuação, que reforçam a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos. Diante desse contexto, Gallo (2009, p. 21) propõe que:

Para as condições atuais de nossa educação, penso que as posturas desejáveis seriam aquelas que procurassem minimizar as aparências da compartimentalização, dado

que não podemos vencê-la de imediato, entranhada que está em nossos currículos. Cada professor poderia, para começar, tentar mostrar que os conteúdos que ensina em suas aulas não estão isolados, mas se relacionam de algum modo com tudo o mais que o aluno aprende na escola. Seria de grande importância que os alunos percebessem [...] que determinadas disciplinas são ferramentas instrumentais que auxiliam na compreensão dos conhecimentos, enquanto outras compõem a cosmologia contemporânea e outras ainda procuram explicitar a vivência e a apreensão histórica do espaço humano. O mínimo que podemos esperar é que o aluno consiga compreender estas inter-relações básicas entre as disciplinas que estuda e, num segundo estágio, possa perceber as relações da apreensão do espaço histórico com a cosmologia e assim por diante.

Apesar destes desafios, compreendemos que é possível construir estratégias político-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de experiências inovadoras com relação à organização curricular interdisciplinar. Utilizando-se da criatividade e dos saberes construídos na prática cotidiana da escola, no processo de reinvenção do currículo, as educadoras desenvolvem atividades e projetos didáticos<sup>37</sup> que contemplam os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização das práticas curriculares, representando avanços tímidos, mas significativos, nesta luta pela superação da fragmentação e da descontextualização das práticas educativas e do conhecimento escolar.

Durante a formação-investigação, instigamos o grupo a apresentar, através de uma encenação teatral, uma proposta de trabalho envolvendo o debate sobre a interdisciplinaridade e a contextualização. A experiência foi significativa porque permitiu as educadoras uma inserção direta no contexto da escola e da comunidade no sentido de visualizar as possibilidades e as alternativas possíveis para a concretização de uma proposta de educação contextualizada e interdisciplinar.

Desse modo, decidimos socializar uma parte da apresentação do Grupo 01, que desenvolveu um projeto de horta na escola devido à importância de aprofundar o debate interdisciplinar sobre a alimentação das crianças e as potencialidades da comunidade quanto à produção de alimentos saudáveis e sustentáveis:

P 10: Minha gente, boa tarde. Esse é o nosso primeiro encontro pra começar esse semestre. Nós tínhamos combinado de começar o trabalho com projetos novos, lembram?

P 09: Eu tive pensando em umas coisas pro nosso projeto para incrementar a interdisciplinaridade. Porque dá pra incluir todas as disciplinas, né?

<sup>37</sup> O projeto didático é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico associado à construção de práticas educativas contextualizadas, voltadas à problematização e ao desenvolvimento de novos conhecimentos acerca da realidade sociocultural dos educandos. Construídos a partir pedagogia de projeto, os projetos didáticos se constituem numa opção político-metodológica que busca aproximar os temas discutidos em sala de aula com a realidade concreta dos alunos, possibilitando a identificação e a reflexão crítica dos principais problemas sociais. Com a pedagogia de projeto, a escola estabelece novas relações de parceria com as famílias e com as organizações sociais no desenvolvimento de ações concretas que ampliam a visão dos alunos sobre a realidade, como também possibilitam a construção de alternativas que solucionam os problemas identificados (LIMA, 2011).

P 09: Eu vi umas coisas em matemáticas que dá pra incluir e que dá pra ajudar nas outras disciplinas. Porque a nossa prioridade vai ser essa horta. E a partir da horta trabalhar de forma interdisciplinar. Em matemática, a gente pode calcular as áreas do terreno, das proporções pra poder fazer os adubos e tudo isso e fazer os alunos pra colocar tabelas e gráficos do acompanhamento do crescimento da horta? Também tem as quantidades que a gente pode levar pro lado da matemática. O mais interessante é que eles vão está aprendendo, pois além deles ajudarem na horta vão aprendendo várias áreas da matemática. [...].

P 05: Em ciências o que a gente pode trabalhar, por exemplo, a seleção de sementes apropriadas para determinado solo, tem as vitaminas e proteínas de cada. Com isso, a gente vai anotando, debatendo com esses alunos, a questão das hortaliças, dos benefícios à saúde.

P 09: Porque tem também a semente que a gente usa na horta que na nossa comunidade usa pra fazer chá, como dor de barriga, etc. Dá para fazer o plantio de ervas medicinal.

P 02: Em história, pode pesquisar de onde vem determinadas hortaliças, a origem, que trouxe. Em geografia pode ser trabalhado o clima. Em história, a origem da planta, de onde veio, de onde, de qual região de quais países.

P 09: Tem que ter muito cuidado com essa questão do solo, tem lugar que não é adequado.

P 02: Mas uma preocupação minha é como trabalhar a arte, ensino religioso, inglês, educação física nesse projeto?

P 04: Em Artes, os alunos podem fazer o acompanhamento dessas hortaliças e desenhar cartazes e fazer uns álbuns mostrando o processo do plantio à colheita.

P 10: Em inglês, pode trabalhar o nome dessas hortaliças. E também receitas, seria muito interessante. Construção de textos, na parte de inglês pode ser.

P 02: Engraçado, um simples projeto que a gente acha que é simples tem como envolver todas as disciplinas, não é?

P 10: E de que forma os meninos iam trabalhar? No decorrer do projeto pra gente ir já trabalhando com esta horta?

P 06: Primeira coisa é dividir em equipes, trabalhar em dias alternados para cada equipe, onde todo mundo possa participar.

P 02: Mas primeiro a gente tem que reunir os pais, a comunidade e tá repassando a ideia, pedindo o apoio dele.

P 10: Trazer os pais pra trabalhar com a gente, de que forma eles tragam também alguma ideia.

P 02: Como eles têm muita experiência no campo, a gente pode tá aproveitando essas experiências que eles já têm, porque os pais têm muitas experiências.[...]. A gente poderia tá pensando agora no produto final. O que a gente poderia fazer no final do semestre?

P 09: A gente pode fazer uma feira, uma amostra do trabalho. [...] a gente poderia na feira chamar os meninos da Macaúba pra tocar, fazer umas cantigas, fica interessante. Outra coisa importante é que tudo isso tem que ficar registrado. A gente tem que tirar foto toda semana. [...] você tem registrar os trabalhos, [...] porque vai ter uma hora que a gente vai ter que mostrar o nosso trabalho, mostrar o resultado do que foi feito a todos [...].

P 09: Eu pensei que a gente pode fazer uma sala ambientada de acordo com os temas trabalhos. A gente poderia separar uma sala só pra demonstrar saladas, degustações de saladas, de chás, etc. E outra voltada só pra saúde porque assim você sabe que essas verduras fazem muito bem pra saúde [...].

P 06: Poderia também realizar a primeira feira de horticultura da Escola Liberato Vieira. [...].

P 10: As salas têm que ser coordenadas pelos meninos e aí a comunidade entra em cada sala e eles lá apresentando. Pode até fazer um revezamento, começa com grupos de dois ou de três em cada sala, daqui a pouco troca aí vai o outro. [...]

P 06: Tem a acolhida e em segundo lugar tem as apresentações com dramatizações e os violeiros e terceiro a gente convida os visitantes a verem as salas com demonstração dos alunos. E por último fazer os estandes de vendas dos produtos.

P 09: Com o andamento projeto da horta vão aparecer muitas outras ideias [...].

A partir desta apresentação, as educadoras demonstram uma apropriação dos principais elementos políticos e pedagógicos necessários ao desenvolvimento da educação contextualizada e interdisciplinar: primeiro, dão ênfase à construção de estratégias teórico-metodológicas que favoreçam a produção de conhecimentos vinculados às diferentes áreas do conhecimento; segundo, destacam a dimensão prática do processo de produção do conhecimento e da apropriação significativa deste conhecimento pelos/as educandos/as; terceiro, enfatizam uma dimensão política e pedagógica importante do projeto educativo crítico, que é o envolvimento da família na construção do trabalho e, principalmente, na troca de conhecimentos e experiências entre pais, educadores/as e educandos.

Por outro lado, as educadoras demonstraram uma preocupação com a sistematização e a socialização dos conhecimentos produzidos, como forma de: a) consolidar o trabalho educativo no campo da produção do conhecimento e da conscientização dos educandos acerca da sua importância para a vida – produção das sínteses reflexivas como alternativas à apropriação crítica do conhecimento produzido e, depois, b) de devolver à comunidade os conhecimentos construídos com o intuito de torná-los úteis no desenvolvimento de práticas educativas e sociais que melhorem a qualidade de vida da população.

Nos diálogos com as educadoras ficou evidente que algumas iniciativas estão sendo desenvolvidas na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, demonstrando a importância deste trabalho para a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola, com maior envolvimento e participação ativa dos/as educandos/as. No entanto, Severino (1998, p. 39) aborda outro elemento que consideramos fundamental no processo de construção de práticas educativas e curriculares interdisciplinares. Para o autor,

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional* entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos.

Com esta reflexão, reconhecemos que a importância do processo de reorientação curricular está associado à construção de uma proposta curricular que concebe a prática educativa e a produção do conhecimento na perspectiva integrada com o contexto local, que articule os diferentes saberes sociais e acadêmicos, tendo como foco a compreensão do mundo em sua complexidade e totalidade.



Nessa perspectiva, aprofundamos os estudos acerca das teorias críticas do currículo, principalmente com base no pensamento freireano, com o intuito de fomentar novos olhares sobre as políticas e práticas curriculares, situando-a no campo político, pedagógico e epistemológico, demonstrando a relação intrínseca e necessária entre a interdisciplinaridade e o processo de contextualização das práticas educativas. No entanto, a compreensão dessa interdependência e reciprocidade entre contextualização e interdisciplinaridade passa pela ressignificação da concepção de contextualização. Para Ricardo (2005, p. 218),

A ideia da contextualização dos saberes escolares é, portanto, problematizar a relação entre esses dois mundos [senso comum e científico], pois a natureza faz parte de ambos. Desse modo, a *contextualização não se resume em partir do senso comum, ou do cotidiano imediato do aluno, e chegar ao saber científico*. Esse caminho não ocorre sem rupturas. O ponto de partida é a crítica ao senso comum, a fim de proporcionar um distanciamento crítico deste pelo aluno e oferecer-lhe alternativas que o levem a sentir a necessidade de buscar novos conhecimentos. Surge aqui um novo conceito: o de problematização. Este que parece indissociável da contextualização e que aponta para sua dimensão sócio-histórica. (grifos nossos)

O autor destaca ainda que o processo de contextualização traz duas dimensões implícitas: uma associada ao aspecto epistemológicos/conceitual necessário à apropriação crítica da gênese do conhecimento científico através da aproximação dos problemas da realidade imediata dos/as educandos/as aos problemas científicos. Por outro lado, temos a dimensão político/social associada à compreensão crítica da realidade que permite o seu reposicionamento diante do mundo enquanto sujeito capaz de promover a transformação social. (RICARDO, 2005).

Deste ponto de vista, a contextualização se aproxima da “leitura crítica do mundo”, proposta por Freire (2005), contrapondo-se à lógica da contextualização associada à mera contemplação da realidade e/ou de utilização de elementos isolados do contexto para ilustrar o debate dos conteúdos no contexto das práticas educativas. Para Antunes (2002, p.166),

Ler o mundo para Paulo Freire é conhecer o mundo, inserindo-se curiosamente nele para transformá-lo. Informar-se sobre ele. Ler o mundo é pensá-lo, conhecê-lo, apreendê-lo, rejeitar a informação dispersa que temos sobre ele para ver o todo. Para isso é necessário que cada informação que temos sobre ele esteja situada no contexto ao qual ele pertence. Isso se faz pela contextualização, o seu entorno.

Por esta razão, o processo de formação-investigação buscou despertar nas educadoras essa compreensão sobre a dimensão epistemológica da contextualização como forma de possibilitar ao/a educando/a uma apropriação crítica e consistente dos fundamentos científicos, necessários à compreensão crítica da realidade e a produção de conhecimentos e

tecnologias que favoreçam a transformação social. Por esta razão, não basta trazer os elementos da realidade para o contexto da sala de aula, uma vez que a parte fundamental deste processo é o retorno ao cotidiano, a partir das reflexões crítica construídas com o auxílio do conhecimento dos conceitos científicos, para melhor entendê-lo. Desse modo, a contextualização é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada durante todo o processo de ensino aprendizagem (RICARDO, 2005).

A partir desse trabalho, as reflexões das educadoras sobre o currículo contextualizado, transcritas abaixo, demonstram os avanços conquistados na compreensão dos princípios básicos que norteiam a construção do currículo crítico e contextualizado no semiárido:

Seria o envolvimento dessas disciplinas em diferentes contextos que facilitem a aprendizagem dos alunos. (P 07).

É aproximar o que sabe com a realidade do cotidiano, é buscar entender como se dá toda essa modalidade. (P 04).

Seria a junção daquilo que temos com a realidade do aluno, para que ele tenha a oportunidade de se conhecer. (P 01).

Um currículo contextualizado é uma maneira de levar em conta as experiências e vivências das outras pessoas. (P 09).

O plano que leva em conta a realidade do trabalho, do aluno, do meio onde está inserido. (P 12).

É um currículo que leva em conta o contexto onde a escola está inserida (Seloneide).

Um currículo que leva em conta as especificidades da clientela, da comunidade e da escola. (P 06).

Currículo contextualizado é aquele onde a escola oferece aos seus alunos uma grade de programação condizente com a sua realidade, levando em consideração vários aspectos como culturais, sociais, econômicos, respeitando seu conhecimento. (P 05).

Os depoimentos apontam os avanços conquistados neste percurso de formação-investigação com relação à incorporação dos referenciais políticos e pedagógicos vinculados às teorias críticas do currículo, no entanto, evidenciam as dificuldades das educadoras em libertar-se das concepções e práticas curriculares associadas ao pensamento técnico-linear, associando o currículo às “grades de programação”, às “disciplinas”, “aos planos”. Entretanto, é significativa a abertura e o compromisso demonstrado pelo grupo em dialogar, compreender, valorizar e problematizar o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural dos educandos, demonstrando avanços significados na incorporação de alguns princípios políticos e pedagógicos inerentes ao campo dos estudos críticos da educação.

Se, por um lado, tivemos a abertura das educadoras para aprofundar as discussões e o

desvelamento de suas práticas educativas, construindo alternativas políticas e pedagógicas de contextualização, por outro, temos os desafios implícitos à desconstrução dos pressupostos tecnicistas e pragmáticos que norteiam o modo de pensar e executar as práticas educativas e curriculares no contexto da escola.

Diante desse cenário, o processo de reorientação curricular construído na perspectiva crítica e emancipatória se constitui um processo complexo que envolve, por um lado, a revisão crítica dos fundamentos políticos e pedagógicos incorporados pelas educadoras a partir das experiências formativas, fruto da formação inicial e continuada e das experiências construídas na escola. Por outro, o desenvolvimento de um modelo de gestão política e pedagógica que favoreça um diálogo crítico entre os profissionais da educação e os sujeitos sociais locais, com o intuito de estabelecer um processo contínuo de avaliação e reflexão coletiva das proposições curriculares e dos resultados alcançados no processo de implementação das práticas educativas. Ou seja,

[...] essa organização participativa envolve um processo praxiológico contínuo, caracterizado por sucessivas problematizações e sistematizações na busca de níveis cada vez mais complexos e relacionais de conscientização e de intervenção crítica na realidade educacional a partir das experiências significativas vivenciadas. (SILVA, 2004, p. 152).

Nessa perspectiva, o processo de reorientação do currículo a partir a realidade concreta dos sujeitos do semiárido não pode reduzir-se ao desenvolvimento de metodologias que aproximem as práticas educativas do contexto dos educandos. É preciso compreendê-lo como um processo que envolve rupturas políticas e epistemológicas, desconstruções das lógicas rígidas e estáticas de pensar a educação e a produção do conhecimento, com o intuito de construir pressupostos teórico-metodológicos associados à produção de conhecimentos com base nas situações problemáticas vivenciadas pelos sujeitos, visualizando e/ou construindo possibilidades de superação e transformação.

Desse modo, a construção práticas educativas e curriculares contextualizadas pressupõe a produção de conhecimentos culturalmente situados e referenciados, que fomentem o diálogo e a reflexão crítica acerca das condições socioculturais, políticas e econômicas em que estão inseridos os/as educandos/as, despertando-os/as para o desvelamento das relações de poder e das condições de injustiças sociais que estão submetidos historicamente.

Nessa perspectiva, o currículo crítico contextualizado no sertão deve possibilitar aos/as educados/as a oportunidade de dialogar criticamente com seu contexto, favorecendo a compreensão de

[...] suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo e, dessa forma, são estimulados a um enfrentamento da realidade como seres da práxis, que, sendo reflexão e ação é verdadeiramente transformadora da realidade. (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 398).

Com base nesta reflexão, precisamos ampliar a compreensão sobre o processo de contextualização das práticas educativas, evitando que se adotem posturas didático-pedagógicas que se utilizem dos elementos socioculturais do educando apenas para “ilustrar” didaticamente as aulas. Na perspectiva crítica do currículo, a realidade sociocultural, política e econômica precisa ser incorporada ao currículo como temas-problema que passarão a ser o próprio conteúdo abordado de forma interdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento, ajudando os educandos a pensarem a realidade. (SILVA, 2006, p. 43).

Para Sacristán (2000), um dos maiores desafios na construção do currículo crítico e contextualizado está associado ao processo de seleção e organização do conhecimento escolar, uma vez que temos uma tradição curricular fundada na lógica da disciplinarização, da fragmentação dos tempos e espaços de produção e socialização do conhecimento e da descontextualização entre os espaços e os tempos de vivência/produção do conhecimento e aqueles construídos nos ambientes escolares. Por isto, o desenvolvimento de propostas curriculares críticas requer mudanças políticas, epistemológicas e metodológicas no âmbito da escola. De acordo com Sacristán (2000, p. 221-222),

Muitos projetos curriculares fracassaram na prática, na longa história da inovação curricular, enquanto as atividades metodológicas das aulas não foram mudadas, mantendo-se as mesmas tarefas acadêmicas que vinham sendo praticadas. As novas mensagens se acomodam à forma das tarefas que são apresentadas ao aluno. Por isso, a inovação curricular implica relacionar propostas novas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos com os professores. [...] conteúdo, processo de aprendizagem ou pensamento estimulado em torno de certos conteúdos e tarefa que o possibilita têm relação.

Conscientes desses desafios, o debate sobre a seleção e organização do conhecimento escolar na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização tornou-se um dos pontos centrais do nosso trabalho de formação-investigação. Neste caso, a concretização do processo de reorientação curricular contextualizado no semiárido está associada ao desenvolvimento de práticas políticas e pedagógicas comprometidas com a gestão democrática do currículo e com

a seleção e organização do conhecimento escolar, considerando os diferentes saberes sociais e culturais produzidos pelos sertanejos.

### **3.4 Rediscutindo o processo de seleção e organização do conhecimento escolar**

No processo de reorientação curricular desenvolvido na Escola Municipal Liberato Viera ficou evidente que o currículo foi construído com base nas disciplinas básicas do currículo<sup>38</sup> com o desenvolvimento de plano de cursos individuais, por parte das educadoras responsáveis por cada disciplina, desconsiderando o contexto dos/as educandos/as e a necessidade de articulação dos saberes e/ou programas de formação, conforme foi demonstrado ao longo deste trabalho.

Desse modo, a partir do trabalho desenvolvido acerca dos fundamentos políticos, pedagógicos e epistemológicos que norteiam a proposta curricular crítica, dedicamos as últimas etapas (APÊNDICE D) da formação-investigação à construção de uma estratégia teórico-metodológica que consolidasse a reorientação da proposta curricular através da construção de novos parâmetros políticos e pedagógicos voltados ao processo de seleção e organização do conhecimento, considerando os pressupostos que norteiam a abordagem interdisciplinar e a proposta de contextualização do currículo.

Cientes dos dilemas e conflitos que envolvem este trabalho, os diálogos com as educadoras foram construídos a partir de suas concepções sobre o conhecimento escolar e sobre os critérios utilizados na seleção e organização dos conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas escolares. O propósito era desconstruir as representações implícitas em sua forma de pensar o conhecimento escolar associado à ideia de neutralidade, cientificidade e verdade, demonstrando que o conhecimento tem uma relação intrínseca com as concepções políticas e ideológicas que orientam as práticas científicas dos pesquisadores.

Moreira e Candau (2007, p. 23) argumentam que “[...] a visão de conhecimento escolar por nós adotada, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola”. Neste caso, problematizar e ressignificar a visão dos/as educadores/as sobre o conhecimento escolar, desmistificar a ideia de neutralidade, cientificidade e “verdade”, é uma forma de possibilitar o desenvolvimento de outras estratégias de seleção e organização do conhecimento escolar, com a inserção de novos

---

<sup>38</sup> As disciplinas básicas que compõem o currículo da Escola Municipal Liberato Viera são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Física, Artes e Ensino Religioso, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2010).

conhecimentos, oriundos das práticas socioculturais dos diferentes grupos sociais, historicamente excluídas e silenciadas no âmbito das práticas curriculares. Ou seja,

Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou travancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24).

A partir destas considerações, os diálogos construídos com as educadoras sobre suas concepções acerca do conhecimento escolar foram essenciais ao reconhecimento da ausência de uma ação crítica e consciente do grupo no processo de seleção e organização do conhecimento, visto que este processo limitava-se muitas vezes à transcrição dos conteúdos propostos pelo livro didático, desconsiderando o contexto e os saberes dos/as educandos/as.

Por outro lado, este trabalho favoreceu que as educadoras pudessem, ao reconhecer as limitações implícitas na proposta pedagógica da escola, aprofundar a discussão sobre as possibilidades de construção de práticas curriculares interdisciplinares voltadas à compreensão complexa da realidade, articulando as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais abordadas de forma fragmentada e abstrata no âmbito do currículo.

No entanto, este debate sobre a seleção e organização dos conhecimentos escolares tem sido uma das questões mais complexas do processo de reorientação curricular, devido às controvérsias políticas e pedagógicas que envolvem este tema, principalmente com relação aos debates epistemológicos que norteiam as políticas curriculares. Se, por um lado, temos o velho dilema da construção de um currículo universalista que garanta aos/as educandos/as a apropriação dos saberes culturais produzidos pela humanidade, por outro temos os grupos que defendem a construção de propostas curriculares contextualizadas, que reconheçam as diversidades culturais e fomentem a reflexão crítica sobre o contexto local, valorizando os sujeitos, suas histórias, sonhos e utopias.

Desse modo, o trabalho de reorientação curricular tem o desafio de pensar em alternativas curriculares que contemplem a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, numa relação de diálogo e criticidade<sup>39</sup> com os saberes

---

<sup>39</sup> A criticidade “[...] para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias”. (FREIRE, 2009, p. 61).

socioculturais construídos pelos diferentes grupos sociais, considerando que ambos não são antagônicos, nem excludentes, mas se complementam. Concordamos com Santos (2007, p. 13-14) quando afirma que a seleção dos conteúdos deve partir de quatro ideias básicas:

[...] A primeira delas é que os conteúdos selecionados devem ser relevantes socialmente e, ao mesmo tempo, devem atender ao nível de desenvolvimento e aos interesses das crianças e adolescentes. Em segundo lugar, esses conteúdos devem envolver questões da vida cotidiana, permitindo ao aluno construir conhecimentos e habilidades de várias ordens, assim como formas de conduta e valores adequados à vida em uma sociedade democrática. Em terceiro lugar, os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. Finalmente, é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

Com base neste entendimento, desencadeamos nas Rodas de Diálogos outras reflexões e problematizações, com educadores/as, educandos/as e comunidade, sobre o contexto sociocultural e o projeto pedagógico da escola com o intuito de identificar as necessidades de reformulação da proposta curricular com o intuito de ampliar a relação e o diálogo entre os saberes construídos no âmbito das práticas educativas e aqueles vivenciados pelos sujeitos em suas experiências culturais. Além disso, buscamos refletir sobre a relevância dos conhecimentos abordados e/ou construídos na proposta curricular e aqueles necessários à formação crítica dos/as educando/as, considerando as especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas da comunidade.

Desse modo, as discussões sobre os conhecimentos relevantes que poderão compor a proposta curricular ocorreram juntamente com os debates sobre os referenciais políticos e pedagógicos que irão nortear a construção da proposta curricular na perspectiva da contextualização e interdisciplinaridade. Este processo de construção do referencial teórico-metodológico e político-epistemológico foi importante, tanto para a compreensão do modelo de educação que se queria construir, quanto na definição dos objetivos e fins da proposta curricular, visto que as educadoras passaram a tomar suas decisões conscientes do papel político a ser exercido pela escola na comunidade, bem como, do significado político do ato educativo, na perspectiva de produzir conhecimentos socialmente referenciados e com uma dimensão política e emancipadora.

A partir dessas reflexões, o processo de seleção, organização e produção do conhecimento escolar ganhou maior significado político, tendo em vista que estava em jogo a

gestão de um projeto de educação e de escola que, de certa forma, tinha uma relação diferente com os sonhos coletivos da comunidade e as perspectivas de desenvolvimento almejadas pelo grupo. Diante disso, nos debruçamos sobre as seguintes questões: como são selecionados os conteúdos escolares? Quais critérios serão utilizados neste processo de seleção? Quais conteúdos serão priorizados? Qual a relação destes conteúdos com as práticas sociais dos educandos? O que irá determinar/orientar/fomentar o processo de seleção e organização dos conhecimentos? Como serão organizados os conteúdos visando à superação da lógica da fragmentação e da descontextualização do currículo?

A partir das reflexões construídas em torno destas questões, ficou evidente no grupo que a concepção teórico-metodológica mais adequada ao processo de organização do currículo na perspectiva interdisciplinar e contextualizada é aquela associada à construção de eixos temáticos que fomentem a articulação das diferentes disciplinas por meio de projetos interdisciplinares, construídos a partir de temas geradores oriundos do contexto sociocultural dos educandos, viabilizando a partir disso o estudo e a investigação acerca da temática escolhida com o auxílio das diferentes áreas do conhecimento escolar.

A construção dessa compreensão sobre os eixos temáticos como dispositivos norteadores do processo de organização/construção do conhecimento escolar foi um passo importante na compreensão dos princípios políticos e epistemológicos que irão nortear a proposta de currículo contextualizado, no entanto, sua operacionalização foi precedida de desafios com relação às rupturas das velhas práticas políticas e organizativas presentes nas práticas de construção de gestão do currículo e do conhecimento escolar, conforme demonstrado na síntese a seguir:

Apesar das reflexões construídas nas Rodas de Diálogos acerca da necessidade de desenvolver práticas educativas contextualizadas, que valorizem e dialoguem com os saberes dos educandos, no processo de construção dos eixos temáticos e da seleção dos conhecimentos prioritários em cada área de ensino, prevaleceu ainda à lógica instituída pelo livro didático. Ou seja, as educadoras ficaram apegadas àqueles eixos temáticos apontados pelos livros didáticos, ignorando, de certa forma, as necessidades dos educandos e os aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais, bem como as demandas, potencialidades e necessidades levantadas durante a construção do diagnóstico da comunidade. (Diário de Campo, 27/09/2013).

Este fato demonstra como a cultura da reprodução daquilo que está no livro didático ainda é forte na prática das educadoras, reflexo dos pressupostos políticos e epistemológicos que orientam o pensamento das educadoras e suas práticas de gestão e organização do currículo. Sendo assim, as educadoras não conseguem ver o contexto como fonte de



conhecimento. Além disso, não houve uma preocupação com os critérios de seleção dos conteúdos ou até mesmo com a relevância daqueles conteúdos para a formação daqueles jovens. Neste caso, predominou inicialmente a ação mecânica de seleção do conhecimento inserido na proposta curricular, desprovida de uma reflexão crítica sobre o papel social e político dos conteúdos na formação dos educandos, com a predominância da lógica do conteúdo pronto e acabado a ser transmitido aos educandos.

Diante desse contexto, retomamos a discussão sobre o papel dos conteúdos na proposta pedagógica, destacando que sua relevância está associada aos objetivos propostos pelo projeto educativo. A ideia foi levar as educadoras a compreenderem os conteúdos como meios para consolidação de um projeto de formação, considerando os fins e princípios que orientam este trabalho, assim como o tipo de educando e de sociedade que se deseja formar/construir. Ou seja, tínhamos o desafio de romper com a lógica positivista – do conteúdo como verdade – impregnada ainda na concepção de currículo e de conhecimento escolar das educadoras, fruto das experiências e dos processos formativos anteriores.

### **3.4.1 As estratégias de articulação e contextualização do conhecimento escolar**

O propósito inicial era trabalhar com a concepção teórico-metodológica de Freire (2005) dos temas geradores, mas considerando a complexidade teórico-metodológica e epistemológica que envolve um trabalho dessa natureza, optamos de, neste momento, fazer a transposição de alguns princípios políticos e pedagógicos, bem como de alguns elementos teórico-metodológicos, para posteriormente ir aprofundado os estudos, as reflexões e ir incorporando outros elementos das propostas que irão enriquecer e dar maior consistência ao trabalho, na perspectiva da construção de um currículo crítico-emancipatório.

Desse modo, procuramos organizar uma proposta de seleção e organização do conhecimento escolar compatível com as experiências das educadoras e o nível de articulação com a comunidade, considerando principalmente o processo de apropriação das concepções de currículo e práticas educativas críticas e emancipadoras. Uma proposta curricular que articulasse inicialmente os princípios políticos e pedagógicos básicos da pedagogia crítica e, com o amadurecimento do grupo e as reflexões críticas construídas a partir da implementação do trabalho, pudessem incorporar outros elementos políticos e epistemológicos mais complexos da organização curricular crítica construída a partir da pedagogia freireana.

Considerando estes aspectos de ordem teórico-metodológica e operacional, a proposta curricular foi organizada a partir de 4 (quatro) eixos temáticos estratégicos que articularão a

matriz curricular numa perspectiva interdisciplinar. Os eixos devem articular a produção do conhecimento durante o bimestre, com a definição dos conteúdos considerando sua relevância social, cultural e política, bem como sua potencialidade com relação à articulação com a realidade e os conhecimentos escolares de cada área e ano de ensino.

Desse modo, foi pensado em eixos macros que tenham relação com as demandas sociais, culturais e políticas e possam organizar os conhecimentos escolares, considerando a dimensão epistemológica de cada área do conhecimento e as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes áreas, assim como o nível e o tempo de desenvolvimento dos/as educandos/as. Assim,

Os eixos temáticos relacionam-se com a realidade mais próxima dos alunos. Funcionam como ponto de partida, estabelecendo correlação/nexos com a realidade global, em âmbito nacional e internacional. O particular e o global estão em constante e permanente relação dialética que permite superar a *estreiteza* e a limitação no micro e, por outro lado, não leva a *navegar* nas nuvens. (PIZETA, 1999, p. 195).

É importante que os/as educadores/as compreendam que os eixos temáticos têm o papel de articular e integrar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma abordagem interdisciplinar. Entretanto, é necessário superar a ideia dos temas vinculados à perspectiva didático-metodológica, limitados à organização técnica dos conteúdos. O debate sobre os temas geradores devem colocar-se no campo epistemológico, na forma de reconhecer, valorizar, validar e produzir os conhecimentos escolares em diálogo com os conhecimentos sociais.

Neste trabalho, o desafio foi pensar em eixos temáticos – numa perspectiva macropolítica ou macrosocial – que garantissem essa articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, bem como a integração dos conteúdos abordados nas disciplinas em diálogo com os saberes socioculturais dos/as educandos/as.

A partir das reflexões construídas pelas educadoras, considerando as especificidades das várias áreas do conhecimento e as necessidades de eixos temáticos significativos para os/as educandos/as, capazes de integrar a produção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, foi priorizado os seguintes eixos temáticos que vão organizar e orientar a estruturação da proposta curricular:

- Unidade I – História e cultura da comunidade;
- Unidade II – Saúde e Meio Ambiente;
- Unidade III – Trabalho, produção e sustentabilidade;

– Unidade IV – Ética e Cidadania.

Os eixos temáticos foram escolhidos com base no breve diagnóstico construído com a comunidade, considerando a realidade sociocultural, ambiental, política e econômica da comunidade, em diálogo com as necessidades formativas dos/as educandos/as e os conhecimentos escolares relevantes ao desenvolvimento da sua capacidade crítica.

Este trabalho com os eixos temáticos é recomendado também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, promulgada em 2010, como mecanismo de superação de propostas curriculares fragmentadas e descontextualizadas. De acordo com o parecer nº: 7/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais,

O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

A partir dos eixos temáticos, os/as educadores/as construirão projetos interdisciplinares que desencadeiem as estratégias de produção do conhecimento, a partir da investigação e problematização da realidade. O trabalho coletivo dos/as profissionais da educação, num diálogo constante com a comunidade, será fundamental à consolidação de alternativas teórico-metodológicas voltadas à produção conhecimento que atendam às necessidades e/ou demandas sociais locais. A ação coletiva do grupo será essencial na definição dos temas geradores que nortearão o processo de investigação e produção do conhecimento, visto que é a relevância do tema que irá fomentar o espírito investigativo do grupo. Ou seja,

As temáticas significativas geram diálogo, provocam questionamentos e discussões acerca do conhecimento e do mundo histórico-social. Geram também uma organização curricular flexível (com possibilidade de mudança) e uma seleção intencional, criteriosa dos conteúdos sistematizados, construídos e recriados a partir das necessidades de compreensão e transformação da realidade (ECCO, 2007, p. 07).

Nesta perspectiva, os eixos temáticos precisam ser pensados a partir de um olhar crítico sobre o contexto sociopolítico e cultural da comunidade, visualizando temas/conteúdos

relevantes para a comunidade, que despertem o interesse dos/as educandos/as e da própria população, desencadeando processos coletivos de investigação e produção de novos conhecimentos sobre os aspectos locais associados à construção de conhecimentos e estratégias de superação das situações-problema em estudo.

Com base nos eixos temáticos de cada unidade, os profissionais da educação elaborarão os projetos interdisciplinares e, posteriormente, os planos de estudos/pesquisas que permitirão a imersão dos/as educandos/as na realidade/contexto com o intuito de aprofundar o olhar crítico acerca das temáticas em discussão.

Neste trabalho de leitura crítica e investigação da realidade, é importante que os/as educando/as sejam orientados nas diferentes áreas do conhecimento quanto às perspectivas de estudos da situação-problema, favorecendo uma compreensão complexa e interdisciplinar. Estas orientações estão relacionadas às contribuições teórico-metodológicas das distintas áreas do conhecimento à compreensão crítica do problema em discussão, suscitando outras possibilidades de interpretação da realidade, a partir dos enfoques históricos, culturais, políticos, socioambientais, desencadeando modos pensar e compreender a realidade do ponto de vista interdisciplinar.

Nessa perspectiva, no processo de elaboração dos projetos interdisciplinares, os/as educadores/as se debruçarão sobre o leque temático que será abordado, numa perspectiva interdisciplinar, visando à mobilização e produção de conhecimentos que ajudem os/as educandos/as a aprofundarem o olhar crítico sobre a realidade com o intuito de visualizar possibilidades de superação dos problemas em estudo, das “situações limites”. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de planos de estudos<sup>40</sup> específicos para as distintas áreas, com a definição de questões problematizadoras que orientarão o estudo e a investigação da realidade, capaz de articular os conceitos básicos de cada disciplina com os conhecimentos oriundos dos processos de imersão na realidade, construído com base no eixo temático central e nos objetivos do projeto interdisciplinar.

Em virtude da complexidade deste trabalho, na estruturação dos planos de estudos, a equipe pedagógica desenvolverá estudos interdisciplinares acerca das questões e situações-problemas identificadas no diagnóstico da comunidade, com o propósito compreendê-las em sua totalidade e complexidade, visualizando as possibilidades de estudos e a produção de

---

<sup>40</sup> Os planos de estudos estão associados ao conjunto de atividades que será desenvolvido dentro do projeto interdisciplinar vislumbrando aprofundar a discussão sobre as temáticas específicas associadas às áreas dos conhecimentos, necessárias para que os/as educandos/as possam ampliar a compreensão sobre a realidade, num diálogo com os conhecimentos específicos das variadas disciplinas.

conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento, assim como, a compreensão destes problemas de modo integrado e sistêmico<sup>41</sup>.

No trabalho de análise e desdobramentos dos estudos dos eixos temáticos, os/as educadores/as identificarão subtemas e/ou temáticas auxiliares que serão aprofundadas com o propósito de auxiliar os/as educandos/as na compreensão crítica dos problemas em discussão/investigação, considerando a multidimensionalidade dos fatos, as redes de relações e os conhecimentos implícitos à realidade. Deste processo, emergirão os subtemas que serão estudos e aprofundados nos planos de estudos específicos das áreas de conhecimentos, desenvolvidos em consonância com o projeto interdisciplinar, permitindo estudos e pesquisas que irão se complementando e estabelecendo as redes de conhecimentos, tecidas ao longo dos estudos, das pesquisas, intervenções e trocas de experiências, resultando na construção de um conhecimento crítico capaz de evidenciar as contradições, a superação das leituras ingênuas da realidade, apontando as possibilidades de transformação social.

Nessa perspectiva, os temas abordados nos planos de estudos são propostos normalmente pelos/as educadores/as, a partir da análise e dos desdobramentos dos eixos centrais das unidades, como também podem emergir dos estudos e das pesquisas desenvolvidas dentro dos Projetos Interdisciplinares, permitindo que os/as educandos/as compreendam a realidade em sua complexidade/totalidade, permeadas de contradições, desafios e potencialidades.

Os planos de estudos são fundamentais no processo de investigação da realidade à medida que disponibilizam para os/as educandos/as roteiros de estudos construídos sob a orientação dos/as educadores/as, os quais permitirão articular os conhecimentos construídos a partir da leitura da realidade com aqueles vinculados às diferentes disciplinas. Além disso, favorecem a confrontação de conhecimentos (sociocultural e científico) e a releitura crítica das informações encontradas e analisadas no cotidiano da comunidade.

Neste caso, os planos de estudos permitem que os/as educandos/as ampliem sua visão de mundo a partir dos diálogos críticos construídos entre eles sobre a realidade, bem como, entre os saberes das distintas áreas do conhecimento e os saberes socioculturais produzidos pelos grupos sociais. Os diálogos críticos e as confrontações estabelecidas em torno dos diversos conhecimentos e modos de pensar a realidade possibilitam a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência ou a apropriação crítica da realidade.

---

<sup>41</sup> A visão sistêmica está associada à compreensão da realidade enquanto um sistema complexo/organizado, formado por partes inter-relacionadas e interdependentes, constituindo-se num todo unitário que não pode ser compreendido de forma fragmentada e/ou a partir de elementos isolados e desconexos.

Desse modo, as ferramentas metodológicas (planos de estudos, roteiros de pesquisa de campo, laboratórios de experimentações, dentre outras) construídas com os/as educandos/as ajudarão; primeiro, na atitude crítica diante do mundo e das leituras construídos no/com o mundo; segundo, no processo de identificação, organização e sistematização dos conhecimentos construídos a partir da imersão na realidade; terceiro, na relação dialógica e problematizadora estabelecida entre os conhecimentos oriundos das experiências sociais e aqueles disponibilizados pelas distintas áreas dos conhecimentos, favorecendo sua ressignificação a partir do desenvolvimento de novas leituras e compreensões do mundo.

Nessa perspectiva, os/as educandos/as, além de se apropriar de forma ativa e crítica dos conhecimentos escolares, estão também desenvolvendo um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes críticas associadas à capacidade de resolver problemas, buscar soluções, de interagir com os sujeitos em grupos e nas relações sociais, dentre outras. Por outro lado, este trabalho com os projetos interdisciplinares aprofundam também a inserção da escola na comunidade, estreitando e fortalecendo o vínculo da família com a instituição de ensino, contribuindo dessa forma para a permanência do/a educando/a na escola (PIZETA, 1999).

Neste processo de seleção e organização da proposta curricular, a articulação das várias áreas do conhecimento coloca-se como um desafio constante para os/as profissionais da educação, exigindo cuidados pedagógicos e vigilância constante para evitar abordagens fragmentadas dos temas e/ou a construção de leituras superficiais e limitadas dos problemas em estudo. Compreender o contexto em sua complexidade e totalidade, implicado numa rede de relações sociais, políticas, culturais, econômicas, ambientais, é fundamental ao desenvolvimento de uma compreensão interdisciplinar desse contexto, fomentando o desenvolvimento de alternativas didático-pedagógicas que permitam a construção de pesquisa que mobilize conhecimentos e saberes das diferentes áreas.

#### **3.4.1.1 O percurso teórico-metodológico de organização e produção do conhecimento**

A partir das reflexões construídas com as educadoras no decorrer da definição dos eixos temáticos e dos estudos desenvolvidos sobre o trabalho com projetos interdisciplinares e os planos de estudos, constatamos a necessidade de aprofundar as discussões acerca dos caminhos teórico-metodológicos a serem trilhados na consolidação da proposta curricular contextualizada. O aprofundamento dessas questões tornou-se necessário devido à complexidade política, pedagógica e epistemológica implícita neste processo de transposição

do conhecimento produzido pelos/as educandos/as no âmbito das práticas sociais para o contexto dos conhecimentos escolares.

Com base nos estudos coletivos e nas reflexões construídas acerca dos pressupostos políticos e epistemológicos que norteiam a pedagogia freireana e sua proposta de educação problematizadora (FREIRE, 2005), construímos o percurso metodológico com base em três momentos pedagógicos dialéticos, associados à dimensão política e epistemológica crítica e emancipatória, que orientará o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares e dos planos de estudos associados à produção do conhecimento numa perspectiva dialógica e dialética:

- a) O *estudo da realidade* (ER) – com base no eixo temático e do problema de estudo proposto pela equipe pedagógica será desenvolvido um conjunto de atividades (estudos, debates, visitas à comunidade, pesquisas de campo, observações, entrevistas, dentre outras) com a finalidade de compreender a leitura de mundo dos/as educandos/as, que serão problematizadas e aprofundadas a partir do diálogo entre os saberes oriundos da experiência e os conhecimentos das diferentes áreas do currículo escolar. Nesta fase, os/as educandos/as serão desafiados a expor seus entendimentos sobre a realidade, evidenciando os conhecimentos construídos a partir de sua inserção no mundo. É um momento importante no processo de identificação das “situações-limites” vivenciadas pela comunidade e, conseqüentemente, na visualização do “inédito viável” como possibilidade de aprofundamento da reflexão sobre o contexto sociohistórico e cultural e a construção de novos conhecimentos e estratégias de ação voltados a transformação social. (FREIRE, 2005). Neste caso, “[...] estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade.” (ANTUNES, 2002, p. 86).

A partir deste estudo da realidade, busca-se problematizar os dados e conhecimentos obtidos com o propósito de ampliar a visão crítica sobre o contexto. Essa problematização é fundamental para ampliar a visão dos/as educandos/as e dos/as educadores/as sobre o contexto em estudo, superando as visões ingênuas apegadas as representações do senso comum. Neste processo de problematização, busca-se estabelecer as relações entre diferentes aspectos socioculturais, políticos e econômicos que estão por traz dos fatos, construindo uma visão global e complexa da realidade e das interrelações existentes entre os fatos e entre os contextos locais e globais.

- b) *Organização do Conhecimento* – consiste na organização e sistematização dos dados obtidos nos estudos preliminares e na pesquisa de campo, articulando-os com os conteúdos específicos das áreas do conhecimento com o propósito de identificar as relações existentes entre eles, as divergências, as possibilidades de complementações. Nesta fase, é importante que os/as educadores/as promovam uma seleção minuciosa dos conteúdos básicos e organizem previamente as sínteses conceituais necessárias à compreensão crítica da problematização inicial, permitindo a inserção crítica do/a educando/a no estudo da realidade, favorecendo seu primeiro contato com os conhecimentos científicos.

É fundamental que o trabalho pedagógico seja organizado de modo que os/as educandos/as tenham a oportunidade de estabelecer as confrontações e as trocas necessárias entre os diferentes conhecimentos (sociais e científicos), permitindo uma apropriação dos fundamentos básicos das disciplinas e, principalmente, a compreensão crítica da realidade, associada ao desenvolvimento de estratégias de superação das situações problemas em estudos. Para Delizoicov (1991), a apropriação do conhecimento científico é importante neste processo de desvelamento e de construção da consciência crítica acerca da realidade. No entanto, não significa abandono das experiências e concepções de mundo dos/as educandos/as, mas a possibilidade de conviver com diferentes explicações para os fenômenos que constituem as suas vivências. É essencial ainda que os diálogos críticos construídos entre os diferentes conhecimentos e contextos permitam que os/as educandos/as visualizem as contradições e as ideologias implícitas, desmitificando as concepções construídas acerca de desses conhecimentos, associando-os a verdades absolutas, imutáveis e neutras, a exemplo do tratamento dado ao conhecimento escolar e científico; ou caracterizando-os como inconsistente, limitado, ingênuo, superficial, como historicamente foram considerados os conhecimentos populares. Com base nessa discussão, será oportunizado aos/as educandos/as a compreensão crítica acerca das relações de poder e dominação implícitas no processo de validação e reconhecimento dos conhecimentos no âmbito do currículo escolar. Neste caso, “O conhecimento é programado e selecionado, a fim de que o aluno construa outras visões e explicações para as situações ou fenômenos problematizados” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 20).

- c) *Aplicação do Conhecimento* – está associada ao desenvolvimento de atividades práticas e/ou de intervenção que fomentem a inserção crítica dos/as educandos/as no contexto local com o intuito de demonstrar os conhecimentos construídos a partir dos



estudos e pesquisas realizados no decorrer dos planos de estudos. Na aplicação do conhecimento, os/as educandos/as deverão apresentar as sínteses construídas acerca dos temas e dos conceitos estudados, bem como, a capacidade crítica construída na compreensão da realidade e na resolução dos problemas referentes aos contextos socioculturais, políticos, econômicos, com a finalidade de fomentar políticas de desenvolvimento, resgatar e valorizar a cultura das etnias locais, entre outros requisitos.

As atividades desenvolvidas nesta fase devem reforçar a dimensão emancipadora do projeto educativo, reafirmando o protagonismo e a autonomia dos educandos no processo de construção dos conhecimentos, revelando ainda sua capacidade crítica e propositiva na construção das alternativas de transformação social. Desse modo, poderão ser desenvolvidos projetos voltados à mobilização e conscientização social, à construção de produtos e processos associados ao desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias sociais, à formulação/proposição de políticas públicas, de ações e práticas articuladas ao desenvolvimento de novas relações sociais e políticas voltadas à cultura da convivência, da cooperação e da construção coletiva. Para Delizoicov (1991), esta fase é fundamental porque permite aos/as educadores e educandos/as o retorno à realidade com uma leitura ampliada das situações-problema e da própria realidade em estudo. É um trabalho que

[...] partindo do concreto, do real vivido, a ele retorna, mas como “outro” concreto, na medida em que entre o “primeiro” e o “segundo” concreto, se estaria garantindo a abstração necessária para sua reinterpretação, via conhecimentos científicos selecionados, constituídos em conteúdos programáticos escolares (DELIZOICOV, 1991, p. 184).

A construção deste percurso teórico-metodológico foi importante na medida em que possibilitou a visualização dos caminhos a serem trilhados e dos procedimentos didático-pedagógicos que podem ser utilizados na concretização das práticas educativas. Por outro lado, contribuiu na compreensão da importância do processo de problematização da realidade como dispositivo essencial à produção do conhecimento crítico, tendo as “situações-problema” como elemento dinamizador dos processos de investigação da realidade e da produção de novas leituras críticas do mundo.

Um dos dilemas vivenciados pelas educadoras no processo de reorientação curricular, a partir de eixos temáticos e temas geradores, está associado às rupturas com as lógicas organizativas que norteiam a sequência didática dos conteúdos – tanto proposta pelos livros

didáticos quanto aquelas construídas no âmbito da própria organização do conhecimento científico a partir de determinados princípios epistemológicos que norteiam a construção do conhecimento científico em cada área.

Desse modo, os diálogos construídos em torno destes momentos pedagógicos foram importantes na superação desta visão simplificada e fragmentada da produção do conhecimento no contexto da escola, demonstrando as contribuições que a proposta curricular integrada pode trazer para a apropriação e a construção do conhecimento dentro de cada área, a partir de novos referenciais políticos, pedagógicos e epistemológicos que buscam fundamentar os estudos e as dinâmicas de produção do conhecimento a partir da vivência cotidiana dos sujeitos sociais.

As reflexões construídas com as educadoras sobre os pressupostos teórico-metodológicos crítico-emancipatórios evidenciaram novas possibilidades de produção do conhecimento dialógico e contextualizado, assim como, permitiram a compreensão do movimento dialético e dialógico existente entre os diferentes conhecimentos. A partir dessa constatação, foi possível estabelecer uma relação mais flexível com os conhecimentos escolares, concebendo que ambos podem ser inseridos e retomados nos projetos interdisciplinares e nos planos de estudos à medida que sejam necessários à compreensão das temáticas em estudo e na reflexão crítica da realidade, construindo novos significados políticos e epistemológicos relativos ao conhecimento escolar, colocando-o a serviço da compreensão crítica do mundo e do desenvolvimento de competências, valores e habilidades que auxiliem os/as educandos/as na sua inserção e atuação no mundo.

Neste debate, foi possível construir uma visão dialógica e dialética do conhecimento abordado nas diferentes disciplinas, demonstrando que a abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos permitem uma reordenação interna dos conteúdos nas diferentes áreas, favorecendo rupturas na forma de organização deste conhecimento e nas sequências rígidas e fragmentadas que nem sempre favorecem uma apropriação significativa do conhecimento escolar.

De acordo com os estudos de Pernambuco (1994) e Delizoicov (1991), o processo de seleção e organização do conhecimento escolar, a partir da pedagogia freireana, demanda um trabalho complexo e rigoroso que envolve, por um lado, um estudo crítico e específico das diferentes áreas do conhecimento com o intuito de extrair os princípios científicos e pedagógicos necessários à formação crítica dos/as educando e ao desvelamento do mundo, por outro, a leitura crítica da realidade na perspectiva de identificar no contexto local os

elementos que poderão fomentar os estudos, as pesquisas e a produção coletiva do conhecimento no âmbito do currículo escolar.

Nesta perspectiva, a proposta curricular contextualizada cria a possibilidade de os/as educadores/as refletirem sobre os problemas sociais, utilizando-se quando necessário os conceitos científicos na resolução de situações-problema que contemplem atividades de investigação, experimentação e intervenção no contexto social, de modo que os conhecimentos sejam construídos a partir da inserção crítica dos sujeitos no mundo. Neste caso, os conhecimentos críticos podem auxiliar os/as educadores/as e educandos/as no processo de problematização da realidade, favorecendo o distanciamento da visão de senso comum, resultando, segundo Freire (2005), na apropriação crítica da realidade.

Pernambuco (1994) e Delizoicov (1991) defendem que sejam criados espaços para os estudos coletivos e interdisciplinares da realidade que favoreçam a seleção de conteúdos e conceitos das respectivas áreas de conhecimentos necessários à compreensão dos temas e/ou situações-problema estudados, considerando as especificidades e necessidades dos/as educandos/as, as possibilidades de integração das áreas de conhecimento, o contexto em estudo e a dimensão política e epistemológica das diferentes disciplinas.

Diante dessas reflexões, tivemos que reavaliar as estratégias inicialmente acordadas com o grupo com relação ao processo de seleção e organização dos conhecimentos escolares. Num primeiro momento, tínhamos assumido o compromisso de indicar, a partir dos macroeixos temáticos, os principais conteúdos que deveriam ser abordados nas diferentes áreas do conhecimento, considerando as especificidades de cada disciplina e os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a proposta de educação crítico-emancipatória.

A partir das dinâmicas e reflexões vivenciadas com o grupo, decidimos que, por um lado, não teríamos tempo suficiente para desenvolver este trabalho de seleção dos conteúdos básicos de cada área, considerando a complexidade deste processo de seleção e organização dos conhecimentos, associada à necessidade de aprofundar a reflexão crítica sobre as especificidades de cada área e a priorização dos conceitos básicos a serem trabalhadas nas disciplinas, por outro, a seleção dos conhecimentos está associado ao desvelamento da realidade, do reconhecimento dos saberes sociais dos/as educandos/as e de suas necessidades políticas e pedagógicas, visando à construção de projetos educativos emancipadores.

Dessa forma, compreendemos que este processo de seleção e organização do conhecimento demanda um estudo mais específico da realidade sociocultural dos educandos, bem como uma compreensão mais específica dos conceitos essenciais em cada área do conhecimento, considerando as competências, os valores, as atitudes e as habilidades a serem

desenvolvidas pelos educandos, numa articulação com as diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a formação crítica e integrada dos/as educandos/as.

Além disso, avaliamos que este trabalho de seleção e organização do conhecimento escolar construído a partir dos critérios pedagógicos e epistemológicos das diferentes áreas do conhecimento, numa relação com os princípios da interdisciplinaridade e contextualização, exige um aprofundamento teórico-metodológico que permita a compreensão dos fundamentos científicos essenciais em cada área, imprescindíveis à formação crítica dos/as educandos/as.

Por essa razão, era necessário o desenvolvimento de estudos e reflexão crítica com o apoio de uma equipe pedagógica interdisciplinar, com profissionais das diferentes áreas que pudessem ajudar na definição dos conhecimentos necessários à formação crítica dos educandos, articulando os conceitos básicos de cada área com o contexto sociocultural dos educandos. Desse modo, decidimos que deveríamos desenvolver estudos específicos sobre cada área do conhecimento com o intuito de articular os elementos teórico-práticos das diferentes disciplinas com o contexto ambiental, sociocultural, político e econômico da comunidade, possibilitando uma leitura de mundo interdisciplinar. Entretanto, a construção deste trabalho demanda tempo de estudos e pesquisas, bem como a articulação de uma equipe de profissionais que possam contribuir na formação interdisciplinar das educadoras.

Dando continuidade aos debates sobre a reorientação curricular, fizemos a opção de aprofundar a discussão sobre a finalidade de cada área do conhecimento, destacando os objetivos de cada disciplina numa proposta curricular crítica e contextualizada, assumindo o compromisso de, numa etapa posterior, envolver outros profissionais da educação que possam contribuir no aprofundamento das bases científicas, com uma consistência teórico-metodológica e epistemológica necessárias à seleção dos conteúdos básicos de cada área do conhecimento que poderão auxiliar no desenvolvimento de uma sólida formação técnica, política e cultural dos/as educandos/as.

## Considerações finais

A proposta de educação contextualizada no semiárido se constitui numa alternativa política e pedagógica voltada à problematização dos pressupostos epistemológicos que norteiam as práticas educativas instituídas nas escolas do sertão nordestino, associadas à transmissão de valores, crenças e saberes que negam a condição de sujeito histórico de educadores/as e educandos/as.

As articulações políticas construídas em torno desse projeto de educação, que brota das vivências e práticas sociais dos sertanejos, levando-os a compreenderem-se enquanto sujeitos históricos, capazes de “ser mais”, visam revitalizar os ideais crítico-emancipatórios propagados na década de 1970 e 1980 pela pedagogia crítica, fundada principalmente no pensamento freireano, com o propósito de contribuir na construção de uma sociedade justa e democrática. Neste caso, a educação contextualizada para a convivência com o semiárido se apresenta como uma alternativa política no campo da educação, contrapondo-se aos projetos educacionais propostos pelo sistema oficial de ensino, atrelados aos interesses neoliberais e à propagação dos ideais capitalistas.

Os projetos de formação docente instituídos neste contexto têm o propósito de resgatar o protagonismo de educadores/as e educandos/as na construção das propostas pedagógicas das escolas, transformando as instituições de ensino num espaço de diálogo e reflexão sobre os problemas e as demandas vivenciadas pelos educandos, utilizando-se dos conhecimentos socialmente construídos nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, as escolas precisam contribuir na formação crítica e cidadã dos jovens, criando alternativas de ensino e aprendizagem em que os educandos desenvolvam-se enquanto sujeitos políticos, com autonomia para pensar seus projetos de vida e as políticas públicas de convivência com o semiárido, associada à dimensão da sustentabilidade.

Diante desse contexto, as atividades de reorientação curricular construídas a partir das contribuições teórico-metodológicas crítico-emancipatórias, compartilhadas no âmbito da Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB), traz como foco prioritário o desenvolvimento de projetos educativos comprometidos com a transformação social e a emancipação dos sertanejos. Está voltada para os interesses e necessidades das populações locais, tendo como foco a valorização e a problematização de seus saberes, visando à socialização e produção de conhecimentos que fomentem a construção de políticas de sustentabilidade voltadas à promoção da qualidade de vida e à preservação do patrimônio socioambiental e cultural do sertão.

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

Neste caso, o trabalho da RESAB volta-se para a defesa de um currículo que crie novas possibilidades de diálogos e reflexões sobre as diversidades socioculturais do semiárido, permitindo que os jovens se reconheçam enquanto diferentes e estabeleçam trocas culturais, políticas e organizativas que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de conhecimentos e valores associado ao respeito às diferenças e à desconstrução dos preconceitos e discriminações.

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

A partir das reflexões e experiências teórico-práticas vivenciadas no processo de formação-investigação, compreendemos que os projetos de formação continuada devem cada vez mais dedicar-se à compreensão crítica das práticas educativas e dos saberes construídos pelos/as educadores/as no exercício de sua práxis. Saberes que não se restringem ao fazer educativo, mas se constituem numa interface com as vivências e experiências oriundas das práticas socioculturais e dos cruzamentos estabelecidos com as práticas de outros sujeitos e instituições. Desse modo, os eventos formativos precisam ser pensados como espaço de diálogos e problematizações do/com o contexto sócio-histórico e cultural nos quais estão inseridos os/as educandos/as e educadores/as e das relações e/ou discontinuidades existentes entre esses contextos.

Nas Rodas de Diálogos, tivemos a oportunidade de compreender os desafios implícitos na construção de práticas educativas contextualizadas diante da sobrecarga de trabalho das educadoras, da precarização da profissão docente, da ausência de materiais didáticos adequados à realidade, da frágil infraestrutura das escolas e da ausência de apoio político e pedagógicos das Secretarias de Educação quanto à implementação de propostas pedagógicas inovadoras, associadas aos contextos locais.

Associado a isto, nos deparamos com os desafios políticos e pedagógicos inerentes à construção de práticas formativas desenvolvidas na perspectiva crítico-emancipatória, tendo

em vista a complexidade que envolve o processo de rupturas a serem desencadeadas no campo político, pedagógico e epistemológico, assim como com relação à cultura escolar e profissional que está consolidada na prática das escolas e dos profissionais da educação, com intuito de criar novas possibilidades de ensino e aprendizagem comprometidas com a formação crítica dos/as educandos/as, considerando seus contextos e saberes. Se, por um lado, a formação crítica envolve o desafio de romper com determinadas rotinas e práticas pedagógicas consolidadas na cultura escolar limitada à racionalidade tecno-linear, por outro exige a desconstrução dos pilares políticos e epistemológicos associados ao pensamento positivista, que impõe um modelo de educação e currículo focado na construção de propostas curriculares fragmentadas, descontextualizadas e descontínuas.

Daí a necessidade de apostarmos na construção de projetos curriculares que se fundamentam na ideia da religação dos diferentes saberes, bem como dos sujeitos ao seu lugar. Neste caso, o conhecimento produzido a partir das práticas educativas e curriculares contextualizadas, ao ser construído a partir do diálogo entre os diferentes saberes e nos diferentes contextos de atuação dos sujeitos sociais, se constitui num conhecimento crítico que traz em sua essência uma dimensão emancipadora, uma vez que oferece aos/as educandos/as a oportunidade de compreender criticamente os contextos sociopolíticos, econômicos e culturais, situando-os em seu contexto local, sem com isto isolá-lo do mundo.

Desse modo, o processo de contextualização do currículo está associado também à construção de novas relações entre o saber local e o global, pensando a realidade num contexto de totalidade e interdependência. Ou seja, o conhecimento produzido no âmbito das práticas educativas crítico-emancipatória e contextualizada traz em si a potencialidade de estabelecer uma compreensão da realidade em sua complexidade e totalidade, evidenciando as relações que tais contextos (locais e globais) estabelecem entre si, numa relação dialética e dialógica entre parte e todo, desvelando inclusive as relações de poder, dominação e exclusão instituídas entre os micros e os macrocontextos sociopolíticos, econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de reorientação curricular no contexto do semiárido se constitui num processo complexo, tendo em vista os inúmeros desafios que precisam ser superados na sua consolidação. Primeiro, requer a desconstrução das concepções e práticas educativas instituídas a partir dos paradigmas conservadores presentes no modo de pensar e fazer a educação nas escolas. Segundo, exige mudanças significativas no modelo de gestão do trabalho pedagógico na escola, com a construção de outros tempos e espaços educativos e de outras dinâmicas de planejamento e execução das

práticas educativas que permitam às educadoras maior disponibilidade de tempo para estudos, pesquisas, trocas de experiências e construção coletiva das atividades.

Além disso, é necessário criar melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, com acompanhamento pedagógico, formação continuada voltada para o contexto da escola e a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos contextualizados (livros, mapas, laboratórios, revistas específicas, computadores com acesso a internet, dentre outros.) voltados ao contexto do semiárido, favorecendo a compreensão crítica desta realidade e a produção de novos conhecimentos que permitam a construção de novas alternativas de desenvolvimento associadas à política de convivência com o semiárido.

Diante desse cenário, consideramos que os conhecimentos produzidos no âmbito desta pesquisa-formação trouxeram contribuições significativas à compreensão crítica dos percursos teórico-metodológicos e político-pedagógicos trilhados no processo de reorientação curricular desenvolvido na perspectiva da contextualização no semiárido, permitindo as educadoras e demais sujeitos envolvidos neste processo à apropriação crítica da proposta curricular em construção, bem como dos seus fundamentos políticos e pedagógicos e dos fins e princípios implícitos na proposta educativa.

A partir das contribuições da pedagogia crítica, o trabalho de formação-investigação possibilitou a sistematização de uma proposta teórico-metodológica voltada à reorientação curricular na perspectiva da educação contextualizada no semiárido, tendo como princípios políticos e pedagógicos o diálogo e a problematização da realidade sociocultural e dos projetos educativos.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítica, tivemos a oportunidade de mergulhar, juntamente com as educadoras, no seu contexto sociocultural e educacional, apropriando-se criticamente dos aspectos sociais, políticos e culturais que permeiam as práticas educativas e, conseqüentemente, dos princípios políticos e pedagógicos que norteiam os projetos da escola, resultando na apropriação da práxis educativa.

Nesta perspectiva, a formação-investigação, desenvolvida enquanto espaço de diálogo, reflexão e troca de experiências e conhecimentos, desencadeou problematizações importantes para o desvelamento das tramas políticas e ideológicas implícitas nas relações sociais e culturais do sertão, bem como nos projetos educativos e curriculares instituídos historicamente nas escolas, evidenciando o papel da educação crítica e contextualizada na construção de alternativas curriculares voltadas à formação crítica dos/as educandos/as, a partir da valorização dos seus conhecimentos, saberes e práticas culturais.



Por outro lado, com os estudos e as problematizações empreendidas acerca da proposta pedagógica e curricular da Escola Municipal Liberato Vieira, com base nas teorias críticas da educação e do currículo, foram possíveis construir novas estratégias de seleção e organização do conhecimento escolar, tendo a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios políticos e epistemológicos norteadores do processo de planejamento e desenvolvimento das práticas curriculares.

Desse modo, as orientações políticas e pedagógicas construídas coletivamente, durante o processo de formação-investigação, voltadas à reorientação do currículo da Escola Liberato Vieira, buscam superar a fragmentação e a descontextualização do currículo através da construção de projetos didático-pedagógicos que favoreçam a produção do conhecimento escolar, tendo a investigação crítica do contexto sociocultural dos/as educandos/as como espaço de ressignificação do conhecimento escolar a partir da articulação e do diálogo entre os diferentes saberes sociais, culturais e científicos.

Nesta perspectiva, a consolidação deste trabalho de reorientação curricular está associado à apropriação crítica e consistente dos pressupostos políticos e epistemológicos que dão sustentação à proposta curricular crítica e, principalmente, ao processo de construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Esta apropriação crítica está associada ao desenvolvimento da práxis educativa e à compreensão crítica das vivências de educadores, educandos e demais sujeitos envolvidos no projeto educativo.

Nessa perspectiva, as educadoras se apropriarão cada vez mais do trabalho em construção na medida em que assumam coletivamente o compromisso de ampliar os diálogos críticos sobre as práticas educativas, a partir de novos estudos e reflexões que as ajudem a apropriarem-se daquilo que estão construindo, dos desafios implícitos neste processo e das alternativas políticas e pedagógicas que poderão ser construídas na consolidação da proposta curricular crítica voltada a transformação social.

Compreendendo a complexidade e a condição de inacabamento deste processo de formação-investigação voltado à reorientação curricular, assumimos o compromisso com o grupo de continuar os estudos/investigações e as trocas de experiências e conhecimentos com as educadoras e os demais sujeitos envolvidos nesta primeira etapa deste trabalho, compreendendo que a pesquisa acadêmica é uma primeira fase para garantir a continuidade das reflexões e transformações das práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

- ABENSUR, Patrícia Lima D. Currículo: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 289-310, nov. 2012. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.
- ALVES, Alvaro M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, n.9, 2010.
- ALVES, Francisco C. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium: Revista do ISPV**, n. 29, p. 222-239, dez. 2004.
- AMADEO, Javier; ROJAS, Gonzalo. **Ciências sociais e práxis do conhecimento**. Perspectivas, São Paulo, v. 38, p. 143-170, jul./dez. 2010.
- ANGOTTI, José André Perez et al. **Mudando o trabalho educativo de formar professores de física. Perspectiva**. Florianópolis, v.18, n.33 p.93-114, jan./jun.2000.
- ANGOTTI, José A. P.; BASTOS, Fábio da P. de; MION, Rejane A. Educação em física: discutindo ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.183-197, 2001.
- ANTUNES, Ângela **Leitura do mundo no contexto da planetarização: Por uma Pedagogia da sustentabilidade**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-57.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- \_\_\_\_\_; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARAÚJO, Miguel Almir L. de. O vigor das tradições culturais dos sertões Semi-áridos na ação de educar. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto no Semi-árido Brasileiro**. Juazeiro/BA: RESAB, 2007. p. 83-98.
- ASA. Articulação do Semiárido Brasileiro. **Programa de Formação e Mobilização Social Para a Convivência com o Semi-Árido**. Recife: ASA, 2001.
- AVANZI, Maria R. Notas sobre Educação Ambiental e Intervenções Sociais. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1, p. 167-184, 2007.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BORGES, Maria C.; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 43/5, 25 jul. 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB. **Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília/DF. v. 5, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Bases Legais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDAU, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Eliane S de. **Gestão do processo de reorientação curricular na rede municipal de ensino de Dourados (2001 a 2008)**. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo**. Porto Alegre: Globo, 1976.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Marisa V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 16, p. 47-52, jul/dez, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, Tensões e Transições**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), São Paulo: FE/USP, 1991.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DURÃO, Aylton B. **A crítica de Habermas à dedução transcendental de Kant**. Londrina/Passo Fundo: EDUEL/EDIUPF, 1996.

ECCO, Idanir. O conhecimento na Pedagogia Freireana como suporte teórico para a educação escolar formal. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação**. Concórdia/SC: UnC, 2007.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1997.

ESCOSTEGUY, A. C. Os Estudos Culturais. In: MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. (Org.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2008.

FALS BORDA, Orlando. **Uma sociologia sentipensante para América Latina**: antología y presentación de Vístor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 7. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FELÍCIO, Helena M. dos S. **Currículo e Emancipação**: Redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FOCHEZATTO, Anadir; CONCEIÇÃO, Gilmar H. da. A proposta da educação problematizadora no pensamento Paulo Freire. **Anais do IX ANPED SUL** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Regional Sul, Caxias do Sul, 2012.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005, p. 483-502.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 1992.  
 \_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas: Unicamp, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade.** Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Maria A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista - Ba, n. 1, p. 135-150, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar.** São Paulo: Nacional, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições.** São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias! In: BRASIL. MEC. **Currículo: conhecimento e cultura.** Salto para o Futuro. Ano XIX, nº 1, Brasília, Abril/2009.

GHEDIN, Evandro L. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GIROTTI, Marcio T. A crítica de Hegel ao dualismo sujeito-objeto de Kant. Rev. **Simbio-Logias**, v.3, n.4, Jun. 2010.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124.

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

GOMES FILHO, José Farias. **Crianças e adolescente no Semi-árido Brasileiro**. Recife: Unicef, 2003.

GOMES, João Carlos C. **As bases epistemológicas da agroecologia**. Disponível em: <<http://www.macroprograma1.cnptia.embrapa.br/bases-epistemologicas-da-agroecologia>>. Acesso em: nov. 2012.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007, p. 51-77.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a formação da cultura**. Rio de Janeiro: Civilizações brasileira, 1979.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologia da pesquisa qualitativa na sociologia**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEGEL, F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Ed. Vozes 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIBÂNEO, José. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, currículo e formação docente: construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano14, n. 21, p. 15-31, Jul./Dez. 2009.

\_\_\_\_\_. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do Semiárido. In: LIMA, Elmo de S. et al. (Org.). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto.** Campina Grande /PB: Triunfal, 2010.

LIMA, Iracilde Maria de M. F.; ABREU, Irlane G. de. **O Semi-árido piauiense: vamos conhecê-los?** Teresina: EDUFPI, 2007.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido. In: RESAB. Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Org.). **Educação para a Convivência com o Semi-árido: Reflexões teóricas-práticas.** Juazeiro – BA: Secretaria da RESAB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tecendo a Rede:** Notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-Árido Brasileiro e outras excedências. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2006.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** v. 1. 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Centauro, 2002.

MATTOS, Beatriz. Introdução. In: KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz (Org.). **Educação no contexto do Semi-árido brasileiro.** Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MAZZEU, Lidiane T. B. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias.** Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4826--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4826--Int.pdf)> Acesso: dez. 2011.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina: EDUFPI, n. 15, p. 75-92, 2006.

MENEZES, Marília G.; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.395-402, Mar./Set. 2010.

MOITA, F. Currículo, conhecimento, cultura, estabelecendo diferenças, produzindo identidades. In: **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**. Lisboa: BOCC, 2004. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/conhecimento-cultura.pdf>>.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111-139.

MOREIRA, Antonio F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal-RN: Editora da UFRN, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Cláudio O. C. do. Formação continuada de professores: Uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. **Educação & Linguagem**, n. 16, p. 189-209, jul./dez. 2007.

NASCIMENTO, Edna M. M. do. A Apropriação do Pragmatismo Deweyano por Rorty: uma análise críticoavaliativa. **Revista Redescrições**. Ano 1, n. 04, p. 01-32, 2010.

NETO, Antônio C.; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: Cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio C. et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.p.13-50.



NOGEIRA, Eliane G. D., et. al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu C. de. e MIGNOT, Ana Chrystina V.(Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Práxis e educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005.

NOVELLI, Pedro Geraldo A. Pode-se falar de uma teoria do conhecimento em Hegel? **Revista Simbio-Logias**. v.1, n.1, p. 51-67, mai/2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, p. 49-71, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PARENTE, Claudia da M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago. 2010.

PEREIRA, Reinaldo A. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o currículo**. Dissertação - Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

PEREIRA, Sandra M. B. Decifra-me ou devoro-te. In: BALDI, Elena M. B.; FERREIRA, Maria S; PAIVA, M. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRRN, 2009.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). **Ousadia no diálogo**. 3. ed. São Paulo, Loyola, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

RIBEIRO, Márcia G. A reflexão no processo de formação continuada: ressignificando a prática docente. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre- RS: EDIPUCRS, 2008, p. 01-10.

RICARDO, Elio C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências**. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGECT/UFSC, 2005.

ROCHA, Marisa L. da.; AGUIAR, Katia F. de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia ciência e profissão**, n. 23, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, Marli de F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: A Proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. Tese Doutorado em Educação - Universidade Federal do Paraná, 2005.

ROSEMBERG, Dulcinéia S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak, 2002.

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

\_\_\_\_\_. O que São os conteúdos do ensino. In: SACRISTAN, J. G; GOMEZ, A. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. da. **Alienígena em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: História e Idéias, 1987.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: Seleção do conhecimento escolar In: BRASIL. MEC. **Currículo: conhecimento e cultura**. Salto para o Futuro. Boletim 06, Brasília, 2007.

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

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

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCALCON, Suze. **O pragmatismo epistemológico e a formação do professor**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SEVERINO, Antônio J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C.A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, Antonio F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SILVA, Izaura; DIAS, Ana M. I. A evolução do pensamento curricular no Brasil: da organização necessária à sistematização compulsória. In: ALBUQUERQUE, I. B. (Org.). **Cultura, currículos e identidades**. Fortaleza/CE: Editora da UFC, 2004.

SILVA, Rita de Cássia M.da. **A construção social do conhecimento**: a reorientação curricular via tema gerador na Escola Cabana em Belém / PA. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2006.

SILVA, Roberto M. A. da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Tese de Doutorado em Desenvolvimento sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006a.

\_\_\_\_\_. Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-árido: políticas públicas e transição paradigmática. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v. 38, n. 3, p. 466-485, jul./set. 2007.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Editora Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SMITH, Plínio J. O empirismo de Locke na formação das ideias. **Revista Índice**, v. 02, n. 02, p. 23-44, 2010.

SODRÉ, Muniz. O solo de origem. In: LUZ, Narcimária C. do P. (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Edições Secneb, 1996. p. 61-73.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de. **Imaginário social de Semi-árido e o processo de construção de saberes ambientais**: o caso do município de Coronel José Dias – Piauí. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Teresina: UFPI, 2005.

SOUZA, Eliseu C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN: EDUFRN, v.25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr., 2006.

SOUZA, Ivânia P. F. de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no Semi-árido brasileiro**. São Paulo: Periópolis, 2005.

SOUZA, Rodrigo A. de. A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista. **Revista Redescrições**, ano 2, n. 1, 2010. Disponível em <[http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/ano2\\_01/4\\_souza.pd](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/ano2_01/4_souza.pd)>

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. «**Levantando a Pedra**» da **Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização**. Porto: Ed. Afrontamento, 1999.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 05-24, Jan./Fev./Mar./Abr, 2000.

THIESEN, Juares da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. v. 13, n.39, p. 545-554, 2008.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre Pesquisa-ação. In: Brandão, Carlos R. (Org.), **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 82-103.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

VALANDRO, Élio. **Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular.** Dissertação de Mestrado em Educação – Centro Universitário La Salle. Canoas/RS, 2008.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Claudete B. **A “dialogicidade” na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação.** Dissertação de mestrado - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma/SC, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun./2001.

YOUNG, Michael F. D. **O Currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado.** Campinas: Papyrus. 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./out./nov./dez. 1998.

\_\_\_\_\_; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Currículo.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm)>. Acesso em: 21 mai. 2013.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntária, de uma pesquisa que será realizada na perspectiva da investigação-formação na Escola Municipal Liberato Vieira, na zona rural do município de Ipiranga-PI.

Este trabalho de pesquisa será realizado pelo doutorando Elmo de Souza Lima, sob orientação do Professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

### ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** As contribuições da formação continuada para a reelaboração do currículo no contexto do semiárido.

**Pesquisador Responsável:** Elmo de Souza Lima

**Professor Orientador:** Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

**Endereço:** Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3227-8549 / 9976-8944

### DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar as contribuições da formação continuada de professores, desenvolvido a partir da reflexão crítica, para o processo de reelaboração do currículo escolar no semiárido. Desse modo, com base na metodologia da pesquisa-ação, serão implementados processos formativos que tem a investigação crítica das práticas

educativas e do contexto sociocultural da escola como eixo norteador do processo de produção do conhecimento.

O trabalho de pesquisa-ação será construído a partir de ações, denominadas de Rodas de Diálogos, que favoreçam a reflexão crítica acerca do contexto político e pedagógico da escola, bem como a compreensão crítico do contexto sociohistórico e cultural da comunidade, visando à produção coletiva de conhecimentos que permita a reelaboração da proposta curricular da escola na perspectiva do currículo contextualizado no semiárido. Serão desenvolvidas 15 Rodas de Diálogos, que se apresentam como espaço de formação, pesquisa e produção de conhecimento voltado a transformação das práticas educativas desenvolvida na escola, bem como a reelaboração coletiva da proposta curricular da instituição de ensino.

Esperamos com esse trabalho de pesquisa colaborar na construção de reflexões políticas e pedagógicas que poderão contribuir significativamente no desenvolvimento de novos processos de formativos contextualizados voltados à produção reelaboração do currículo das escolas a partir das necessidades das comunidades e da valorização dos saberes e da cultural local.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

Durante esse trabalho, que terá a duração de um ano, esperamos também contribuir na construção de novos saberes docentes que irão contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas voltadas para a valorização dos saberes locais.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

---

ELMO DE SOUZA LIMA  
Coordenador da pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
Tel.: (86) 3215-5734 - email: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)



**APÊNDICE B**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
 PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADORA  
 NA PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: “As contribuições da formação continuada para a reelaboração do currículo no contexto do semiárido”, na condição de colaboradora, participando dos processos de formação-investigação, fornecendo as informações necessárias e contribuindo no processo de investigação acerca das práticas educativas desenvolvidas na Escola Municipal Liberato Vieira, no município de Ipiranga-PI. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com o doutorando Elmo de Souza Lima sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do responsável: ELMO DE SOUZA LIMA

Assinatura \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### CRONOGRAMA DA PESQUISA-INVESTIGAÇÃO

ETAPA DA PESQUISA	PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	PERÍODO
<b>Apreensão e Problematização da realidade</b> (Reflexão crítica sobre o contexto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA I - Compreensão de si enquanto sujeito social</li> </ul>	31 de agosto de 2012
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA II – Breve diagnóstico da comunidade</li> </ul>	28 de setembro de 2012
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA III – Aspectos históricos e culturais do semiárido</li> </ul>	26 de outubro de 2012
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA IV – Um olhar para as práticas educativas da escola</li> </ul>	06 de dezembro de 2012
<b>Reorientação da prática educativa</b> (pensando a práxis transformadora)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA V – Planejando as atividades educativas</li> </ul>	01 de março de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA VI – Reflexão sobre o currículo – intercâmbio</li> </ul>	05 de abril de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA VII – Currículo, conhecimento e cultura</li> </ul>	03 de maio de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA VIII – Processo de Reorientação currículo I – marco situacional</li> </ul>	31 de maio de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA IX – Processo de Reorientação do currículo II– marco conceitual</li> </ul>	28 de junho de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA X – Reorientação do currículo – Matriz curricular</li> </ul>	26 de julho de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA XI – Construção dos objetivos do projeto</li> </ul>	23 de agosto de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA XII – Construção da matriz curricular</li> </ul>	27 de setembro de 2013
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA XIII - Finalização da proposta pedagógica</li> </ul>	25 de outubro de 2013
<ul style="list-style-type: none"> <li>• RODA XIV – Socialização da proposta pedagógica</li> </ul>	30 de novembro de 2013	

APENDICE D

QUADRO SÍNTESE PARA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEUDOS ESCOLARES

EIXO TEMÁTICO DO BIMESTRE: _____							
Eixos temáticos auxiliares:							
C O N T E Ú D O S	Matemática	Português	Geografia	História	Inglês	Ciência	Artes
DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS – PROJETO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR:							

ANEXO

## ANEXO A

## RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO SEMIÁRIDO PIAUIENSE

O SEMI-ÁRIDO

21

MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM O AMBIENTE  
SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE

01. Acauã	51. Domingos Mourão (*)	101. Picos
02. Alagoinha do Piauí	52. Elesbão Veloso	102. Pimenteiras
03. Alegrete do Piauí	53. Eliseu Martins	103. Pio IX
04. Alto Longá	54. Fartura do Piauí	104. Piracuruca
05. Alvorada do Gurguéia	55. Flores do Piauí	105. Piripiri
06. Anísio de Abreu	56. Floresta do Piauí	106. Prata do Piauí
07. Aroazes	57. Francinópolis	107. Queimada Nova
08. Arraial	58. Francisco Ayres	108. Redenção do Gurguéia
09. Assunção do Piauí	59. Francisco Macedo	109. Ribeira do Piauí
10. Avelino Lopes	60. Francisco Santos	110. Rio Grande do Piauí
11. Barra D'Alcântara	61. Fronteiras	111. Santa Cruz do Piauí
12. Batalha	62. Geminiano	112. Santa Cruz dos Milagres
13. Bela Vista do Piauí	63. Guaribas	113. Santa Luz
14. Belém do Piauí	64. Inhuma	114. Santa Rosa do Piauí
15. Beneditinos	65. Ipiranga do Piauí	115. Santana do Piauí
16. Betânia do Piauí	66. Isaías Coelho	116. Santo Antônio de Lisboa
17. Boa Hora	67. Itainópolis	117. Santo Inácio do Piauí
18. Bocaina	68. Itauera	118. Sebastião Barros
19. Bonfim do Piauí	69. Júlio Borges	119. Sigefredo Pacheco
20. Boqueirão do Piauí	70. Jacobina do Piauí	120. Simões
21. Brasileira	71. Jaicós	121. Simplício Mendes
22. Brejo do Piauí	72. Jatobá do Piauí	122. Socorro do Piauí
23. Buriti dos Montes	73. João Costa	123. São Braz do Piauí
24. Cabeceiras do Piauí	74. Juazeiro do Piauí	124. São Francisco de Assis
25. Cajazeiras do Piauí	75. Jurema	125. São Francisco do Piauí
26. Caldeirão Grande do Piauí	76. Lagoa de São Francisco	126. São Félix do Piauí
27. Campinas do Piauí	77. Lagoa do Barro do Piauí	127. São João da Canabrava
28. Campo Alegre do Fidalgo	78. Lagoa do Sítio	128. São João da Fronteira
29. Campo Grande do Piauí	79. Marcolândia	129. São João da Serra
30. Campo Maior	80. Massapê do Piauí	130. São João da Varjota
31. Canto do Buriti	81. Milton Brandão	131. São João do Piauí
32. Capitão de Campos	82. Monsenhor Hipólito	132. São José do Divino
33. Capitão Gervásio de Oliveira	83. Morro Cabeça no Tempo	133. São José do Peixe
34. Caracol	84. Nazaré do Piauí	134. São José do Piauí
35. Caridade do Piauí	85. Nossa Senhora de Nazaré	135. São Julião
36. Castelo do Piauí	86. Nova Santa Rita	136. São Lourenço do Piauí
37. Cocal de Telha	87. Novo Oriente do Piauí	137. São Luís do Piauí
38. Cocal dos Alves	88. Novo Santo Antônio	138. São Miguel da Baixa Grande
39. Coivaras	89. Oeiras	139. São Miguel do Fidalgo
40. Colônia do Gurguéia	90. Padre Marcos	140. São Miguel do Tapuio
41. Colônia do Piauí	91. Paes Landim	141. São Raimundo Nonato
42. Conceição do Canindé	92. Pajeú do Piauí	142. Sussuapara
43. Coronel José Dias	93. Paquetá	143. Tamboril do Piauí
44. Cristalândia do Piauí	94. Parnaguá	144. Tanque do Piauí
45. Cristino Castro	95. Passagem Franca do Piauí	145. Valença do Piauí
46. Curimatá	96. Patos do Piauí	146. Vera Mendes
47. Curral Novo do Piauí	97. Paulistana	147. Vila Nova do Piauí
48. Dirceu Arcoverde	98. Pavussu	148. Várzea Branca
49. Dom Expedito Lopes	99. Pedro II (*)	149. Várzea Grande
50. Dom Inocêncio	100. Pedro Laurentino	150. Wall Ferraz

(\*) Municípios incluídos pelo Decreto Estadual N° 11.292, de 19 de janeiro de 2004, para fins de políticas públicas.

## ANEXO B

### MAPA SÓCIO-AMBIENTAL DA COMUNIDADE BREJO DA FORTALEZA



Construção do Mapa pelas educadoras



Reconstrução do Mapa com a comunidade