

# O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO ENTRE AS DIVERSIDADES SOCIOCULTURAIS DO SEMIÁRIDO

Elmo de Souza Lima<sup>1</sup>

## Introdução

Observamos que poucas são as discussões desenvolvidas nas escolas do Semiárido acerca do tipo de sujeito que se deseja formar e qual o tipo de sociedade precisamos construir para atender aos anseios e as necessidades dos sujeitos que vivem nessa região. Menor ainda é a preocupação dessas instituições de ensino em articular seus projetos educativos com um projeto de desenvolvimento sustentável.

Contatado isso, verificamos que nas escolas espalhadas pelo sertão nordestino poucos são os debates desenvolvidos pelos profissionais da educação acerca das práticas curriculares, bem como, os conteúdos culturais, políticos e sociais que são veiculados de forma explícita e/ou oculta através das práticas pedagógicas dos professores.

Diante desse contexto, realizamos uma pesquisa em duas escolas do Município de Pimenteiras, no Semiárido piauiense, com o intuito de analisar os processos de construção do currículo, seus enfoques político-metodológicos e os desafios que precisam ser superados no sentido de construir uma política curricular que valorize a cultura, os saberes e os valores locais, possibilitando a formação de sujeitos críticos e autônomos. No processo de coleta de dados, realizamos entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos e coordenadores pedagógicos na perspectiva de identificarmos se o currículo escolar favorecia a valorização e o diálogo com a cultura local.

Desse modo, esse trabalho traz as principais idéias e reflexões colhidas nesse processo de pesquisa. No primeiro momento, fizemos uma breve caracterização do Semiárido, destacando seus limites e potencialidades. Em seguida, destacamos os desafios que estão colocados para os profissionais da educação com relação à construção de currículos escolares que dialoguem com as diversidades socioculturais e ambientais dessa região a fim de construir

---

<sup>1</sup> Pedagogo, Mestre em Educação e Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: [elmolima@gmail.com](mailto:elmolima@gmail.com)  
[Digite texto]

novos projetos educativos voltados para a formação críticas dos jovens e, conseqüentemente, a transformação das condições de vida das pessoas que vivem no Semiárido.

## **1. Um olhar sobre a educação no Semiárido piauiense**

O Semiárido piauiense abrange uma área 125.692 km<sup>2</sup>, correspondendo a 57% da área total do Estado e 13,96% da área do semi-árido brasileiro. É uma região de clima meio árido marcada por irregularidades de chuvas, que varia entre 500 a 700mm anuais, tendo como vegetação predominante à caatinga. Envolve 151 municípios (70% dos municípios piauienses) e uma população de, aproximadamente, 1 milhão de pessoas (PIAUI, 2005).

Nesta região é possível identificar os mais variados problemas enfrentados pela população empobrecida: a dificuldade de acesso água e alimentos em quantidade e com boa qualidade para o consumo humano, principalmente, nos períodos de estiagem prolongada, os elevados índices de analfabetismos, etc. Esses problemas são frutos da estrutura excludente que predomina na área, baseada na concentração de terra e de água, além da dificuldade de acesso da agricultura familiar aos meios e recursos necessários à produção agrícola e pecuária.

Apesar de ser conhecida, pela maioria das pessoas, devido o alto índice de pobreza, o Semiárido tem grandes potencialidades tanto na área turística como na área da produção de alimentos, como o mel, o caju, a cabra e tantas outras atividades que se adaptam as características geoambientais da região.

Os principais problemas dessa região não são decorrentes somente das questões climáticas e ambientais, mas dos problemas sociais e políticos vivenciados historicamente. Desde a colonização, o sertão nordestino vem sofrendo com a má utilização do seu ecossistema, que passou a ser devastado para criação de gado, provocando um desequilíbrio ambiental; e a grande concentração da terra e da água, que consolidou o processo de dominação política pautado no autoritarismo e no abuso de poder dos “coronéis”, contribuindo definitivamente para a implementação de uma cultura política baseada na submissão, no comodismo, no paternalismo e no clientelismo.

Se não bastassem todos essas questões, as oligarquias do Nordeste criaram, no final do século XIX e início do século XX, uma nova estratégia política voltada para disseminação de uma imagem negativa sobre o sertão, associado-o a pobreza, a miséria e a fome, com o intuito de captar recursos junto ao governo federal.

[Digite texto]

Entretanto, verificamos que esses discursos construídos sobre semi-árido, enquanto espaço de pobreza e miséria, também foram incorporados nas narrativas educacionais, construindo no imaginário da sociedade brasileira uma verdade sobre o Semiárido que nem sempre condizia com a realidade vivenciada pelas pessoas.

Segundo Mattos (2004), a educação desenvolvida no Semiárido é construída sobre 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 do Semiárido como espaço de pobreza, miséria e improdutividade, negando todo o potencial dessa região e do seu povo.

O fato das escolas incorporarem em seu currículo representações que caracterizam as pessoas dessa região como “coitadinhas”, “pobrezinhas”, “incultas”, construindo caricaturas e estereótipos de sertanejo carregados de preconceito, merece uma análise cuidadosa. Essa pode ser uma estratégia de neutralização das pessoas pela inferiorização de sua cultura.

De acordo com Foucault (apud COSTA, 2002), as relações de poder são estabelecidas principalmente no campo da cultura e da subjetividade. Nesse caso, ao inferiorizar a cultura do outro e desvalorizar os seus saberes, se estabelece uma relação de controle e de poder, onde por meio do currículo, torna-se possível construir e/ou fabricar um modelo de identidade padrão para homens e mulheres.

Nos últimos anos, com o crescimento das discussões em torno dos Estudos Culturais, observamos que se ampliaram as preocupações com relação às narrativas que são produzidas e disseminadas pelos currículos escolares, principalmente, sobre os grupos marginalizados. Para muitos pesquisadores do campo do currículo, a maioria dos discursos e das narrativas propagadas através das escolas traz em sua essência a construção de novas relações de dominação e controle, em que os grupos marginalizados são considerados como grupos inferiores que precisam passar por um processo de reeducação para poder incorporar novos valores aceitos pelo pensamento hegemônico construído pela elite econômica. De acordo com Silva (1999, p. 136),

[...] os estudos culturais permitem-nos perceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos estudos culturais podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.

Diante dessas releituras desenvolvidas sobre o currículo com base nos Estudos Culturais, passamos a olhar e a analisar a educação desenvolvida no Semiárido brasileiro a partir de novos parâmetros políticos e pedagógicos, distanciando-se de um conjunto de “verdades” que nos fizeram acreditar historicamente. Para Martins (2004, p. 34),

[...] 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.

Diante disso, Martins e Lima (2001) propõem que seja desenvolvido um trabalho de descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável.

## **2. O processo de (des)construção do currículo nas escolas do Semiárido**

O processo de construção do currículo precisa ser compreendido como um momento importante na definição do rumo da educação que será desenvolvida pelas escolas. É por meio do currículo que se define o modelo de sociedade e o perfil de sujeito que se quer formar para atuar numa determinada sociedade. De acordo com 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.

Diante do levantamento que fizemos junto aos professores do Semiárido, percebemos que a concepção de currículo que prevalece em muitas escolas ainda está limitada à compreensão de currículo enquanto atividade técnica e organizacional dos conteúdos. Por isto, os professores compreendem que o processo de construção do currículo limita-se a escolha do livro didático e a seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

Essa interpretação torna-se evidente, quando analisamos os depoimentos dos professores com relação ao processo de construção do currículo, em que a maioria respondeu explicando como ocorre o processo de seleção dos conteúdos.

São selecionados aqueles conteúdos que a gente vê que é mais importante para o aluno. Por que não dá para vê a unidade toda, então são selecionados aqueles conteúdos mais importantes, tendo como referência o livro didático (Diretora).

Eu discordo da maneira como são definidos os conteúdos, pois eles impõem e a gente só recebe (Professora 02).

Esse tipo de compreensão demonstra que as escolas não têm referenciais consistentes que orientem a construção do currículo e, conseqüentemente, o processo de seleção dos conteúdos. As informações fornecidas pelos professores indicam que a construção do currículo não parte de uma reflexão sobre as demandas sociais apresentadas pela comunidade.

Selecionam-se os conteúdos a partir de percepções e interesses dos professores, sem uma análise coletiva cuidadosa sobre o que realmente deve ser trabalhado em sala de aula e qual a verdadeira intenção ao se trabalhar tais questões. São, portanto, currículos que reproduzem um conjunto de valores e interesses impostos pelos grupos hegemônicos enquanto que os saberes e as diversidades culturais dos povos do Semiárido são negados e/ou silenciados no contexto das práticas educativas.

A falta de um referencial mais consistente que auxilie os professores no processo de construção do currículo das escolas faz com que os professores voltem-se quase que exclusivamente para o livro didático para selecionar os conhecimentos e valores a serem trabalhados em sala de aula, conforme expressou o coordenador pedagógico:

Mais uma vez, infelizmente, ainda é o livro didático quem está determinando o conteúdo a ser trabalhado, a ser estudado e explorado na escola. [...] o livro ainda está em primeiro lugar na seleção dos conteúdos. (Coordenador pedagógico).

A atitude dos professores de limitar a concepção de currículo ao simples processo de seleção dos conteúdos, sem fazer uma ampla reflexão sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais das comunidades e sem refletir sobre o tipo de sociedade que se quer construir e o perfil de sujeito necessário para atuar nesta sociedade, demonstra o desconhecimento que muitos profissionais da educação têm quanto à importância do currículo na definição da identidade dos sujeitos sociais e na afirmação do modelo de sociedade que será construído através da ação da escola. Nessa direção, Silva (1999, p. 15) afirma que,

[...] nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Essa compreensão do currículo, alimentada por muitos professores, fundamentada nos princípios tradicionais, reduz o universo da prática pedagógica ao debate em torno dos conhecimentos considerados verdadeiros, pelos livros didáticos, negando a diversidade de saberes construídos pelos alunos no meio social.

Os professores devem compreender que o processo de seleção dos conteúdos para compor o currículo, não é algo meramente técnico, mas uma ação carregada de intenções políticas. Tendo em vista que:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 1999, p. 16).

Neste caso, todo ato pedagógico está envolvido numa relação de poder, num campo de disputa que nem sempre os professores têm consciência deste fato e participam deste processo. Na maioria das vezes, professores e alunos são envolvidos neste jogo de poder como peças de xadrez que vão sendo manipuladas de acordo com os interesses dos grupos que detém o poder de controlar o sistema educacional.

Entretanto, percebemos também que os professores já demonstram uma preocupação com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Quando questionamos se os conteúdos abordados nas escolas do Semiárido atendem às necessidades dos alunos os professores afirmam que os conteúdos estão distantes da realidade dos jovens:

Atende em parte, [...] é por que hoje você não tem que trabalhar só conteúdo e sim a questão de formação de cidadãos críticos e participativos. Que essa é uma nova perspectiva. No novo planejamento já se vê isso. Mas eu acho que não atende não, tem muita coisa que precisa ser modificada ainda. [...] os conteúdos não têm uma relação direta com a vida dos alunos. O que tem é muito pouco [...]. Nós temos alunos que estão na escola e se ausentam uma semana por tem que ir para a roça ajudar os pais. (Professora 01)

O depoimento confirma que a descontextualização da educação oferecida no Semiárido piauiense não se refere somente às questões pedagógicas, mas também no campo da gestão e da administração escolar, já que os horários de funcionamento das aulas não levam em consideração as necessidades dos jovens e a dinâmica de vida de suas famílias. No Semiárido, a maioria das famílias vive da agricultura e no período de colheita elas se envolvem com essas atividades, por isto, os alunos são obrigados a ausentarem-se das aulas e acabam sendo prejudicados, já que as escolas muitas vezes não estão sensíveis a essa problemática.

Verificamos, portanto, um distanciamento entre a vida escolar e a vida dos alunos. A escola cria sua dinâmica própria de funcionamento e, de certa forma, quer obrigar a comunidade a adequar-se às suas normas como se a escola fosse algo externo a comunidade e estivesse chegando com o poder de determinar a dinâmica de funcionamento dos grupos sociais. Nesse caso, a instituição de ensino chega imbuída do espírito colonizador de tal forma que, além de assustar as pessoas, transforma a relação com a comunidade num processo de submissão, onde as suas determinações passam a ser incorporada como norma essencial para a construção do desenvolvimento local.

Essa postura de distanciamento da escola com relação à comunidade reflete, de certa forma, a visão de desprezo e desvalorização que ela tem quanto aos saberes e a cultura das comunidades. Com essa visão imbuída de preconceitos com relação aos saberes populares, a escola se coloca na condição de instituição responsável pela disseminação de uma “cultura culta” que vai elevar o padrão de vida das pessoas das classes populares, tendo como referência o modelo estabelecido pelas classes dominantes.

Desconstruir essa compreensão acerca do papel da escola, que foi incorporada pela maioria dos professores, vai exigir muito esforço dos gestores da educação e dos projetos de formação de professores, pois requer não só uma mudança metodológica, mas também um envolvimento e um comprometimento político dos professores com os processos de transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, com a transformação de um conjunto de valores disseminados na sociedade.

Esse processo de sensibilização dos profissionais da educação para o exercício de uma prática pedagógica democrática e comprometida com a transformação social, torna-se um dos grandes desafios a serem superados pelos sujeitos que atuam na escola e lutam pela construção de uma educação que possibilite mudanças sociais no sertão (LIMA, 2008).

[Digite texto]

A construção de projetos educativos comprometidos com a transformação das práticas pedagógicas e curriculares implementadas nas escolas do Semiárido passa pela construção de estratégias que ampliem a relação entre as escolas e as comunidades, possibilitando um diálogo maior entre aquilo que se aprende na unidade de ensino com os saberes socioculturais construídos pelos alunos no meio social.

Essa preocupação com relação à valorização dos saberes e das vivências das comunidades também é compartilhada por Rezende (1998, p.37), quando afirma que:

[...] professores e comunidade escolar trazem embutidos em seu pensar e em seu fazer o princípio de que só existe uma história, a que é escrita, restrita e padronizada no livro didático, quando nós somos, como a África, um continente permeado pela diversidade e pela oralidade de regiões tão fortes em seus valores, dogmas, costumes e princípios.

Neste contexto, o processo de construção do currículo precisa ser compreendido como um ato de grande responsabilidade política, pois envolve uma complexidade de elementos que vão influenciar diretamente na vida das pessoas e da comunidade. Por isto, deve ser construído por meio de um processo participativo e democrático, envolvendo os grupos sociais que estão diretamente envolvidos com a ação da escola.

Quanto à construção do currículo contextualizado no Semiárido, avaliamos que esse trabalho só terá êxito se for planejado de forma participativa, envolvendo as organizações sociais e instituições que atuam nas comunidades, com o intuito de garantir que as pessoas das comunidades consigam vê seus anseios e desejos contemplados nos debates de sala de aula. Numa prática pedagógica que seja capaz de romper os muros das escolas e interagir com as atividades comunitárias e os projetos sociais desenvolvidos pelas organizações sociais.

Para a efetivação de uma proposta de educação contextualizada no Semiárido, torna-se necessário discutir o modelo de gestão das escolas, construindo uma proposta baseada no princípio da autonomia e da gestão democrática, onde a participação dos alunos, dos pais e dos professores seja real e não simbólica. Uma participação que seja efetiva e processual, em que esses sujeitos tenham uma atuação significativa na construção das diretrizes políticas e pedagógicas que nortearão as ações da escola, e não uma participação pontual e esporádica como vem acontecendo atualmente (GADOTTI, 1997).



A proposta de Educação Contextualizada no Semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos didático-pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica e dentro de quatro paredes sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais, que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais.

Deve ser uma educação construída e discutida no contexto histórico dos sujeitos sociais envolvidos com a proposta pedagógica, pois não se pode trabalhar uma educação sem vida, sem sentimento, sem politicidade, pois a educação está em constante movimento e, como afirma Freire (1987), não pode ser desenvolvida sem ser concebida como um ato político, com grande poder de transformação social.

### **3. O espaço da cultura popular no currículo escolar**

A educação contextualizada no Semiárido precisa valorizar a cultura popular<sup>2</sup> das comunidades como forma de reconhecimento da história sócio-cultural das pessoas e reafirmação de suas identidades, buscando fortalecê-los enquanto sujeitos sociais capazes de reconstruírem suas histórias e suas vidas. No entanto, percebemos que a educação, atualmente, oferecida no Semiárido pouco tem valorizado essa cultura. Na maioria das vezes essa cultura popular vem sendo negada e silenciada tanto pelos livros didáticos quanto pelos professores, que desconhecem sua importância para a formação crítica dos alunos.

Analisando os depoimentos dos professores, percebemos que seus discursos tanto reafirmam a idéia de que as escolas não trabalham com a cultura popular, como demonstram que muitos docentes desconhecem o que realmente vem a ser a cultura popular. Quando questionamos se as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola dialogavam com a cultura popular do município, assim expressaram:

Não. Está começando. Por que em Pimenteiras nós temos a questão do reisado, as quadrinhas, tem a questão das lendas. Pimenteiras têm a lenda do fogo encantado que talvez se você falar para alguns alunos aqui eles não saibam. Aqui tem um fogo, chamado até fogo da veia toca, que diz que a noite você vê o fogo, mas quando você chega lá

---

<sup>2</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 a 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.

não tem. Tem também a questão das inscrições rupestres que tem em alguns lugares aqui, mas eu nunca vi não. Mas existem essas inscrições. Os alunos sabem, mas até eu vim tomar conhecimento há uns três anos. (Professora 01)

Muito pouco, até mesmo porque nossos professores são muitos bitolados nos livros e nosso livro não é um livro local e aí precisa ser trabalhado a questão da cultura local. Nós temos uma cultura que está praticamente morrendo, temos uma cultura rica, nosso município é rico na cultura, mas está praticamente morrendo por falta de incentivo e nossa escola não está cultivando, não está incentivando o desenvolvimento da cultural local (Coordenador pedagógico).

Verificamos que os interlocutores da pesquisa reconhecem o potencial da cultural popular e até destaca sua importância para o desenvolvimento do município, mas não conseguem transportar essa riqueza cultural e pedagógica para a sala de aula. Os professores até demonstram uma inquietação quanto à importância de se trabalhar mais com os elementos da cultura popular, no entanto, não se sentem preparados para desenvolver essas atividades, devido às limitações em sua formação e a escassez de materiais didáticos, já que os livros didáticos ignoram a cultura do sertão.

As dificuldades enfrentadas pelos professores quanto a construção de alternativas que possibilitem 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 professores, fossem através dos cursos de formação de professores, fossem por meio dos próprios rituais didático-pedagógicos desenvolvidos nas escolas (SANTOMÉ, 1998).

Nesta perspectiva, as escolas enaltecem e reproduzem em seus currículos as culturas dos grupos dominantes e ignoram, discriminam, negam, silenciam ou trabalham de forma pontual e superficial as culturas dos grupos populares. Como é narrado pelos alunos e professores:

Por que aqui a gente trabalha com festividades. Nestas festividades da escola são envolvidas essas culturas, mas na prática do dia-a-dia isto é mais devagar. (Diretora)

Sim, a gente sempre coloca a vaquejada, o folclore, quadrilha, no tempo das festas juninas, nas datas comemorativas (Professor 02).

Era trabalhado nas festas juninas, que é muito importante aqui na escola, alias no município, porque São João Batista é o padroeiro da cidade. Então no mês de junho. É algo importante que foi trabalhado na escola. Agora tem outras partes da cultura como o reisado, o São Gonçalo, isto também faz parte da cultura de pimenteiras e isso não foi trabalhado na escola. (Aluna 01).

Notamos 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 fazem parte da vida das pessoas e tem um grande valor simbólico para as comunidades. Compartilhando dessa idéia, Araújo (2007, p. 92) afirma que:

[...] 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.

Para Santomé (1998), essa forma de trabalhar a cultura popular narrada pelos professores é muito perigosa, pois acaba criando a idéia de um “currículo turístico”, composto de ações isoladas que pouco contribui para recuperar o conjunto de valores e saberes historicamente negados pelo currículo oficial. Por isto, ele acrescenta: “não podemos cair no equivoco 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).

Essa forma de trabalhar a cultura popular de maneira festiva acaba criando uma relação de distanciamento entre a escola e a cultura. A cultura popular passa a fazer parte do ambiente escolar, de forma momentânea, como algo exótico que precisa ser apreciado e conhecido pelos alunos, sem a menor preocupação em construir uma reflexão mais ampla sobre o papel e o significado daquela cultura para vida e a história das pessoas. Portanto, a cultura popular vem para dentro da escola para ser apreciada, sem nenhum sentimento de pertença e sem valor sócio-histórico para as pessoas, pois é compreendida como coisa do passado, sem muito valor para os “tempos modernos”.

Diante desse contexto, observamos que as escolas, no momento em que não valorizam a cultura do Semiárido, acabam negando a história de vida das pessoas, sua riqueza cultural, seus saberes milenares, em favor de um saber que vem de fora, muitas vezes, com pouco sentido para os alunos por serem descontextualizados e fragmentados. Sendo assim, a escola [Digite texto]

atua ideologicamente através do currículo, referendando a cultura das classes dominantes e discriminando a cultura das classes populares.

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 vêm conseguindo manter viva a sua cultura como forma de manter vivas as suas histórias e as suas 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 voltados para o desenvolvimento sustentável do Semiárido, contrapondo-se aos projetos neoliberais, voltados para a competição e a exclusão social.

A proposta de educação contextualizada, por ser construída a partir dos princípios da educação progressista e transformadora, deve resgatar e fortalecer os valores culturais do Semiárido, como forma de garantir a autonomia e a independência das comunidades. Além disso, torna-se necessário construirmos processos pedagógicos que ajudem os jovens a valorizarem sua cultura, por considerar que esta atividade tem um papel significativo no processo de formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de construir uma sociedade mais justa e solidária (LIMA, 2008).

Desse modo, a educação contextualizada no Semiárido precisa criar mecanismo que valorize e revitalize a diversidade cultural que, durante muito tempo, foi negada pelos currículos das escolas. Ou seja, torna-se necessário criarmos espaço nos currículos escolares para o diálogo entre as pessoas e os grupos diferentes. Para 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”.

Uma educação que desconhece e desconsidera os saberes e os valores vivenciados e produzidos pelas comunidades, não pode contribuir na formação de cidadãos críticos e ativos, pois o exercício da cidadania se traduz pela compreensão do mundo em que se vive e pela tomada de consciência dos valores que norteiam a vida em comunidade. A formação crítica passa pelo processo político-pedagógico de leitura crítica da realidade sócio-cultural do espaço em que as pessoas estão inseridas, para que elas possam, a partir daí, construir uma visão ampla sobre o seu espaço local e sobre o mundo.

#### **4. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades culturais**

Uma das principais características das comunidades do Semiárido é a sua diversidade sociocultural, tendo em vista que sua população é constituída pela miscigenação cultural que traz traços da cultura indígena, negra 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 essas 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 vivenciados pelos sertanejos. Ou seja, o trabalho de resgate e valorização da cultura do Semiárido é necessário para que os alunos 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, ou seja, os currículos precisam abrir-se para acolher as diversidades culturais trazidas pelos alunos 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 saberes e tiverem espaços para apresentarem os seus saberes e tê-los reconhecidos e incorporados no contexto das práticas pedagógicas das escolas.

Então, como defende Freire (1996), precisamos compreender, cada vez mais, a importância do diálogo entre as diferentes culturas como forma de tornar as práticas

[Digite texto]

formativas mais ricas com relação a formação humana e crítica, transformando-as em espaços de possibilidade para a construção de sociedades democráticas, igualitárias e justas. Comprendemos também 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.

Observamos, portanto, que a construção dessas práticas formativas, fundadas no princípio da dialogicidade, exige que os docentes estejam preparados, tanto no campo teórico, quanto 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 tanto enquanto ser humano como também profissionais. Ou seja, precisamos do outro, com suas habilidades e competências diferentes, para avançarmos na construção de uma sociedade justa e democrática.

Uma das alternativas para se construir práticas formativas multiculturais está associada à capacidade das instituições de ensino de aproximar, cada vez mais, suas ações dos contextos socioculturais das comunidades, com o intuito de levar os alunos a conhecerem e refletirem sobre as práticas socioculturais, compreendendo-as numa perspectiva crítica que ajudem-os a superarem os preconceitos e estereótipos.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser construído de forma contextualizada a partir das necessidades sociopolítica e cultural da sociedade, visando uma formação humana plena. Para tanto, os conhecimentos científicos serão abordados numa dimensão de totalidade, associada ao processo de compreensão dos problemas socioculturais enfrentados no cotidiano dos grupos sociais, colocando-se a serviço dos processos de transformação social.

[Digite texto]

Os currículos escolares necessitam ser construídos a partir de novos enfoques teórico-metodológicos no sentido de garantir que esses conteúdos culturais possam ser abordados durante os processos educativos, possibilitando que os alunos não só compreendam os seus significados, mas os transformem em instrumentos pedagógicos essenciais para a formação crítica e autônoma dos jovens.

Esse trabalho de reconstrução do currículo das escolas do Semiárido passa prioritariamente pela revisão das políticas de formação docente, a fim de possibilitar que os professores desenvolvam práticas críticas e reflexivas que “legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (CANEN, 2001, p. 212),

Diante dessa nova demanda, os cursos de formação docente devem 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).

### **Considerações finais**

Os caminhos percorridos durante este trabalho foram importantes para compreendermos como são construídos os currículos das escolas do Semiárido piauiense, assim como, percebemos como os professores estão distante desse processo de definição dos componentes curriculares que são trabalhos em sala de aula.

Contatamos que a ausência de um processo de formação de professores construído em sintonia com as reais necessidades políticas e pedagógicas das escolas torna-se um dos obstáculos para a construção de novas práticas pedagógicas contextualizada no Semiárido que favoreça a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Verificamos também que muitos professores demonstram interesse em construir alternativas pedagógicas que proporcione uma educação mais envolvente e significativa para os alunos. No entanto, sua formação não possibilitou o desenvolvimento de saberes teórico-metodológicos que contribuíssem na construção da autonomia pedagógica necessária para a implementação de projetos educativos que dialoguem com o contexto sócio-histórico do sertão.

Neste caso, precisamos construir processos de formativos que possibilitem aos docentes a ampliação da concepção da educação para além dos referenciais técnico-pedagógicos, despertando nesses profissionais uma sensibilidade pedagógica que propicie a

[Digite texto]

construção de práticas curriculares que articule os conhecimentos escolares com a cotidianidade dos alunos.

Por fim, constatamos que o processo de construção do currículo contextualizado no Semiárido está associado, tanto ao trabalho de repensar os cursos de formação docente, quanto ao processo de construção de novos modelos de gestão escolar comprometidos com democratização das práticas pedagógicas e a valorização e o respeito à diversidade cultural. Uma gestão que crie novos canais de diálogo entre os profissionais da educação e as pessoas das comunidades, considerando-as como sujeito que tem uma história, uma cultura e um conjunto de saberes que não pode ser negado no contexto das práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Miguel Almir Lima 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.
- 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.
- COSTA, Marisa Varraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Projeto Político-pedagógico: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Autonomia da escola – princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos**. 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

[Digite texto]



MARTINS, Josemar e LIMA, R. A. **Educação com Pé no Chão do Sertão**: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. Curaçá – BA, 2001.

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.

MATTOS, Beatriz; KUSTER, Angela (orgs). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PIAUI. Fundação CEPRO (Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí). **Guia de Bolso**. Teresina-PI, 2005.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígena em Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

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