

CULTURA HISTÓRICA E CONVIVÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO

Ana Elizabete Moreira de Farias

Aluna bolsista CAPES/UFPB/PPGH do mestrado de História

A proposta desse artigo é levantar uma breve discussão acerca dos temas: cultura histórica, cultura escolar e convivência com o Semi-Árido. Pretendemos, no primeiro momento, problematizar a emergência do debate em torno das concepções de cultura histórica, no sentido de apreender a sua contribuição para a ampliação dos horizontes dos estudiosos. A referida discussão possibilitará pensar o ensino e a cultura escolar – segunda parte do artigo – como construtora de um novo paradigma para a pesquisa histórica. Neste sentido, as concepções de Chervel e Dominique Julia serão importantes para mostrar que a escola engloba vários saberes e torna-se lugar de produção de conhecimentos pertinentes. E, a partir daí, demonstraremos como a educação para a convivência com o Semi-Árido é uma prática social e histórica que explicita novos caminhos paradigmáticos podendo contribuir para mudanças significativas no ensino de um modo geral.

Palavras-chave: Cultura histórica; ensino de História; Convivência com o Semi-Árido

Introdução

Nos últimos anos tem-se verificado a ampliação do número de pesquisas em torno da História da Educação e do ensino. No entanto, como afirma Fonseca (2004), esses estudos carecem de uma sistematização quanto à possibilidade de inovação nas investigações, uma vez que eles privilegiam as reformas curriculares, a análise dos currículos e o estudo das instituições escolares. Ou seja, esses estudos levam em consideração apenas a história das políticas, da organização e do pensamento educacional.

Autores como Gonçalves e Faria Filho (2005), ressaltam a necessidade de uma “virada” para o estudo da história das culturas escolares que possa contribuir com a produção de uma cultura historiográfica, além de criar condições para um diálogo fecundo e criativo com os historiadores e demais estudiosos. Um dos caminhos para a emergência e consolidação desse tema está diretamente ligado ao diálogo com a história cultural francesa.

O reconhecimento da importância da história da Educação para a historiografia, por parte dos historiadores que trabalham na perspectiva da história cultural, está atrelado à necessidade

de dar visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, notadamente aos professores e aos alunos. Para tanto, uma das contribuições analíticas mais utilizadas é a de Roger Chartier, tomando como base as categorias de práticas, representação e apropriação.

Na introdução do livro “A História Cultural: entre práticas e representações”, Chartier (2002) nos fala que a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (p. 15/16), acrescentando em seguida:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p.17)

De acordo com essa noção e tomando por empréstimo as concepções de Gonçalves e Faria Filho, a relação entre cultura escolar e história cultural, pode ser explicada considerando que

(...) tanto a temática – cultura escolar – quanto a abordagem – história cultural – contribuem para a criação de um lugar confortável para a educação no terreno da cultura, só que agora não mais ancorado nos estudos sociológicos, mas, historiográficos. (GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005, p. 53)

Essa influência possibilitou novas articulações entre as formas de pensar as práticas e o mundo social, tornando a história da Educação mais sensível à pluralidade que atravessa a sociedade (discursos, visões de mundo, condutas, ações, etc.), estreitando o diálogo entre as “ciências da Educação” e a História (historiografia). Portanto, ao utilizar as categorias de representações, práticas e apropriações, Chartier abriu a possibilidade de pensar a cultura histórica para além dos quadros da historiografia, incorporando as práticas educativas (cultura escolar) e os diversos conhecimentos divulgados/produzidos pelos meios de comunicação de massa. Contudo, boa parte dessa discussão não atende às demandas do campo da Educação e da própria História no que se refere à cultura escolar.

Nessa perspectiva, a idéia de traçar um perfil da “cultura escolar” nos diferentes períodos históricos, se apresenta como primordial, no sentido de apreender as especificidades dos pensamentos e ações educacionais em diferentes contextos, além de alimentar novos questionamentos em torno das perspectivas teóricas do campo da historiografia e da cultura escolar como objeto de investigação por parte dos historiadores. Para tanto, torna-se necessário vislumbrar algumas noções de cultura histórica e, a partir daí, pensar o ensino e a cultura escolar como construtora de um novo paradigma para a pesquisa histórica.

De acordo com o exposto, este artigo objetiva apresentar uma discussão sobre cultura histórica e sua importância para se pensar/fazer o ensino de História, além de trabalhar a noção

de cultura escolar, inserindo nessa discussão a questão da Convivência com o Semi-árido e da construção da cultura histórica.

Cultura histórica e conhecimento histórico: o ensino de História e o papel do historiador.

Pensar o ensino da história hoje pressupõe um debate amplo na medida em que incorpora as noções de cultura histórica que estão sendo discutidas pelos historiadores. Dessa forma, optamos por dialogar com as interpretações defendidas por Le Goff (1992), Flores (2007) e Neves (2002), por considerá-las importantes para a proposta desse artigo, uma vez que o conhecimento da História não se processa apenas na sala de aula, mas habita outras esferas do cotidiano.

A concepção de cultura histórica deve ser pensada para além do campo da historiografia e do cânone historiográfico, nos fala Flores (2007). Nesse sentido, ao reunir as contribuições de outras categorias profissionais, como é o caso dos cineastas, cronistas, jornalistas, memorialistas, etc., proporciona a difusão e apropriação de saberes históricos e de um “pensar histórico”.

Nesse sentido, cabe aos profissionais da História “direcionar” esses saberes, possibilitando ao estudante ver como ele próprio produz História e historiografia. Nas palavras de Flores (2007), “(...) o ensino de História, prerrogativa dos profissionais da história e das culturas escolares, precisa, cada vez mais, ser mediado pelos saberes históricos, responsáveis em grande parte pelas porosidades intrínsecas à cultura histórica”, diminuindo a perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia e a sua ausência ao nível dos saberes escolares. (FLORES, p. 16).

Considerando que a cultura histórica engloba múltiplos saberes produzidos pela sociedade, Le Goff (1992) destaca que

A história da história não se deve preocupar apenas com a produção histórica profissional mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica ou, melhor, a mentalidade histórica de uma época. [Grifos nossos] (LE GOFF, 1992; p.48)

Para Le Goff, o saber científico, que é reconhecido como produto da reflexão acadêmica, encontra-se também formado por experiências individuais e coletivas nem sempre consideradas pela academia, mas que se mesclam e se confundem nas práticas culturais, também históricas. No entanto, esse autor ressalta que a história produzida pelos historiadores é “a única que tem vocação científica” apesar de que ela tem “a sorte ou a infelicidade” de ser feita também por “amadores”.

O autor considera ainda que a “mentalidade histórica” e a “cultura histórica” são a mesma coisa, sem, no entanto, explicitar essa “igualdade” de conceitos. Essa “confusão” foi criticada por Flores que afirma: “mentalidade histórica” prescinde de qualquer sinal de letramento, “sendo atributo incontestemente também das sociedades ágrafas e pré-capitalistas” (Flores; 2007. p. 15). Já a

cultura histórica necessita de categorias profissionais que a tornem acessíveis e possuidoras de um “sentido histórico”.

Ampliando a noção de cultura histórica, Neves (2002) chama atenção para o papel da “identidade social”,

(...) a concepção de cultura histórica, que norteia as reflexões sobre o tema em pauta, entende-a como identidade social de uma dada comunidade, (parte e expressão concreta de uma sociedade mais ampla) construída a partir do conhecimento da referida comunidade e dos indivíduos que a integram, fundamentado por uma visão crítica do processo histórico por meio do qual essa comunidade se constitui e se situa na contemporaneidade. (...) Em sua construção é possível (imprescindível) destacar o papel do ensino de história, bem como reconhecer a importância fundamental (imprescindível) da participação da comunidade. (NEVES, 2002; p. 36)

Dessa forma, fica clara a importância dada pela autora ao ensino de história, ao processo de troca entre a História (saber científico e escolar) e o conhecimento histórico produzido na/pela realidade (saber não científico, identidade social, senso comum). Se aproximando do que Le Goff chamou de “amadorismo”, Neves, demonstra uma enorme preocupação com o papel do historiador nesse processo de mediação do conhecimento histórico com a realidade, ao defender que

(...) mais do que nunca os historiadores têm a responsabilidade de definir o seu próprio, específico e intransferível papel, bem como equacionar a relação entre o conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção do saber, na construção da cultura histórica. (NEVES, 2002, p. 46)

Nessas circunstâncias, os questionamentos são direcionados para a importância do saber popular e o saber acadêmico/científico reproduzido/transmitido/construído na escola e para a inevitabilidade do diálogo entre Memória e História. Neves, citando Le Goff e as suas considerações em torno da memória coletiva e a história feita pelos historiadores, percebe a importância do exercício da crítica, onde a História deve corrigir as visões tradicionais e estereotipadas de si: “a informação histórica fornecida pelos historiadores de ofício, teriam a responsabilidade de colocar a sociedade diante de si mesma, até mesmo para (re)conhecer suas limitações” (NEVES, 2002, p. 42).

Neves ainda aponta a necessidade de corrigir a História a partir da memória, no sentido de dar vez aos novos agentes da história que foram/são escamoteados pela “ciência”, buscando o auxílio da memória. Neste sentido, defende que essa relação deve se processar de maneira que as duas – memória e história – se beneficiem, ampliando e traçando novos rumos para a história e a sociedade como um todo.

No entanto, Flores (2007), ao citar Joana Neves, ressalta a recorrência das palavras *comunidade*, *cidadania* e *senso comum* como formadores da cultura histórica. Noções que seriam extremamente complicadas quando inseridas nos debates historiográficos. De acordo com Flores,

Essa complexidade gera uma aporia historiográfica da qual não sei me desvencilhar: nem tudo que é atinente ao passado, especialmente ao passado historiográfico – o passado registrado e narrado -, pode ser cultura histórica. O rigor epistemológico do conceito precisa ser preservado, sob pena de sua inviabilidade operacional. [Grifos nossos] (FLORES, 2007, p. 21)

Pensando os “limites” da utilização da noção de cultura histórica, Flores não nos oferece enunciados que definam esse impasse. Talvez nem tenha sido sua intenção quando produziu o texto “Dos feitos, a história: dos ditos, a cultura histórica”, mas essa discussão é importante, visto que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina. Portanto, ao se trabalhar com a noção de cultura histórica a partir do ensino, entendemos que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento. Ou seja, significa pensar o ensino de história para além da sala de aula, incorporando conhecimentos que sirvam para a vida.

Pode-se afirmar que um elemento comum em todas as noções de cultura histórica diz respeito às contribuições das outras categorias profissionais, e à necessidade de apreensão/apropriação desses conhecimentos pelos historiadores, em especial, pelos professores de História. Desse modo, pode-se perceber que a noção de cultura histórica é extremamente complexa e que os três autores aqui discutidos, embora abordem a questão a partir de enunciados e recortes distintos, possuem o entendimento de que os conhecimentos elaborados pelo conjunto da sociedade – profissionais de outras áreas, amadores, senso comum, comunidade, etc. – são importantes para a constituição da “cultura histórica” e do ensino de História.

Cultura escolar: entre a transposição didática e o “tempo e espaço escolar”.

Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola.

Entendendo que o debate em torno da noção de cultura escolar é extremamente plural, e que não conseguiríamos apresentá-lo em suas particularidades, os autores a serem discutidos foram divididos em dois grupos: os que entendem a cultura escolar como transposição didática – Forquin e Perrenoud – e os que colocam as variáveis “tempo e espaço escolar” como referências para analisar a cultura escolar – André Chervel, Dominique Julia, Vinão Frago.

Forquin, a partir das concepções sociológica e etnológica da palavra cultura, estabelece uma diferenciação entre cultura da escola e cultura escolar. Para esse autor, a cultura da escola está atrelada às influências dos diferentes meios sociais e sujeitos que compõem a escola, especialmente alunos e professores com seus saberes e valores subjacentes à sua realidade. O autor define cultura escolar “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005, p. 35).

No mesmo sentido, Perrenoud considera a cultura escolar o conjunto de conteúdos cognitivos “fabricados artesanalmente” até torná-los ensináveis no contexto da escola. Neste caso, a escola seria o elemento chave da cultura escolar por ser a responsável pela transformação dos saberes, da cultura e das práticas em conhecimentos apropriáveis pelos alunos.

Assim as concepções de Forquin e Perrenoud não levam em consideração o universo criativo da escola. Ao pensar a escola como agente de transmissão de conteúdos não reconhecem nela a capacidade de agente produtor de um saber próprio, significativo e que possa possibilitar a construção de novos saberes.

Em contraposição as concepções de Forquin e Perrenoud, André Chervel chama atenção para a produção de uma cultura própria dentro da escola, a qual não seria superior ou inferior aos demais saberes. Para este autor, as análises tradicionais não explicam a forma como a “cultura” poderia interferir/interagir na definição dos conteúdos e nas metodologias que constituem as disciplinas escolares.

Nesse sentido, o autor passa a estudar as práticas escolares vistas como práticas culturais, ressaltando a importância da relação entre escola e sociedade, destacando que

(...) o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade. (...) forma não só os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. [Grifos nossos]. (GONÇALVES E FARIA FILHO, 2005, p. 36)

Essa compreensão possibilita o entendimento de que as práticas e experiências escolares são criativas, indicando que a cultura escolar não é passiva, é, sim, produtora de conhecimentos e modos próprios de pensar.

Trabalhando na mesma perspectiva, Vinão Frago considera que o tempo e o espaço escolar são importantes para se pensar a cultura escolar como objeto histórico. Para tanto, ele afirma que o espaço diz respeito ao lugar específico da escola, já o tempo escolar seria um tempo conflituoso, uma vez que engloba o tempo pensado pelos pedagogos (tempo teórico); o tempo

normatizado, prescrito pelas leis e regulamentos e o tempo escolar onde se processa os acontecimentos da escola.

O autor compreende a cultura escolar como o conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização. Entre essas características institucionais inclui-se o modo de ser e viver as particularidades da escola (dimensão cotidiana). Sendo assim, cultura escolar seria o conjunto de

(...) práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos matérias – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... -, e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas. (VINÃO FRAGO, apud GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005, p. 41)

Apesar de compreender a cultura histórica pelo mesmo ponto de referência - tempo e espaço escolar – Dominique Julia restringe a noção de cultura escolar ao

(...) 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, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA. 2001, p. 10)

Segundo Julia, a análise da cultura escolar requer o exame do conjunto das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que determinada sociedade deseja que sejam ensinados, e dos valores e comportamentos a serem incorporados. Parece claro, portanto, que ver a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Assim, estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas à escola.

Entretanto, os conteúdos ensinados na escola devem guardar uma relação direta com a realidade mais próxima, realidade essa que deve se apropriar de todo o conhecimento produzido social, político, cultural e economicamente a partir das próprias formas de ver, sentir e viver o mundo (cultura escolar/histórica).

Nesse sentido, a escola, na medida em que é considerada como espaço institucional, cuja função social é a de promover a sociabilidade, a produção e a ampliação de saberes acumulados, se torna peça fundamental e estratégica para a formação crítica do indivíduo, permitindo ao educando fazer uso desse conhecimento para a melhoria da qualidade de vida, bem como a produção de novos conhecimentos.

Assim, as concepções de Dominique Julia e de Chervel respaldam a compreensão de que a escola e os sujeitos que a compõem possibilitam a criação de um “campo” propício para a construção de novos conhecimentos a partir da realidade e da sua problematização.

Toda essa discussão sobre cultura histórica e cultura escolar é imprescindível quando passamos a pensar a convivência com o semi-árido como construtora de um novo paradigma

para o ensino de História; ancorado na sustentabilidade econômica, social, cultural, ambiental e educacional.

Convivência, educação contextualizada e cultura histórica: (Re)significando o semi-árido.

A idealização do campo como lugar bucólico, tranqüilo, onde a ingenuidade dos “jecas tatu” ou dos “mazzaropis” tenta caracterizar um povo incapaz de agir ou discernir seus direitos, pressupõe que os conflitos sejam superados pela cordialidade que abafaria as diferenças. Uma imagética que não se afina com uma realidade de luta pela posse da terra característica da experiência da vida no campo.

A nossa concepção de convivência com o semi-árido refuta o discurso de “combate à seca” por entender que o mesmo faz parte de uma estratégia política das elites nordestinas que possibilitou a institucionalização de uma série de políticas assistencialistas propagadoras da “geografia da fome” e da insustentabilidade em todos os níveis. Nesse sentido, a convivência se apresenta como uma (re)significação do Semi-árido potencial, baseado na sustentabilidade econômica, social, cultural, ambiental e educacional, visando

(...) focar a vida nas condições sócio-ambientais dessa região, em seus limites e potencialidades, pressupondo novas formas de aprender a lidar com esse ambiente, na busca de alcançar e transformar todos os setores da vida. Portanto, não é apenas viver no Semi-árido e supostamente aceitar as agruras da natureza, mas um viver estabelecido como a comunhão que os indivíduos mantêm com o lugar, oportunizando organizar e criar alternativas de produção a partir dos limites e possibilidades que a natureza oferece . (CARVALHO: 2004, p. 22)

Assim, a proposta de convivência com o semi-árido se apresenta, pois, como um novo enunciado para as relações de poder empreendidas por organizações da sociedade civil, movimentos sociais e, por fim, por políticas públicas de educação. Nesse sentido, a escola é chamada a contribuir com o processo de construção de uma nova territorialidade, entendida a partir das relações de produção e de construção histórica.

O debate atual sobre a educação no Semi-árido Brasileiro, sobretudo a escolar, tem como parâmetro a contextualização, relacionando-a à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável e ligando-a diretamente à melhoria das condições de vida dos atores e atrizes sociais. Nesse sentido, torna-se imperativo “descolonizar” os currículos e os livros didáticos, mudando a visão de uma educação meramente conceitual, teórica, abstrata e especulativa, para uma educação que contemple conhecimentos pertinentes e integre saberes. Trata-se de construir questões relevantes que, superando o discurso de “coitados”, “marginalizados”, “explorados”, agenciem sujeitos que, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades, construam diferentes formas de compreender, explicar e ensinar o mundo, tendo como substrato o “chão onde pisam”.

Dessa forma, quando se pensa em uma escola de qualidade e numa educação do campo que responda às necessidades e especificidades dos alunos, deve-se partir do pressuposto de

que, a educação do campo supõem “(...) em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (Parecer nº 36/2001, p. 18).

A compreensão de que a zona rural não pode ser vista como a extensão do mundo urbano se faz necessária, uma vez que o campo e os homens e mulheres que nele vivem constroem projetos de vida, articulam movimentos, elaboram concepções de mundo, reivindicam direitos que, considerados em suas especificidades, mantêm a relação com o resto do mundo. No entanto, o campo não pode ser entendido enquanto espaço definido sem a relação que estabelece com o urbano, e vice-versa.

É necessário considerar o campo como espaço de múltiplas possibilidades. A educação do campo não pode ser permeada por relações de dominação cidade/campo, nas quais cidade significa modernidade, tecnologia, ciência, e campo significa atraso. Torna-se premente uma relação que integre e aproxime espaços sociais diversos, que favoreça uma troca efetiva de saberes e significados. (Re)significar a educação no sentido de integrar/entrelaçar, sem bipolaridade, o local/global, o rural/urbano, permitindo ao educando/a o conhecimento e a valorização das diversas culturas e das múltiplas vivências que compõem a realidade, investindo na produção de novos significados, novos saberes e nova cultura, que englobe toda a tessitura cotidiana das relações sócio-culturais.

Portanto, a contextualização não se limita ao espaço físico e a dimensão da objetividade. Ela envolve regimes de signos, fluidos, componentes de subjetividades. A sua composição dar-se-á a partir de múltiplas tessituras que se entrelaçam e se ramificam nas camadas do pensamento, das idéias, dos valores, dos signos. Dessa forma, a educação contextualizada

(...) se estende até um sistema de valores, que extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes. Mas tal tessitura e tais cruzamentos se dão em uma determinada situação, movidos a condições reais a certos constrangimentos, em um dado tempo e chão; não se dão soltos no ar - senão não haveria sentido em falar em contexto. Assim, o contexto também fornece os “algoritmos”, ou seja, os padrões, as regularidades e constâncias que permitem a leitura do mundo, porque fornece o sistema de códigos lingüísticos que organizam qualquer comunicação. (MARTINS: 2004, p. 35/36).

Neste sentido, deve-se reelaborar todo o discurso e todo o campo conceitual que foi montado sobre o semi-árido encarado como lugar de miséria, de chão esturricado, de vegetação retorcida e de homens miseráveis, rotos e famintos. A perspectiva da educação para a convivência com o semi-árido deve considerar as potências e os fluxos dos sujeitos sociais nas relações que eles constroem e estabelecem com o meio, com os outros sujeitos nos limites do território e além das fronteiras da região. Essa realidade deve ser tematizada, estudada e analisada a fim de extrair suas potencialidades, possibilitando a montagem de soluções sustentáveis de desenvolvimento.

É preciso que a educação para a convivência com o Semi-árido se apresente como contraponto à negligência histórica que sempre foi dispensada ao Semi-árido brasileiro. É preciso que se estabeleçam relações saudáveis e equilibradas entre as pessoas e o meio otimizando as condições de vida dessa população, dando ouvidos não só as questões objetivas (o meio ambiente e os ecossistemas), mas também as questões subjetivas (a cultura desse povo). Nas palavras de NEVES (2000) “(...) ensinar é produzir e promover a produção do conhecimento. O conhecimento, em todas as suas modalidades (...) Sem o conhecimento a cidadania é discurso vazio. Não se sustenta; não constrói uma sociedade democrática e não liberta o indivíduo” (NEVES: 2000, p. 35).

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola deve ultrapassar os limites de uma educação meramente conceitual voltada apenas para questões práticas de aprender a ler, escrever e contar. Ela deve estabelecer vínculos com a realidade onde está inserida, atendendo todas as dimensões que constituem o ambiente educativo dos atores e atrizes sociais envolvidos. Talvez essa seja a grande contribuição que os movimentos sociais do campo e sociedade civil organizada estão possibilitando quando pensam a convivência com o Semi-árido e a contextualização da educação.

É preciso que se estabeleça a compreensão de que a contextualização da escola passa por todo um processo de (re)elaboração e,

Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginalizadas”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (MARTINS, 2004, p. 34)

Diante do exposto, o perfil do professor comprometido com a proposta de uma escola/educação que contemple a diversidade humana, as mudanças sócio-culturais e a melhoria da qualidade de vida dos educandos e de suas comunidades, deve privilegiar o potencial investigativo da realidade na construção de novos conhecimentos e problematizar a complexidade do mundo atual, relacionando e articulando conhecimentos que levem à novas aprendizagens e criando diversas possibilidades de aprender/ensinar e de saber/pensar, comprometidas com o fazer pedagógico e com as freqüentes mudanças na instituição do conhecimento. Essa postura proporcionaria ao aluno/a passar de mero espectador/a à protagonista estabelecendo uma relação de reciprocidade entre o seu próprio mundo e o conhecimento (conteúdo).

A compreensão de contextualização do currículo não deve ser pautada apenas no localismo, deve estender os olhares dos/as estudantes para outros horizontes, uma vez que “o conhecimento da realidade implica em ir além das questões mais próximas das experiências vividas pelos educandos”. (RELATORIO RESAB, 2004, p. 16).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Construção de uma Nova Territorialidade. In **Educação para a convivência com o semi-árido: Reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro. 2004. p. 13/27.

CHARTIER, R. **História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª Ed. Lisboa: Difel, 2002.

FLORES, E. **Dos feitos, a história: dos ditos, a cultura histórica**. 2007. Prelo.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, I. A. e FARIA FILHO, L. M. de. História das Culturas e das Práticas Escolares: Perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: VALDENARIN e SOUZA. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31/57

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de história da Educação. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n. 1, jan/jun. 2001 p. 9-43.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; 1992.

KÜSTER, Â. e MATTOS O, B. H. O. M. de. **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editoria RESAB, 2007.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o semi-árido. In: **Educação para a convivência com o semi-árido: Reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro. 2004. p. 29/52.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Educação e História Cultural: algumas reflexões teóricas. In: VALDENARIN e SOUZA. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 109/135.

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

_____. Participação da comunidade, ensino de História e cultura histórica. In: **Sæculum - Revista de História**. João Pessoa, DH-UFPB, n. 6/ 7, 2000/ 2001. p. 35/47.

Parecer nº 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovado em 04 de dezembro de 2001.

Relatório da I Conferência Estadual sobre Educação para a Convivência com o semi-árido. Patos-PB, RESAB. Junho de 2004.

Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O saber (histórico) em parâmetro:** O ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. Mneme – Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr./jun.2004. Dossiê História Cultural. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de; REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a convivência com o semi-árido:** reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Pirenópolis, 2003.