

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

MARIA DO SOCORRO BARBOSA MACÊDO



A COR DO INVISÍVEL
O MOVIMENTO DE DISCURSOS *NO/SOBRE O* SEMIÁRIDO NO ESPAÇO
ESCOLAR SERTANEJO ALAGOANO

Maceió
2012

MARIA DO SOCORRO BARBOSA MACÊDO

A COR DO INVISÍVEL
O MOVIMENTO DE DISCURSOS *NO/SOBRE O* SEMIÁRIDO NO ESPAÇO
ESCOLAR SERTANEJO ALAGOANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação – PPGE da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi

Maceió

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

M141c Macêdo, Maria do Socorro Barbosa.
 A cor do invisível : o movimento de discursos no/sobre o semiárido no
 espaço escolar sertanejo alagoano / Maria do Socorro Barbosa Macêdo. – 2011.
 129 f. : il.

Orientador: Laura Cristina Vieira Pizzi.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 119-122.
Anexos: f. 123-129.

1. Discurso educativo. 2. Currículo escolar. 3. Identidade do semiárido.
4. Modelo de educação – Semiárido. I. Título.

CDU: 37.014.53

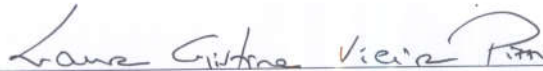
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A cor do invisível – o movimento de discursos *no/sobre* o semiárido no espaço escolar sertanejo alagoano.

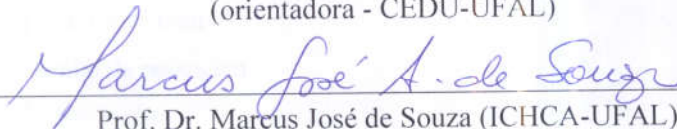
MARIA DO SOCORRO BARBOSA MACEDO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi
(orientadora - CEDU-UFAL)



Prof. Dr. Marcus José de Souza (ICHCA-UFAL)
(Examinador Interno)



Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba (CEDU-UFAL)
(Examinador Interno)

Viajar! Perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!

Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E a ânsia de o conseguir!

Viajar assim é viagem.
Mas faço-o sem ter de meu
Mais que o sonho da passagem.
O resto é só terra e céu.

Fernando Pessoa

A todos aqueles que ainda acreditam que é possível pensar a educação a partir da quebra das certezas que temos sobre o que somos e o que devemos fazer...

Especialmente para:

Pedro e Eunice, meus pais. Meus irmãos e minha maravilhosa filha Isadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela semente de esperança que dissemina em minha vida.

À Professora Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, orientadora desse trabalho, pela paciência e por ter acreditado na possibilidade de minhas superações na construção do mesmo.

Aos amigos que durante essa construção entenderam as dificuldades e as ausências.

À Escola espaço da pesquisa por nos auxiliar a pensar o currículo sob a lente do semiárido de Alagoas.

Aos examinadores do trabalho pelas significativas contribuições, tornando possível pensar o objeto com mais clareza.

À FAPEAL pelo incentivo a pesquisa e a formação de profissionais capazes de pensar o Estado de Alagoas.

A UNEAL por acreditar no projeto de qualificação de seus profissionais.

A UFAL através da PPGE pela formação de profissionais que atenderão a produção do conhecimento em todo Estado de Alagoas.

RESUMO

Esta dissertação trata das condições em que foi construído o discurso determinista sobre o semiárido nordestino e em relevo o de Alagoas, através de uma investigação que tem como objeto o currículo, elemento constituidor de discursos, construtor de identidades e fomentador de uma condição imagética discursiva para o semiárido nesse momento da história. A inquietação frente ao objeto nasceu a partir de elementos postos no curso de formação de professores (as), especificamente a Pedagogia localizada no alto sertão de Alagoas. Como docente do mesmo, me deparava com uma efetiva névoa de desconhecimento das possibilidades de se estar no cotidiano apresentando “novos” ou reproduzindo discursos sobre este cenário, uma vez que historicamente apresenta um quadro de miséria, fome, coronelismo e de negação da cultura do sujeito, já que a mesma não atendia ao padrão necessário do desenvolvimento moderno. Neste sentido, movida por uma vontade de saber, busquei as representações que delineiam um discurso de verdade constituidor do sujeito do semiárido, nas imagens e no imaginário coletivo do povo. Assim, nos aproximamos do objeto no intuito de compreender como se estrutura a cadeia discursiva presente no currículo de uma escola do semiárido alagoano, considerando que a escola, através do seu currículo fabrica processos de sujeição e que estes estão representados nas diferentes formas em que a escola propõe seu modelo de educação, estabelecendo ou não um canal de discussão sobre o lugar do sujeito. No referencial teórico utilizei Foucault, para pensar como os discursos são permeados por uma relação de poder e como os mesmos constroem, através do currículo da escola, uma identidade que não é fixa, mas que precisa apontar caminhos que pensem sob o olhar da história como o sujeito sertanejo se constituiu e como ele pode construir intervenções positivas sobre essa realidade, que sempre foi se moldurando de maneira negativada.

Palavras chave: Discurso. Currículo. Identidade. Semiárido.

ABSTRACT

This dissertation deals with the conditions in which the speech was built on the deterministic and semi-arid northeastern relief of Alagoas, through an investigation that has as its object the curriculum, constitutor element of discourse, identities builder and developer of a condition imagery to discursive the semiarid this moment in history. The concern with the thing was born from the elements put into teacher training course (s), specifically Education located at the top interior of Alagoas. As a teacher of it, I ran into a fog of ignorance of the actual possibilities of being present in the daily "new" or speeches about reproducing this scenario, since it historically has had a picture of misery, hunger, Colonels and the culture of denial subject, since it did not meet the required standard of modern development. In this sense, driven by a thirst for knowledge, I sought the representations that underlie a discourse of truth constitutor the subject of semi-arid, and the images in the collective imagination of the people. Thus, we approach the object in order to understand how to structure the discursive chain present in the school curriculum the semiarid region of Alagoas, considering that the school, its curriculum through the processes of subjection and manufactures which they are represented in different ways in which school offers its model of education, establishing a channel or not the place for discussion on the subject. In Foucault's theoretical framework used to think how discourses are permeated by a power relationship and how they build through the school curriculum, an identity that is not fixed, but it must show the way to think from the perspective of history as backcountry to the subject and how it was positive interventions can build on this reality, it has always been framed so negative.

Keywords: Discourse.Curriculum.Identity.Semiarid.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 Contexto e objetivos da pesquisa | 11 |
| 1.2 Questionamento da pesquisa | 14 |
| 1.3 Metodologia | 15 |
| 2 DISCURSO E IDENTIDADE: AS TRAMAS DO SABER/PODER E O CURRÍCULO ESCOLAR..... | 24 |
| 2.1 Currículo em perspectiva tradicional..... | 26 |
| 2.2 Currículo em bases críticas..... | 28 |
| 2.3 Currículo como discurso | 31 |
| 2.3.1 Currículo e poder | 35 |
| 2.3.2 Currículo e identidade | 40 |
| 2.4 No currículo, o discurso docente como dispositivo de poder e saber..... | 44 |
| 3 A CONSTRUÇÃO DO SEMIÁRIDO | 48 |
| 3.1 A construção discursiva do semiárido | 50 |
| 3.2 O semiárido: a desigualdade social, o desenvolvimento sustentável e o espaço de convivência social..... | 56 |
| 4 O SEMIÁRIDO DOCUMENTADO NO CURRÍCULO ESCOLAR | 71 |
| 4.1 Primeiras aproximações, discursos que se interpõem..... | 72 |
| 4.2 Perfil dos docentes e demais sujeitos da pesquisa | 74 |
| 4.3 Análise documental: como os documentos da escola contextualizam o sertão (ou não) na escola | 75 |
| 4.3.1 O discurso nos documentos oficiais | 75 |
| 4.4 O discurso sobre o sertão presente nos livros didáticos usados na escola..... | 80 |
| 4.5 O discurso docente sobre seus alunos e o sertão e como situa o livro didático nas suas práticas curriculares..... | 89 |
| 4.5.1 Nas entrevistas, o discurso do docente sobre os discentes | 89 |
| 4.5.2 Outras possibilidades educacionais para o semiárido | 94 |
| 4.5.3 O discurso docente na escolha do livro didático..... | 96 |
| 4.5.4 Conversa informal e o espaço da sala de aula: o discurso do docente e do discente..... | 97 |

| | |
|--|------------|
| 4.6 como os docentes vêm a si mesmos atuando nessa realidade adversa | 101 |
| 4.6.1 O momento de encontro dos docentes: o diálogo | 101 |
| 4.6.2 Nas participações em planejamentos e reuniões, o discurso docente e da gestão escolar – a escola situada | 103 |
| AMARRANDO PONTOS | 109 |
| REFERÊNCIAS..... | 117 |
| ANEXOS | 122 |

1 INTRODUÇÃO

O PROCESSO DE PESQUISA

Eu escrevi um poema triste

Eu escrevi um poema triste

E belo, apenas da sua tristeza.

Não vem de ti essa tristeza

Mas das mudanças do Tempo,

Que ora nos traz esperanças

Ora nos dá incerteza...

Nem importa, ao velho Tempo,

Que sejas fiel ou infiel...

Eu fico, junto à correnteza,

Olhando as horas tão breves...

E das cartas que me escreves

Faço barcos de papel!

Mario Quintana - A Cor do Invisível

1.1 Contexto e objetivos da pesquisa

O interesse pela realização dessa pesquisa nasce no bojo de inquietações intelectuais e, ao mesmo tempo, de uma percepção motivadora acerca da realidade do semiárido alagoano, tendo como cenário a microrregião de Santana do Ipanema (AL), especificamente a partir das discussões ocorridas dentro da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), no Curso de Pedagogia, Campus II.

Minha incursão no semiárido alagoano teve início no ano de 1996, através da minha atuação como docente e coordenadora do Curso de Pedagogia da primeira instituição de ensino superior do sertão de Alagoas, a Esser (Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão - ESSER). A Esser fazia parte de um grupo de faculdades isoladas, distribuídas em todas as regiões do Estado de Alagoas. Essas Faculdades acabaram compondo a Fundação Universidade Estadual de Alagoas, antiga Funesa e atualmente Uneal. Este fato

constituiu impressões significativas em minha caminhada profissional, pois estabeleceu uma condição *sine qua non* no desenvolvimento de um estreitamento do olhar sobre o contexto social no qual estávamos inseridos, o semiárido alagoano.

Durante os anos de exercício docente no Curso de Pedagogia, vivenciei com os sujeitos daquela região, dificuldades que a priori se apresentavam como determinantes ao modo de vida das populações do semiárido, tais como longos períodos de estiagem, desemprego e migração em massa para trabalhar em culturas sazonais, (a da cana de açúcar, a do algodão e a do tomate, estas duas últimas em outras regiões do país). Por isso, muitas reflexões foram feitas no sentido de gradativamente pensar como construir problematizações capazes de dar conta dessa multiplicidade de situações que afetam diretamente a sobrevivência dessas pessoas e, portanto, sua educação.

Nessa região, naquele momento, as reais condições sociais, de maneira geral, apresentavam-se como fruto de décadas de coronelismo, subserviência e ausência de políticas públicas sérias, que fossem pensadas para atender as demandas da população: aspectos recorrentes de um discurso forjado no sentido de pensar, sentir e viver um Nordeste generalizado.

Por conseguinte, o semiárido era apresentado e representado numa perspectiva determinista, reflexo de um amálgama que constituiu enunciados originários de uma elite local, delimitante de territórios de poderes e discursos, sedimentando um olhar imagético-discursivo capaz de formar um *ethos* de subjetivação e de valores. Essa subjetivação envolve a negação da própria cultura e o fortalecimento de um sentimento de espera (bondade ou milagre divina), de benesses do político que virava “compadre”, “pessoa importante”, “padrinho de meu filho”, este, “menino de sorte” e/ou de “futuro garantido”, consubstanciando-se em elemento de manipulação e fisiologismo.

O discurso predominante tem caráter determinista e após a década de 1990 vai tomando novas conformações, sangrando as antigas estruturas do mandonismo, da violência e do “voto de cabresto”, que passam a ser disfarçadas em nome de uma pseudodemocracia. Os sujeitos passam a portar um discurso de igualdade de oportunidades, mas, sem a presença de uma sistemática política de atendimento às desigualdades apresentadas secularmente em relação às questões sociais. Assim sendo, ainda de uma maneira fortemente presente nessa época, no semiárido alagoano, segundo os organismos mensuradores, a qualidade de vida das populações apresentava índices caóticos de desenvolvimento em relação às demais regiões do Estado e do Nordeste brasileiro.

Evidenciam-se também, neste cenário, índices muito baixos de qualificação docente e limitações significativas em relação às práticas pedagógicas do professor, visto que as formações eram quase inexistentes, bem como as possibilidades de instalação de espaços coletivos para discussão do fazer profissional no âmbito da gestão educacional e escolar. Estes, quando surgiam, se configuravam como iniciativas isoladas, a exemplo dos planejamentos e da concepção de gestão, que mesmo com rudimentos em relação à eleição para diretores, apresentavam algumas experiências com elementos de participação do corpo da escola.

Além desses elementos de ordem estrutural, percebemos a partir do corpo discente daquele curso do qual era coordenadora, sujeitos discente/docentes com as mais diversas e adversas condições socioeconômicas, ou seja, variedades etnográficas do sertão, portando diferentes saberes, linguagens e níveis de conhecimento. Estes sujeitos eram oriundos da zona rural e zona urbana, de municípios circunvizinhos, que totalizam inicialmente 26 municípios do Estado de Alagoas, apresentando condições bem diferenciadas em relação aos parâmetros preconizados de desenvolvimento e qualidade de vida das populações. A ideia era de que tínhamos ali um verdadeiro “caldeirão cultural”.

Essa cadeia de fatores foi cada vez mais constituindo em mim uma vontade de compreender como os discursos acerca do semiárido eram travados no seio da academia e mais, como estes eram ressignificados, tratados pelos professores no ambiente escolar. Entendo o discurso enquanto instrumento que sustenta práticas, e, assim, inquietava-me em relação ao jogo de verdades e de poderes que iriam refletir na constituição da identidade no/do semiárido alagoano.

Assim sendo, refletir sobre o currículo escolar e sobre os discursos (as representações) do semiárido levou-me para o Mestrado, na perspectiva de compreender como se estabelece a trama currículo, significados e ressignificações acerca do semiárido, tendo como cenário as séries iniciais da Educação Básica no município de Santana do Ipanema, Alagoas, considerado geopoliticamente como pólo do sertão. Nesse sentido, sua representatividade é ao mesmo tempo estratégica e histórica. Podendo, portanto, apresentar maiores possibilidades de uma organização técnico-administrativa da estrutura educacional. Outra argumentação reside na história, uma vez que havia uma relação de dependência administrativa na meso região de Santana do Ipanema, lembrando que as cidades circunvizinhas são originárias a partir da década de 1960, antes distritos e povoados do município referido.

Tudo isto foi dando subsídios para a conformação do objeto desta pesquisa, possibilitando pensar sobre as tramas do currículo e os discursos em sala de aula, e se estes

são efetivamente contextualizados como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN fazem referência à diversidade de identidade e aos processos de inclusão social, reflexão aqui abordada no Capítulo I, que traz como variável analítica o currículo enquanto campo epistemológico e sua interface com o semiárido alagoano.

2 Questionamento da pesquisa

Desse modo, desenvolvemos o estudo para responder o seguinte questionamento:

Que representações discursivas sobre o semiárido estão presentes no currículo escolar e em seus discursos e quais as implicações para a construção das subjetividades/identidades nesse espaço geográfico, social, político e cultural?

Esta pergunta conduziu à pesquisa, denotando sua relevância social, bem como as possibilidades de apresentar recortes do semiárido de um patamar pouco discutido, a pesquisa educacional, visto que atravessamos esta construção com uma permanente dificuldade em relação às referências sobre a temática, no intuito de trazer ao palco do debate produções que apresentassem tal análise. Percebemos, a priori, uma fragilidade em relação à sistematização das ações no semiárido alagoano, nosso Estado. Antagonicamente a essa dinâmica laborativa, encontram-se nos outros Estados do Nordeste brasileiro e na região do semiárido de Minas Gerais a vinculação de muitas produções acadêmicas e muitas análises são costuradas, tentando compreender o tecido social e suas determinações. Citamos aqui algumas produções como as de Ruth de Souza Dias Ferreira (2004), “Educação e convivência com o semiárido brasileiro: experiência de uma ONG em Curaçá”, a Dissertação de Mestrado de Dione Moraes (2001), “Trilhas e enredos no imaginário social do sertão no Piauí”, a Tese de Doutorado de Josemar da Silva Martins (2006), “Tecendo Rede – notícias críticas de um trabalho de descolonização curricular no semiárido brasileiro e outras excedências – Bahia”, dentre tantas outras que citaremos ao longo do trabalho.

No Estado de Alagoas, as poucas pesquisas que tratam do semiárido e educação se centram, por vezes, em recortes como livro didático, formação de professores e aspectos da História de Educação, sem discutir o currículo e a questão da identidade como elementos centrais de uma prática que precisa ser pensada e apresentada de maneira problematizadora.

No entanto, mesmo tendo esses recortes de estudo pautados nos aspectos listados acima, encontramos outra esfera para além da educação formal, que burlando essa ordem, constrói espaços de discussão sobre o semiárido de Alagoas, que é o terceiro setor. Tratando

do gerenciamento de ações ligadas aos modelos de sustentabilidade e de convivência, trazendo algumas experiências concretas, mas que padecem por não estabelecerem uma cultura de sistematização. Assim, a prática social é organizada/representada por fragmentos de experiências, sendo seus registros quase inexistentes.

3. Metodologia

Como apontamos nesta caminhada de investigação, tivemos como objetivo geral compreender como os discursos imbricados nas tramas do currículo constroem as identidades dos sujeitos no semiárido alagoano. Assim, tivemos que percorrer um longo caminho em relação à construção de uma base metodológica e conceitual capaz de dar conta da organização das representações que iam se tornando visíveis na moldura social que nós mesmos íamos modelando. Mesmo por que, segundo Marshall (2008, p.25), a pesquisa educacional está permeada por uma série de debates sobre sua abordagem, não se chegando à definição ou acordo prévio acerca de um paradigma a seguir, que perpassa pela dúvida: “Deveria a pesquisa educacional seguir os modelos da ciência e/ou da filosofia da ciência?”.

Nesse *cruzamento* de saberes/estudos acerca do semiárido, optamos por pensar em um caminho capaz de problematizar as múltiplas dimensões do currículo, ou seja, como o mesmo está representado a partir do planejamento, da avaliação, das posturas e discursos do professor, das práticas dos poderes instituídos, bem como o livro didático visto como um elemento que nutrirá o cotidiano da escola através de um conhecimento que precisa ser pensado.

Que seria uma construção que vai se dando a partir da apreensão do objeto, construindo sua própria forma de compreensão, garantindo a liberdade para ver através das brechas, das novas possibilidades, sem que isto tenha que andar milimetricamente conforme as regras do método, numa cega busca pelas verdades, presas a hipóteses que precisam ser testadas. Deste modo, seguimos as orientações de Kraemer (2007, p. 22) quando diz que “efetivar pesquisas e debates em educação requer a disponibilidade de colocar sob suspeita as narrativas pedagógicas, os currículos e os discursos que atravessam as cenas escolares”.

De posse dessa compreensão, tomamos o papel do currículo como dispositivo de saber e de poder, prática social constituidora de jogos de verdades, sem nos prender a uma metodologia que promova, em um campo teórico multifacetado como a educação, respostas prontas, esquematismos e inflexibilidade na percepção do objeto.

Na perspectiva de compreender como são forjados os discursos imbricados no

currículo da escola, tomamos como elemento de investigação as relações entre este e as representações que povoam o imaginário social do semiárido alagoano, e para caracterizar o ambiente escolar realizamos uma pesquisa qualitativa. Dentro deste contexto, apontamos para a importância dos diversos discursos no processo de construção das identidades, uma vez que é por meio destes que agimos sobre o mundo e sobre as pessoas, promovendo mudanças na ordem das coisas, bem como sofremos o impacto da ação discursiva do outro.

Em virtude disto, enveredamos por uma metodologia que pensa o sertão, o semiárido, pela lente de um sujeito que percebe o conceito de uma *etnosertania*¹, isto é, um conceito que denota um sentimento de pertencimento capaz de ser expresso em suas relações/manifestações. Se pensarmos sobre esse sujeito pela lente de uma concepção determinista, pode predominar um sentimento de desolação e, ao mesmo tempo, de bravura, que imprime nas narrativas e no imaginário social o projeto de uma sociedade que parece que está por vir: é a luta entre os elementos concebidos e sistematicamente organizados em função dos referenciais paradigmáticos da modernidade, da modernização e do processo civilizatório impressos pelo Humanismo, e o modo dos que lá vivem, tentando construir a sua história individual e coletiva.

Nesta perspectiva, a sociedade do semiárido remete-nos a uma condição de observador dos novos rumos. Esses elementos expressam significados – híbridos culturais – que requerem do pesquisador um olhar multidimensional, não aleatório, mas capaz de usar procedimentos metodológicos que sinalizem para a apreensão do que está posto como “banal,” resultante de processos históricos de naturalização, ou seja, o que se apresenta como comum e “invisível”.

Pelo exposto e diante da necessidade de adequar os instrumentos de geração de dados às especificidades do fenômeno estudado, optamos por um Estudo de Caso realizado na Educação Básica – Ensino Fundamental, anos iniciais. O cenário é uma escola municipal em Santana do Ipanema- AL que constantemente vem sendo objeto de discussão nas salas de aulas dos Cursos de Formação de professores no Campus II da Uneal, por termos na mesma um Campo de Estágio. As análises que os discentes fazem das condições precárias de funcionamento da mesma em relação a outras escolas do Município chamaram minha atenção. Isto decorre do número de alunos em relação ao número de salas, do tamanho dessas salas para acomodá-los, da falta de espaço físico para atividades recreativas, inadequação e falta de

¹ Moraes (2002, p. 19) traz esse essa ideia de etnosertania como um reforço ao sentimento de pertença dos sujeitos do semiárido nordestino.

mobiliário, inexistência de refeitório, biblioteca e ou espaços para organização de atividades de leitura e produção por parte dos discentes e docentes. Ficando difícil para a escola pensar algumas alternativas de trabalho diante de tantos elementos estruturais limitadores. A escola conta com dez salas de aulas, de tamanho a acomodar 45 cadeiras de maneira comprimidas e com dificuldades de circulação, salas com necessidade de pintura e uma maior circulação de ar, já que as mesmas são muito quentes e não dispõem de aparelhos de circulação de ar.

Outras características estão presentes na estrutura da escola e que devem ser consideradas, tais como: inexistência de espaço para o docente trabalhar em outros momentos além da sala de aula, espaço que propicie uma ação coletiva, já que o pátio está comprimido entre as salas de aulas e a área administrativa- pedagógica, sem nenhuma condição de trabalho, pois qualquer barulho impossibilita o trabalho do professor em suas salas de aula. Além dessas questões, os espaços como sala de direção, coordenação e a pequena sala de professores (que é utilizada também como um depósito de livros de anos anteriores) são dispostos de tal forma que promovem uma sensação de isolamento e fragmentação das ações em virtude da localização e da necessidade das portas estarem sempre fechadas e sem nenhum indicativo que denomine os espaços. Portanto denota-se um distanciamento na gestão dos processos pedagógicos da instituição.

Focalizamos o estudo apenas em uma escola municipal, tendo em vista: i) o número considerável de alunos que a mesma apresenta e este como significativo para as escolas existentes no município; ii) os índices de aprendizagem que são considerados pelo professor como permeados por severas dificuldades; iii) a compreensão do docente acerca dos processos de avaliação e das possibilidades de promoção; iv) condições estruturais precárias de funcionamento da escola v) a heterogeneidade dos lugares que os alunos vivem zona rural, urbana, em condições socioeconômicas as mais diversas e adversas; vi) um olhar sobre o corpo docente, número significativo de profissionais egressos da Uenal; vii) ser escola campo de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia Campus II da Universidade Estadual de Alagoas.

Assim sendo, os procedimentos metodológicos de coleta dos dados propiciaram reflexões sobre as mudanças sociais que estão ocorrendo, de forma acelerada e ao mesmo tempo diversificadas nas diferentes formas de vida das populações. No andar da pesquisa foram surgindo elementos que serviram de problematização para pensar o currículo, as representações do semiárido e a construção da identidade via escola.

Inicialmente trabalhamos um questionário, que foi aplicado com todos/as os/as professores/as da Educação Básica do 1º ao 9º ano. O objetivo da coleta foi estabelecer as

primeiras aproximações com as representações dos docentes da escola acerca do semiárido. De trinta professores, tomamos como *corpus* para a pesquisa os questionários de 11 docentes. Nos momentos posteriores, utilizamos entrevistas semi-estruturadas e apenas trabalhamos com os 11 docentes da escola, problematizando as questões relativas ao currículo. Além disso, fizemos observações em duas salas de aulas. A primeira denominaremos de Sala 1 (S1) e Sala 2 (S2), a partir de critérios como:

1. Professor efetivo da rede;
2. Tempo de igual ou superior a três anos;
3. Ter licenciatura em Pedagogia;
4. Funcionar em turnos contrários;

Assim, tomamos os dois docentes como colaboradores de maior relevância nas considerações que tratam do momento aula, no que concerne à prática pedagógica e à utilização dos livros didáticos de História e Geografia, a partir de seus enunciados, além de análise dos documentos que norteiam a política curricular da escola, através dos planejamentos e do projeto político pedagógico.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental na pesquisa é classificada em três tipos: *documentos oficiais*, que se conforma em decretos, pareceres, estatuto, legislação de ordem maior, como a LDB, a Constituição Federal e os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros; *documentos do tipo técnico*, segunda classificação, e objeto nosso para algumas análises, apontamos o que as autoras supracitadas elencam: planejamentos, projetos, livros e produção dos grupos através de registros de práticas; a terceira classificação diz respeito aos *documentos de cunho pessoal*, como as cartas, diários, autobiografias e outras fontes. Neste caso, trabalhamos com as fontes que trazem os *documentos oficiais e técnicos*. Os documentos representam uma fonte de evidências que nos ajuda enquanto pesquisador a pensar o tempo e os sujeitos produtores desses discursos, já que os mesmos se encontram em circulação e passam a ser dispositivos de subjetivação, ficando evidente quem são os sujeitos que nesse espaço têm o poder de fala.

A delimitação dos dados da pesquisa, como colocados previamente, (livro didático, documentos oficiais, entrevistas e as anotações que fizemos), são recursos que possibilitaram abstrair algumas impressões do lugar do discurso. Ao utilizarmos a observação como instrumento de coleta de dados e como método de pesquisa, defendo que esta representa um importante percurso metodológico na história da pesquisa qualitativa e respalda, portanto sua utilização frente ao objeto de estudo ora apresentado.

A observação envolve praticamente todos os sentidos: visão, audição, percepção e olfato. Por isto, Flick (2009, p. 204) defende sua importância junto às pesquisas qualitativas, pela possibilidade de se colocar para além dos relatos das práticas, que são filtrados pelas entrevistas e ou outros instrumentos que só denotam as competências da fala e da escuta.

Assim sendo, as observações foram realizadas em sala de aula, buscando-se a discrição em uma tentativa de levar as pessoas a um processo de naturalização das relações entre o pesquisador e seu espaço de pesquisa, tentando esquecer a presença do pesquisador, utilizando registro em diário de campo, buscando perceber os discursos utilizados pelos docentes na dinâmica na e para a sala de aula, categorizando os mesmos como elementos produtores de identidades e subjetividades. Assim sendo, numa perspectiva foucaultiana, a sala de aula apresenta-se como um *laboratório de poder*, possibilitando a produção de enunciados e de práticas constitutivas dos discursos pedagógicos: discursos produzidos mediante relação de poder-saber, pretendendo se instituir como *regimes de verdade* e elaborados por meio de dispositivos disciplinares.

A entrevista semiestruturada com os docentes, também chamada de semipadronizada, segundo Flick, (2009, p.148-149) traz para a pesquisa “conhecimento que inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta”. O modelo semi-estruturado ajuda-nos enquanto pesquisador a estabelecer um clima de descontração entre os diversos atores sociais, eliminando uma visão estigmatizada e o peso das atividades de pesquisa formais. Constitui-se muito mais numa conversa informal que, com permissão das entrevistadas, foi gravada para posterior transcrição. Objetivou-se com as entrevistadas tanto levantar o perfil das docentes como perceber qual a concepção de currículo subjacente às práticas, visto que estas podem ser consideradas como “repetir o dito mediante narrativas históricas, exposição de conhecimentos legitimados, autorizados e reproduzidos pelo ritual do cotidiano de aulas expositivas, estudos, provas, avaliações” (CARLOS, 2002, p.110).

Estes variados enunciados apresentam-se como sinalizadores de como capturar, para além dos discursos que se apresentam nos documentos oficiais, os dispositivos de poder e de saber, utilizados para construir a identidade do currículo. Portanto, favorecem um cruzamento entre as práticas discursivas do professor no momento de problematizar, refletir e contextualizar e o que está referendado no currículo, enquanto conhecimento oficial.

Dividimos o estudo em três momentos, no intuito de trazer uma maior clareza dos elementos trabalhados.

No primeiro capítulo, que tem como título **Discurso e identidade: as tramas do saber/poder e currículo escolar**, procuramos trazer para o seio das discussões as apreciações que alegam ser a identidade um elemento processual, portanto, móvel e que se ressignifica em consonância com as mudanças sociais. Estas mudanças originam-se em uma cadeia discursiva que se materializa nos variados textos, dispositivos de poder/saber, consubstanciando-se no currículo da escola como processo de subjetivação, de formação de um “bom” cidadão. Desta forma, nesse primeiro momento, anunciamos conceitos que, mesmo de uma brevidade pertinente à natureza do estudo, darão certo conforto no que se refere à compreensão de como essa organização está sendo perseguida.

No segundo capítulo, **A construção do semiárido no Nordeste brasileiro**, o objetivo é apresentar como a variável semiárido se construiu discursivamente, apontando elementos históricos, fazendo relações com outros territórios, apresentando e ao mesmo tempo tentando desmontar o determinismo² geográfico presente nas práticas histórico-sociais. Apontamos como foram sendo engendradas as representações que legitimaram e distribuíram um discurso em determinado momento homogêneo (universal) e em outro totalmente particularista (local), e o jogo de poderes, que se evidencia em discursos presentes nas narrativas literárias, nas artes, no cinema, nas leis, nos documentos regulatórios das políticas do Estado e, por conseguinte, no espaço da escola.

As análises apontam para o surgimento de um potencial discursivo pautado na objetivação histórica e na superação de verdades. Portanto, compreendemos que a história tenta emoldurar alguns discursos e os particularizar no tempo e no espaço. Assim, Foucault (1987, p.12) diz: “[...] como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos sua direção, as idéias sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias”.

Pelo exposto em Foucault, não há uma homogeneidade discursiva, mas, a vigência de uma luta. Por isso, nesse estudo objetivamos problematizar, pensar sobre, esses entendimentos que foram se estabelecendo no sujeito na forma de ditos e interditos durante sua constituição através das diferentes representações na história de constituição do sertão.

O semiárido documentado no currículo escolar, terceiro capítulo e objeto central de nosso estudo, analisa os significados que foram se arquitetando ao logo do trabalho (discurso, identidade e poder) e ao mesmo tempo procura mostrar a aplicação dos conceitos como uma

² Ideia predominantemente presente em argumentos da Geografia, defende que o meio determina e está sobre o sujeito, limitando os mesmos ao que está previamente conformado.

forma de *traduzir*, as diversas representações delimitadas na pesquisa. Assim trabalhamos com um universo de trinta professores, sendo 28 do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 25 e 52 anos, destes 13 docentes com graduação, oito docentes cursando graduação em pedagogia e nove docentes sem cursar formação em nível superior, representando o corpo docente da escola em seus três turnos. Além dos professores analisamos os livros didáticos do segundo ano de História e Geografia. Esse momento inicial tinha como objetivo mapear elementos acerca do currículo e algumas impressões, rasuras, aproximações do que seria o semiárido nas diferentes visões desses sujeitos. Posteriormente dada à natureza da pesquisa que objetiva trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental e como no horário noturno a escola trabalha com turmas de Educação de Jovens e adultos, delimitamos como espaço para pesquisa o horário matutino e vespertino. Além dos professores (especificamente 11 docentes) colaboradores nesse estudo, utilizamos o livro didático de Geografia e História do segundo ano, adotados pela escola, respectivamente pertencentes às Coleções *Projeto Pitangüá* (Editora Moderna) e *Coleção pelos caminhos da História* (Editora Positivo) por considerar que nesse espaço de produção de saberes, estarão presentes elementos formadores de muitos significados, uma linguagem que vai dando conformação às compreensões acerca do currículo e do tratamento que o professor dá para esses significados em sua sala de aula. Portanto o livro didático nessa pesquisa, além do Projeto Pedagógico da Escola e dos documentos que categorizamos como documentos oficiais, representam argumentos na problematização e na delimitação do estudo.

Além desses elementos apresentados, o trabalho tem o intuito de mostrar outras formas de linguagem, outros significados que por vezes não são tratados na escola, mas que dão ou deram formatação a essa homogeneidade discursiva que está presente ainda em muitos textos representados nas imagens e na poética que utilizamos ao longo das análises, não no sentido de reforçar o determinismo. Minha intenção foi mostrar inspirada em Said (1990) como essas manifestações em defesa de uma ideia mística e excêntrica de sertão, pautada nos aspectos da pobreza e do não desenvolvimento econômico, ainda fazem um trabalho no sentido de garantir essa forma de pensar sobre o mesmo.

Dessa forma, no sentido de reforçar os significados e a linguagem para além dos discursos postulados pela academia em sua relação de produção dos saberes, citamos a música do grupo musical Titãs, quando fala dos significados das palavras e de sua dinâmica, não as tornando estéreis, pois, segundo Machado (2005), “(...) muitas das significações de uma sociedade (...) são instituídas direta ou indiretamente pela linguagem (e na linguagem)” (2005, p.58), em sua relação com as questões sociais, econômicas, geográficas.

Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras não são frias
Palavras não são boas
Os números pra os dias
E os nomes pra as pessoas
Palavra eu preciso (...).

Tais conjecturas acerca da linguagem como discurso partem de uma noção de domínio social histórico e aponta para uma análise de formação discursiva, inspirada em Foucault. Em *a Arqueologia do saber* a noção de formação discursiva é tratada da seguinte forma:

A formação discursiva implica um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 1987, p. 136).

As análises aportadas em um conjunto de elementos presentes nesses diversos enunciados, trazendo o argumento primordial deste trabalho que é o currículo, entendido como uma ação, uma tomada de decisão, como um enunciado. Portanto neste trabalho me aproprio da citação acima para pontuar uma questão que sempre me inquieta. Não é objeto do trabalho, mas se apresenta como uma questão que traz reflexos para o currículo, ou seja, como o professor compreende o conhecimento e como traz esses argumentos para sua ação através das diferentes formas de apropriação do mesmo, pensando-os como elementos constituidores da identidade docente. Ou seja, a forma como o docente conduzirá sua ação em sala de aula, implica não só em sua formação, mas nas diferentes formas em que o mesmo estabelece a partir de suas práticas sociais, numa relação com o mundo. Portanto tratar das questões dos sujeitos e de seus contextos transcendem ao formalismo impostos pelas políticas públicas de educação. Representam também uma função enunciativa que se pauta nessas regras anônimas construídas no sertão e que vão engendrando novas e antigas formas de pensar o semiárido e como desenvolver um projeto educacional para esses sujeitos do sertão, o sertanejo.

Vieira (2009) traz elementos que denotam essa ação do docente frente ao desenvolvimento de um currículo que foi pensado para operacionalizar os meios de uma efetiva ação formadora. É o que apregoa os PCN como instrumento da reforma da educação brasileira na década de 1980/1990, documento norteador de uma política de formação de

professores, de novas tomadas de decisões em relação ao livro didático e em relação aos princípios de autonomia que a escola passava a ter. Sem contar que esse descentramento de poder toma o docente para fazer parte de uma maneira mais efetiva do jogo de poder/saber, que foi acontecendo gradativamente em nome da construção de uma identidade plena do sujeito. Isto nos faz pensar que o docente também se coloca, ou é colocado, como dispositivo de controle, de interdição de várias narrativas que aparecem em sala de aula, talvez de modo mais expressivo em relação àquele que já ocorria. Assim Vieira (2009) aponta que

Como relação de poder, o currículo trata de estabelecer os códigos culturais e lingüísticos que definem os fins e, em certa medida, os meios de realização da educação, o que somente pode ocorrer através do processo de trabalho docente, com aquilo que deve ser feito e o que efetivamente é realizado em sala de aula. Compreendido desta maneira, o currículo insere-se em relações de conflito entre a ação docente e o contexto político, indicando as dificuldades – não impossibilidades – de instalação de práticas hegemônicas na educação (2009, p. 03).

Acreditamos que estabelecer pontes entre os diferentes documentos analisados, que estão presentes no cotidiano da escola como forma de instituir um olhar, tomando-o a partir do poder, será o argumento metodológico primeiro na identificação dos enunciados presentes na escola e materializado no currículo, pois o olhar como condição de pôr em evidência os sentidos e estes como uma possibilidade de irmos para além da objetividade, do que está posto como verdades materializadas nas representações: por em movimento o “invisível” para que se torne “visível”, apropriando-se do domínio da significação.

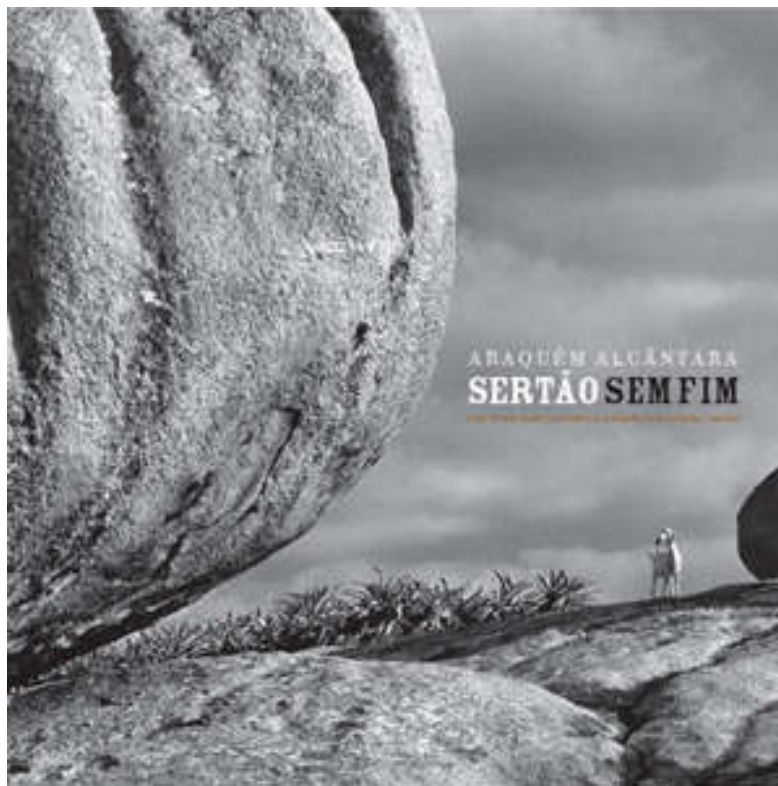
A escola nesse momento passa a ser palco de diversas representações, manifestações, que estão presentes na invisibilidade de seus espaços arquitetônicos, na postura do docente, nas brincadeiras e na forma como a escola tenta organizar sua dinâmica de trabalho. Desde a entrada das crianças pelo portão, com a presença de um vigia, que regula com os demais atores sociais a distribuição de um discurso pedagógico, a necessidade de um espaço físico específico para o disciplinamento (a distribuição dos alunos por sala, a disposição arquitetônica e *layout* das salas de aulas, os enunciados tratados em cada momento da aprendizagem, entre outros) delimitam um olhar e este se volta para a problematização desses arrolamentos, que intencionam propiciar ao pesquisador momentos de aproximação com o seu intento (o objeto).

Pretendo com esta pesquisa oferecer uma reflexão acerca do papel de cada sujeito do semiárido na construção de uma cadeia discursiva, conjeturando sobre as posturas deterministas presentes nas políticas e materializadas nas práticas cotidianas. Portanto, não existe um sujeito essencialmente do semiárido, nem a negação dele. O que existe é esse movimento tensionado que constitui as diferentes identidades e é este movimento que queremos entender para subsidiar novas abordagens sobre o objeto.

2

DISCURSO E IDENTIDADE: AS TRAMAS DO SABER/PODER E O CURRÍCULO ESCOLAR

Figura 01 – Imagem representativa do sertão



Fonte: Capa do Livro Araquém Alcântara. Editora TerraBrasil.

Neste capítulo apresentaremos conceitos que darão fundamentação ao nosso estudo, no sentido de pensar como uma sociedade que é atravessada por constantes e significativas mudanças em relação aos aspectos sociais, políticos, morais e éticos entre outros, compreende essa trama que envolve as diferentes identidades e como as mesmas são tratadas na escola através do currículo. Para tanto nos guiaremos por referenciais capazes de constituir análises na perspectiva do discurso e do poder e como as mesmas serão norteadoras para uma postura que tenta romper com concepções que defendem estruturas fixas, essencialistas e delimitantes do sujeito.

Esse tipo de leitura de mundo desenha um tecido social em que diferentes grupos lutam por um espaço que realmente dê visibilidade as suas representações e que estas se encontrem pontuadas nas diferentes políticas públicas. Assim, se vamos discutir o que é currículo e se defendemos que este se apresenta como um artefato histórico e cultural, acreditamos, portanto, que a escola, como espaço institucionalizador dessas práticas, terá que “aprender” a lidar com as diferentes reivindicações dos diversos grupos sociais.

Seguindo esse raciocínio, notamos que, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu texto introdutório, a questão da diversidade é um caminho para a compreensão da tessitura do sistema educacional brasileiro, atentando para as diferentes peculiaridades regionais. Tomando como base um conceito de sociedade múltipla, estratificada e complexa, sinalizamos para a construção de um processo de cidadania que dê conta de uma crescente igualdade de direitos. Assim, os PCN apresentam-se como uma proposta curricular nacional que traz uma perspectiva de orientar e garantir múltiplas possibilidades de pensar a educação nacional. Todavia, ao mesmo tempo, configura-se como um “ordenador” da política curricular no Brasil, constituindo mecanismos de homogeneidade, um discurso de verdade.

Neste sentido, precisamos entender como essas necessidades chegam à escola e como estas são concretamente apresentadas sob dois grandes significados, que historicamente se apresentaram de forma invisível na educação brasileira: a inclusão e a diversidade. A defesa que se faz é a de um projeto societário plural, em que tais proposições possam se apresentar no currículo, pois assim este será “falante” de um discurso que tenta, a partir de seu *domínio*, um processo de concretude, não como verdade finita, mas a partir de condições históricas e políticas que o constitui. Assim, com Corazza (2001, p.15), entendemos que “(...) a vontade de sujeito de um currículo não é em nada inconsciente”. Desse modo, o currículo escolar se apresenta como o passado, o presente e o futuro, uma mescla de todas as manifestações identitárias, que deverão se mostrar e serem mostradas, como modos discursivos através da

linguagem, das condições em que foram formuladas e por fim do poder que se coloca a partir da política curricular implementada.

No sentido de firmar uma compreensão acerca do currículo como dispositivo discursivo de poder e construção de sujeitos, faz-se importante pensar como ao longo da história da educação esse conceito vai tomando variadas conformações, não se apresentando a partir de um único olhar, e sim tomando como base na estruturação de tal concepção o substrato da história. Explica-se ainda a questão a partir da modalidade estruturante do próprio currículo, pois esta parte de duas grandes indagações *o que?* e *para que?* Segundo Silva (2003), o que o currículo propõe é pensar o que ensinar e para que ensinar.

Posto isto, evidencia o entendimento que algumas definições tendem a enfatizar o conjunto de experiências adquiridas pelo aluno na escola. Outras recaem nos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados com vistas a determinados objetivos. Em sua origem etimológica, a palavra currículo quer dizer um caminho a ser percorrido, um percurso. Quando se trata de um currículo escolar, é em um percurso de formação escolar que estamos pensando. Portanto, em qualquer modelo de sociedade o que se demonstra é uma relação entre currículo e elementos postos na cultura.

2.1 Currículo em perspectiva tradicional

Se remontarmos elementos da perspectiva tradicional dos estudos sobre currículo, o elemento cultura é tratado pelo prisma de subjugação e como um campo de não contestação, focando-se em uma filosofia de escola e de produção de saberes que se põem como instrumentos institucionalizadores de uma cultura que representa a identidade da classe hegemônica. Assim, Moreira (2002, p.27) ao explicar essa perspectiva tradicional revela o “currículo como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária”.

A partir de uma necessidade de ordenamento e seleção de conteúdos, a escola passa a definir ao longo dos tempos o que deve ser ensinado aos alunos, como devem ser ensinados e como o professor deve se portar frente ao conhecimento, tomando-o como mero receptáculo de saberes produzidos por outros sujeitos, instituindo-os como verdades.

Nessa perspectiva, o currículo constitui uma sucessão de práticas que tem como primazia o saber - fazer, executar, montar e dominar as estruturas. Os objetivos e as metas da escola estavam atrelados a concepções de formação de sujeitos capazes de dominar um mundo aprioristicamente pensado para que alguns pudessem desenvolver-se como homens e mulheres capazes de produzir bens de relevância social. Por conseguinte, os não “adaptáveis”

aos preceitos postos pela instituição escola teriam outros caminhos, estes trilhados pelo fracasso e pela incompetência do sujeito e de sua condição social (SILVA, 2008)

Por este ângulo, o currículo escolar era simplesmente considerado como uma seriação de conteúdos escolares em que cada unidade curricular (disciplina) era estruturada e detalhada de acordo com as exigências e normas da instituição de ensino. O currículo caracterizava-se pelo modo próprio de ser de cada escola, pelo bom funcionamento de suas atividades e pela forma padronizada de se trabalhar com a educação e com os seus alunos. Assim sendo, se a estrutura planejada pelo professor ou pelos sujeitos especialistas em currículo, feita no início do ano letivo, a que foi estabelecida no planejamento de cada escola, estivesse sendo rigorosamente obedecida, significava que o plano curricular estava sendo bem formado e coerentemente respeitado em suas determinações. Na perspectiva tradicional, há uma severa crítica em torno da escola, apontando-a como uma instituição que tinha como pressuposto básico a íntima relação com os processos produtivos, buscando eficiência e produtividade, organização e um modelo de gestão centralizador (SILVA, 2008).

Como consequência disto a escola apresenta um currículo fechado, técnico e modelador: currículo como um espaço onde diferentes representações identitárias estão juntas e ao mesmo tempo separadas, delimitadas. Portanto essa compreensão sobre o fazer e as práticas dentro da escola, pressupõem que nessa dinâmica de produção de saberes há diferenças que encobrem outras, identidades, manifestações, culturas que se negam e que dão conformação a um processo de negação das identidades, uma assimetria que se forja a partir de uma relação de poder. Nessa estrutura de enquadramento e de disciplinamento dos processos de produção da existência dos sujeitos, a diferença se apresenta como um elemento limitador das condições de modelagem, uma vez que as práticas sociais, fruto das relações dos sujeitos em seus espaços discursivos não serviam à escola: eram saberes de segunda ordem, saberes que firmam significados e que, por conseguinte, delineiam as subjetividades. Portanto,

A identidade e a diferença não são entidades pré-existentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas tem que ser constantemente criados e recriados. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentidos do mundo social, e com disputa e luta em torno desta atribuição. (SILVA, 2002, p. 96)

Assim, o currículo se firmava enquanto campo conceitual que dava conta do andamento da dinâmica escolar, selecionando, discriminando e constituído identidade social. Assim sendo, “o currículo é resultado provisório de como diferentes perspectivas sociais se organizaram” (VIEIRA, 2009, p.04). O que se percebe é um bem articulado movimento que tornava o currículo com uma aparência inerte, estática, científica e a serviço de todos.

2.2 Currículo em bases críticas

Avançando um pouco mais nessa trajetória do pensamento curricular, há uma gama de concepções e práticas pedagógicas agora com um novo olhar. Um novo significado de ensinar e de aprender, apresentando a dinâmica da escola respaldada em elementos conceituais presentes nas teorias de base crítica, as quais discutem as relações sociais a partir do Materialismo Histórico e Dialético. A ênfase são os conceitos de luta de classes, reprodução cultural e social, relações sociais de produção, currículo oculto e de resistência, bem como o conceito de emancipação e libertação: ênfases de um discurso que buscava a equidade social.

Esse movimento foi construído na tumultuada década de 1960, questionando o *status-quo* vigente, atribuindo ao mesmo a condição de responsável pelas injustiças sociais. A escola passaria a ser chamada a investigar, através de princípios pautados na criticidade, não mais como se montam objetivos precisos para a eficiência da aprendizagem, mas sim que esses processos dão conta de deixar marcas ao longo de sua feitura, apontando para uma análise que permite conhecer não como se faz o currículo, mas compreender o que o currículo faz (MOREIRA, 2002)

Nessa abordagem do currículo, compreende-se a cultura, a ideologia e o modo de produção capitalista como o grande responsável pelo papel social que a escola desempenha, produzindo sujeitos que atendam ao mercado de trabalho e que sejam potenciais consumidores dos bens materiais e imateriais, configurando-se como um momento importante para as tomadas de decisões na política educacional, trazendo para esse palco a presença dos movimentos sociais e a partir destes a escola passa a repensar suas relações. O discurso a favor das ideias das classes populares passa a fazer parte dos documentos oficiais, dentro do clima segundo o qual a nova ordem que se queria instalar no país, a democratização; tinha o compromisso de resgatar a imensa dívida social com os milhões de brasileiros excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário. Afirmava-se o caráter social do processo de produção do conhecimento, para o qual toda a sociedade contribui, sendo que deles poucos se apropriam.

Seguindo este modelo de currículo, a escola deveria buscar soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos, a partir de suas relações de classe, assegurando a todos verdadeiras condições de reivindicarem seus direitos e também dar-lhes instrumentos para lutarem por uma sociedade mais justa mediante o domínio efetivo dos conhecimentos. De acordo com essa concepção, os PCN (1997, p. 69), em seus objetivos gerais trazem de forma clara esses referentes:

1. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
2. Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
3. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
4. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Interessa-nos pensar sobre esses significados que passam a fazer parte de um documento que aponta como principal função ser um “(...) instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático [...] na atualização profissional (...) (PCN, 1997, p. 06).

Apreende-se com essas proposições, o papel preponderante desse documento na política educacional brasileira a partir da década de 1980, função de grande peso nas mudanças da escola e nos “novos” discursos que o docente terá que por em circulação em sua sala de aula. Pois, a bem da verdade, defendemos como “novo” em virtude da “indústria” em torno da educação, que se posiciona na vanguarda da produção dos meios para que essa ação pedagógica aconteça. Todos os materiais passam a trazer essa visão de educação, que deverá diminuir o fracasso escolar evidente nesse País. Há uma ideia de consenso em volta desses enunciados, já que, para o professor em sua sala de aula, quem os produziu tinha uma visão de educação que transpõe as dimensões do cotidiano, trazendo resultados de muitas pesquisas e de múltiplas falas das equipes multidisciplinares, tudo em defesa de uma oferta de educação com qualidade.

Há uma evidente estrutura montada nos municípios no sentido de discutir uma forma de pensar a educação que atenda aos confrontos ideológicos, econômicos e sociais, uma vez que o que se propunha não conseguira atender ao grande número de evadidos e repetentes e a

crescente exclusão dos educandos dos bancos das universidades e de postos qualificados no mercado de trabalho.

Esse fracasso se coloca para além das condições do docente e do corpo técnico da escola, pois a grande justificativa da maioria dos docentes estava fincada nas condições de miséria e de abandono em que viviam as famílias destes educandos. Assim, as formações chegam como um norte na implementação da proposta bem como uma maneira de cooptar o docente, visto que além de uma visão redentora que se colocava, o discurso era que os mesmos teriam os PCN não como um manual, mas como um guia de uma proposta que abriria inúmeras frentes de produção da escola.

O que se veicula é que os docentes teriam formação, mas ao mesmo tempo essas formações são trabalhadas do ponto de vista de apresentar os elementos presentes no documento. Preciso aqui reforçar que as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados. Ou seja, que a escola se apresenta como seguidora dos discursos/documentos que nela chegam, sem que haja discussão sobre a condição do mesmo frente à dinâmica que se estabelece. Portanto, quando por vezes um docente se coloca no intuito de pensar qual o papel desses saberes para a formação de sujeitos daquele lugar, sempre há represálias, desconforto, parecendo que o sujeito está “desobedecendo” aos que estão nas instâncias hierarquicamente superiores. Por fim, que o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso, assim o docente é o que põe o discurso em circulação, por isto, peça-chave dessa cadeia discursiva.

Procuramos compreender as relações na e da escola a partir das tomadas de decisões que repercutem nas práticas e que demonstram formas de pensar e posicionar-se de cada docente em seu espaço. São posturas que nascem sim das normativas colocadas pelos documentos oficiais que visam parametrar as ações pedagógicas, mas que não garantem uma homogeneidade na condução do pensamento curricular e do exercício em relação à prática discursiva. Portanto criam-se variações sobre o que pode e o que não pode ser dito, isto sem desconsiderar os papéis de cada sujeito nessa cadeia. Assim, reforçamos nossa colocação ao pontuar:

(...) o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra [fala]; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1998, p. 44-45).

Nestas relações, a maneira em que são encaminhadas as decisões acerca do modelo a ser adotado nas escolas advêm dos discursos dos PCN ou, em outros momentos, de outras propostas, gerando por parte dos gestores uma expectativa frente aos resultados, ao mesmo tempo em que criam nos docentes um sentimento de responsabilidade frente ao sucesso ou ao insucesso, pois essa percepção imediata é permeada por uma intencionalidade, que mascara a realidade, atribuindo ao currículo a ação docente solitária em sala de aula, os resultados positivos ou não do trabalho docente. Hypolito, [et. al. 2002], sustentam que:

Professores e professoras são a todo o momento seduzidos e interpelados por discursos que dizem como devem ser e agir para serem mais verdadeiros e perfeitos em seus ofícios. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem os professores e as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que devem, com as escolas, levar adiante frente aos desafios da cultura e do mundo contemporâneos. (Hypolito, et. al. 2002, p. 07).

Nesse ponto, o discurso do PCN chega ao docente sem nenhuma aparente coercitividade, mas na forma de um convite à mudança. Por conseguinte, os docentes são chamados pelas Secretarias Municipais de Educação para participar de formações que traduziriam a melhor forma de implantar um conjunto de enunciados que seriam incorporados posteriormente em sua prática.

2.3 Currículo como discurso

A discussão acerca do currículo enquanto campo conceitual remete-nos a uma análise que perpassa tanto pela constituição histórica e epistemológica do saber, bem como pela vontade de compreender quais são os elementos embrenhados nessa dinâmica que torna a escola, ao longo dos tempos, um espaço de transmissão e construção de conhecimentos, de práticas discursivas e de construção de identidades. Outro ponto dessa discussão é a ação pedagógica, palco concreto dessa trama, que encaminha, através de uma sistemática pautada em instrumentos teórico-metodológicos, o currículo, o qual toma corpo através das políticas públicas de educação, espaço fecundo para a manutenção da função social da escola nas diferentes sociedades e grupos sociais. Desse modo, a preocupação em organizar os caminhos de como ensinar, de como aprender e de como se estruturam os mecanismos facilitadores dos processos de aquisição da aprendizagem, data na história da educação ocidental moderna há muito tempo.

Nesse sentido, ao longo da formação desse campo de estudo que é o currículo, múltiplas formas foram sendo engendradas no sentido de atender às práticas sociais e políticas

da sociedade. Assim, entendemos que “o currículo é o resultado provisório de como diferentes perspectivas sociais se organizaram” (VIEIRA, 2009, p. 04).

Logo, nessa organização, percebemos que o currículo não funciona apenas com a intenção de construir estruturas rígidas e eficientes da produtividade da escola, pois, se assim o fosse, estaríamos defendendo uma perspectiva em que as múltiplas estruturas que compõem essas relações no âmbito dos processos formais de educação – na escola – se evidenciariam através de mecanismos “inocentes” de atendimento aos ditames da técnica e do rigor imposto pela cientificidade, formulando a produção de um conhecimento, que em linhas gerais, não traz discursos constituidores de poder. Desconsideraríamos toda perspectiva política e de poder que está conjugada ao ato de definir, montar, selecionar e esquadrihar uma territorialidade definidora da construção discursiva do social.

Os processos que organizam a escola não são estáticos e limitados, mas sim, espaços que atendem a diferentes identidades, portanto, atendem a interesses que lutam por sua legitimidade, é que pensamos que diferentes enunciados são postos nessa formulação. Foucault (1986, p.12) ajuda-nos a compreender o currículo nessa perspectiva quando diz que “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. Encarando dessa maneira, currículo é uma disputa de poder que se traduz melhor quando compreendemos categorias analíticas que se apresentam para além das regras, dos determinismos e de um caráter essencialista das coisas e de seus significados. Para Foucault (1986),

(...) o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrinsecamente entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como **práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam**. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. **É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever** (FOUCAULT, 1986, p.56, grifos nossos).

Assim sendo, ao analisar o discurso presente nas práticas sociais e, por conseguinte no currículo da escola, estaríamos trazendo à tona as relações históricas e concretas presentes no processo que faz o currículo escolar institucionalmente se portar como um espaço delimitador, determinador de ideias e dos temas que serão veiculados na e da sala de aula. Se pensarmos no currículo como discurso, e este compreendido para além dos signos, aportamos nossa ideia em um conjunto de significados e significantes, dos quais, para Corazza,

(...) a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente constituída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos (CORAZZA, 2002, p.9-10).

Fischer (1996) corrobora com essa ideia quando discute que os sujeitos não apresentam discursos individualizados, visto que ao mesmo tempo em que são falantes, produzem enunciados nos quais são falados, construindo novos ditos e interditos. Sendo assim, o espaço de sala de aula oferece com fecundidade possibilidades para que aconteça a descontinuidade e a dispersão dos diferentes enunciados produzidos pelo currículo, desmontando a bipolaridade existente entre dominados e dominantes. Ou seja, neste espaço, todos os sujeitos produzem e são produtores de discursos, portanto, são efeitos do discurso. Contudo, o currículo escolar pode não permitir que todas as vozes, significados e imagens sejam veiculados, mostrando, pois, sua face discriminadora quando privilegia um saber em detrimento de outro, potencializando a disputa de poder, validando conhecimentos e construindo uma forma de estar no mundo que não atende às realidades vividas por diferentes sujeitos em diferentes cenários.

Essa forma de organização curricular tende a considerar prevalente a cultura e os saberes de determinados grupos hegemônicos, cristalizando-se nas diferentes práticas sociais das instituições, em normas e no sujeito, através da pluralidade de vozes que se enfrentam. Uma questão é importante: o que leva o currículo a percorrer caminhos que se distanciam dos interesses das diferentes comunidades? Começamos a tratar no início do texto que as questões postas nas discussões acerca da diversidade, presentes em diferentes discursos, através de uma polifonia de enunciados e vozes, precisam ser pensadas para entendermos que não trazem os mesmos significados, mesmo que de uma forma inicial possam ser caracterizados a partir de alguma semelhança.

Quando afirmamos tal questão, queremos evidenciar que dar visibilidade a tais critérios que nortearão essas possibilidades de interpretação deverá trazer em sua tessitura um conjunto respaldado nas relações históricas e nas práticas concretas dos professores, na vivacidade das relações mundo-escola e no estabelecimento de uma leitura argumentativa da realidade por parte dos saberes veiculados nas salas de aulas.

Vale ressaltar que do ponto de vista da teoria, a discussão de diversidade e de diferença obriga-nos a tomar posicionamentos. Ou seja, como lembra-nos Skliar (2002), por vezes no discurso educacional a questão é tratada como termos similares, seu caráter de representação da alteridade parece idêntico, prevalecendo um conceito de equivalência entre as culturas. Skliar (2002) citando Homi Bahbha (1998), nos conduz a uma reflexão quando diz que “ao operarmos com a noção de diversidade situamo-nos no panorama da

universalidade, que permite a diversidade, mas acaba por mascarar suas marcas etnocêntricas” (...).

Outras questões que se apresentam como a política curricular no Brasil traz esses campos conceituais como elementos presentes nos PCN, e como são evidenciados e ou construídos os significados nas práticas escolares, consubstanciando um currículo que trata as questões culturais pelo viés da pluralidade. Como lembra-nos Macedo (2006), a política curricular no Brasil traz tais concepções de uma forma que transita de discursos universalizantes e relativizantes sobre a cultura, uma hora enaltecendo os aspectos globais de formação, em outra, pensando as identidades e as subjetividades a partir dos nichos sociais onde o sujeito está alocado. Ou seja, mascarando os aspectos postos pelo etnocentrismo, criando certas “invisibilidades”.

Nesta discussão, temos um longo período na história no qual há a invisibilidade desses significados de inclusão e diversidade, e dentre eles o cenário do semiárido, este montado a partir de uma ordem discursiva que nega particularidades e cria uma leitura homogênea do fenômeno, elementos que serão tratados no segundo capítulo do trabalho com um maior detalhamento de informações, uma vez que deveremos apresentar como discursos do tipo “orgulho de ser nordestino³”, citado abaixo, por exemplo, cria uma representação determinista do sertão, pensado sob uma homogeneidade que encobre e dificulta a compreensão da diferença e de sua gênese, pois a noção de diversidade, reduto das diferentes identidades, deverá estar intimamente associada à ideia do outro, de alteridade, e que por vezes, na ação educacional, apresenta-se disfarçada em um discurso que é pouco compreendido pelos docentes, constituindo uma inclusão excludente. Isto decorre de um tratamento que vê o diferente ou a diferença com estranheza, exotismo etc. Então, ao falarmos em representação, estamos falando ao mesmo tempo em poder.

Figura 02 – Representação da campanha “Orgulho de ser nordestino”.



Fonte: robertoalmeidacsc.blogspot.com.

³ Expressão utilizada por empresas do nordeste afirmando a necessidade de valorar o espaço geopolítico, sua cultura e sua inserção comercial na relação com outras regiões do País.

2..3.1 Currículo e poder

Quando o português chegou

Debaixo duma bruta chuva

Vestia o índio

Que pena?

Fosse uma manhã de sol

O índio tinha despido

O português

Oswald de Andrade

Tal como o português em sua relação de poder com o índio, a escola constrói em seu currículo uma gama de significados históricos, pontuados a partir do lugar do sujeito, das circunstâncias em que o sujeito está inserido e estes serão trabalhados no sentido de trazer para o palco das discussões conceitos que serão fundamentais. Inicialmente, consideramos, de uma forma instigadora para a pesquisa, o conceito fundante dessa discussão a noção *de poder* em Foucault, em virtude deste se apresentar sob um processo histórico, descontínuo, pondo a história para além da lógica, do previsível, mas observando também do aleatório, improvável e indeterminado.

Nessa perspectiva, o poder nunca é tratado como uma entidade fixa, coerente e unitária, mas a partir de uma lógica que o põe em movimento, trazendo à tona um desmonte do que é considerado *campo do poder*. Os sujeitos têm poderes e constroem jogos de poder, nos quais *uns* e *outros* nunca estão em posições fixas ou fixados em papéis. Para Foucault (2009), todos exercem o poder a partir do cenário, das determinações históricas e, conseqüentemente, a partir das diferentes subjetividades.

Assim, o poder toma nas análises foucaultianas a feitura de um jogo que se constitui a partir da diferenciação – *sistema de diferenciação* – o poder se dá num processo de relações através de uma gradação de diferenças que torna esse jogo metaforicamente colocado como um terreno arenoso, difícil e controvertido.

Muitas variáveis surgem para pensar essas relações, por isto devem ser vistas por um olhar histórico, contextual e tendo como foco as relações inerentes às práticas sociais. Nesse contexto do semiárido alagoano, há de se pensar como esse sistema de diferenciação, seja ele de ordem econômica, de privilégios linguísticos, de diferenças de saberes, um dos pontos fundamentais da análise desse trabalho, põe em evidência a relação de poder que se constrói

pelo viés discursivo na relação com o outro, no caso os detentores de padrões de desenvolvimento alocados em outras regiões do país bem como os interesses subjacentes à própria elite nordestina. Levando-se em consideração esses elementos teremos condições de nos aproximar do currículo, pensando-o através não da ótica do poder, mas de uma *relação ou relações de poder*, este se apresentando como algo não pontualmente localizado ou situado em determinada instância, passível de ser propriedade apenas de alguns indivíduos.

Aportamos nossa discussão pensando o currículo como um dispositivo de poder que se constrói nas relações de produção de saberes e que estes (os saberes) se dão efetivamente na história, ou seja, na circunstância em que o sujeito se encontra. Isto está representado nas diferentes formas que o currículo foi se constituindo enquanto campo conceitual, apresentando-se no formato de disciplinas, fragmentando-se em cada área do conhecimento as ideias fundamentais pertinentes àquele campo de saber, primando pelo conteúdo em uma perspectiva totalmente estrutural.

Como aponta Corazza (2004): “a retórica do cientificismo”, que é um conjunto de enunciados que devem ser ditos em nome da ciência e do bem estar da sociedade, ideias disseminadas como constituidora de um código social e moral. A escola através do currículo toma a responsabilidade redentora de socializar esses ditos, definindo gradativamente quem iria a um determinado tempo (ano de escolaridade) abstrair das diferentes representações postas na escola e os saberes necessários à formação do sujeito para cada demanda posta na sociedade.

Tais discursos exercem um controle sobre os saberes e sobre o sujeito. Essas ideias estavam presentes nos discursos da década de 1960 e que traduziam as ideias dos ideólogos da Educação. Com isto, fica nítida a não participação do elemento sujeito-cultura, deixando de fora os diferentes interesses e as diferentes vozes. Estas só tomam acento nessa relação de poder na década de 1970, com a emergência dos movimentos sociais (SACRISTÁN, 1996)

Por que trazemos esses elementos do currículo à tona nessa discussão, se nossa intenção é trabalhar o conceito de poder em Foucault, por considerar a dinâmica que lhe é imputado? Essa necessidade nasce da compreensão do currículo como um modo de subjetivação, já que ele chega à escola e é socializado ou distribuído através de técnicas, normativas, discursos e conhecimentos, que se cristalizam em documentos de verdade, processos racionais que constituem as condutas dos sujeitos.

Então achamos pertinente criar nesse momento do texto uma mediação, já que o poder que se evidencia nos dispositivos citados atravessa os corpos e monta o quebra-cabeça das identidades. Indiscutivelmente, precisamos pensar acerca do funcionamento desses processos

de subjetivação, tomando-os como processos de disciplinamento, uma vez que a defesa da variável poder nas análises foucaultianas pensa-o para além dos elementos repressivos, apresentando-se também como efeitos de verdade e de resistência, produção dos processos racionais como forma de “convencimento”, para não dizer disciplinamento, através da institucionalização dos biopoderes.

Assim, pensamos a escola como um espaço de produção de saberes e de modelos de educação, constituindo-se como um espaço de subjetivação e não como um espaço produtor de mecanismos de assujeitamento. Argumenta-se em defesa da existência da diferença entre os conceitos, visto que as práticas sociais ou referências culturais dos sujeitos podem até não ser postas como principal vertente analítica da ação educativa, mas estão presentes como uma forma de mescla ou de resistência ao que está posto na escola e em suas práticas cotidianas.

Em relação ao que está posto, entendemos que o currículo define fins e medidas da educação dentro da escola e como tal não fala sozinho, carece de interlocutores. Assim, temos o professor como o sujeito que faz a distribuição dos discursos, portanto, um sujeito com poder em sua sala de aula, que pode em determinados momentos reforçar elementos do contexto político, mas que pode também fazer a crítica desses discursos hegemônicos da educação.

Enveredar por essa tônica amplia a análise, ao trazer para o cenário o papel dos professores em sua prática discursiva, pois os mesmos não podem ser culpabilizados sozinhos por discursos que trazem o perfil de uma educação e de uma escola caótica, onde a mesma carece de políticas públicas presentes em seu cotidiano, bem como os isentar de um compromisso em pensar e se perceber como agente importante na produção e difusão de práticas, conhecimentos e discursos. Assim, não podem ser postos como uma entidade amorfa, desobrigada e/ou inocente desse movimento de produção de enunciados e de suas representações enquanto domínio de poder/saber.

Vieira (2009) traz algumas considerações em relação ao controle do trabalho docente e de sua relação com os objetivos propostos pelos PCN, tratando-o como um artefato da recente reforma curricular no Brasil, considerando-o como um dispositivo de controle e de regulação de um discurso que se espalha por todas as instâncias gestoras da escola. Efetiva uma política educacional que nos últimos anos tem cooptado o professor em nome de um discurso técnico - científico e de soluções pragmáticas, para uma ação geradora de um discurso homogêneo em relação à uniformização de práticas presentes no ideário das classes hegemônicas. Isto fica claro quando Vieira (2006) diz:

(...) atualmente, talvez esse território não esteja tão discrepante dos interesses e objetivos da recente reforma curricular, pois muitos dos itens de controle pregados pelos PCN estão sendo ativamente desejados e praticados pelo professorado. (...) Nessa dissimulação, o padrão curricular passa a ser incorporado pelo próprio professorado como se fosse seu, transformando o controle externo em autocontrole (...) (VIEIRA, 2006, p. 03-04).

Por conseguinte, a escola não poderia ficar à margem dos processos supracitados, produzindo saberes, mas também produzindo sujeito. Portanto, não estaria em desacordo com as macro propostas, e foi dessa forma que as diretrizes curriculares foram pensadas sob a ótica da produção de um sujeito alinhado às demandas e aspirações de um modelo de cidadania que se impõe. Os mecanismos que se colocam nessa proposta de educação para todo o sistema educacional do país, envoltos nos modelos de planejamento, avaliação e formação docente, constituem um amálgama capaz de construir o outro, neste sentido as identidades são forjadas e os interditos vão se impondo, na medida em que encobrem os elementos postos no lugar do sujeito.

Parece que estamos diante de uma teia na qual os elementos constitutivos do currículo, sendo este visto como uma dinâmica presente nas práticas da escola (planejamento, avaliação, postura docente, entre outros), despontam como formas de regulação e de subjetivação, uma vez que aferem resultados, atribuem significados, selecionam, animam ou negam as possibilidades da escola cumprir seu papel social, qualificando este pelos preceitos imputados na proposta de educação desenvolvida pela modernidade.

Fica nítida a ideia de que a escola, como os demais organismos sociais, torna-se lugar de exercício das práticas disciplinares e da distribuição do jogo de poderes. Porém, as leituras foucaultianas, também, indicam regiões com espaços privilegiados como a sala de aula, nos quais são solicitadas e implantadas as formas de saberes não estabilizados pela normalização.

Tal como o discurso anteriormente tratado, conforme Said (1990), o poder dominante constrói “o outro”, tanto como depreciado quanto como desejado. Ser o “outro” é ser objeto de fabricações de alguém diferente, desconstrução paulatina de um sujeito com poder e voz. Assim, nas afirmações de Said (1990) o Oriente foi construído pela cultura europeia durante o período do pós-iluminismo, de acordo com um conjunto de discursos internamente consistentes. Foram engendrados discursos políticos, sociológicos, ideológicos e científicos, que representavam não a fala dos sujeitos do oriente, ou seja, suas emoções, afirmações e sua história, mas a construção de um conceito a partir dos filtros das “potentes” lentes da outra cultura, no caso a europeia.

Reforça-se com isto a ideia de identidade resultante dos diferentes cruzamentos postos na/das representações. Para pensarmos um pouco mais sobre a posição do sujeito nesse

contexto, buscamos o conceito de Foucault que aborda o *efeito-autoria* como uma instalação no discurso, da evidência de um sujeito submetido às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção dos sentidos. Assim, o sujeito é um acontecimento histórico que obedece à lei do acaso, é apenas uma posição ocupada por quem enuncia algo em determinado lugar, sendo assim, ele é suscetível às transformações discursivas que possibilitam novas regras de enunciação. E, tais transformações não dependem exclusivamente de um único sujeito. Assim, o homem só existe através da história e não como origem da história. O sujeito não precede o discurso, mas, ao contrário, o discurso precede historicamente o sujeito.

Em consonância com a proposta do estudo, iremos ao longo do texto apresentando elementos que mostrem como essa cadeia discursiva vai se construindo e referendando discursos nas mais variadas posições do sujeito e de sua enunciação, apropriamo-nos do poema de Fernando Pessoa, quando trata, por um viés literário, a rede que põe o sujeito nessas ambiguidades e ambivalências.

Não sei quem sou, que alma tenho.

Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.

Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...

Sinto crenças que não tenho.

Enlevam-me ânsias que repudio.

A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me ponta
traições de alma a um caráter que talvez eu não tenha,
nem ela julga que eu tenho.

Sinto-me múltiplo.

Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos
que torcem para reflexões falsas
uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.

Como o panteísta se sente árvore (?) e até a flor,
eu sinto-me vários seres.

Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente,
como se o meu ser participasse de todos os homens,
incompletamente de cada (?),
por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço."

Fernando Pessoa

Através dos referentes da cultura europeia, que se coloca numa perspectiva de superioridade, os contrastes que foram se conformando Oriente-Occidente garantiu constructos de identidades que se firmaram como padrões, ora depreciados, ora desejados. Assim, representados em variados discursos, em diversos momentos da história, estão os negros, as mulheres negras, os judeus, os índios, os trabalhadores sempre com um valor de inferioridade, de desumanização, sendo comparados a animais ou a demônios. Pelo exposto, procuremos discutir o currículo pensando que este nasce desse estado de tensão, e que, portanto, podemos lançar mão dessa mesma vertente de pensamento para construir variáveis analíticas para o nordeste e conseqüentemente para um currículo desenvolvido no nordeste, no semiárido desse tão multicultural Brasil.

2.3.2 Currículo e identidade

Para que entendamos como no semiárido alagoano, foco de nossa pesquisa, o currículo se apresenta como um forte aliado na construção dos esquemas promotores dos aspectos identitários, valemo-nos de um autor que, desde a década de 90, vem subsidiando as discussões aqui no Brasil e que tem posto em evidência aspectos que confrontam elementos da Modernidade com a chamada Pós- Modernidade. Estamos nos referindo a Stuart Hall. Atentando para essa lógica, durante a trajetória do trabalho possamos apresentar conceitos como uma forma de montar princípios elucidativos para o objeto de pesquisa.

Nesse momento, careceremos apresentar o que Hall (2005) defende acerca da identidade e como este monta esse entendimento tomando por base os referenciais da mudança e da descontinuidade. O argumento de Hall (2005) põe em cheque os valores fixos amparados em determinismos e em uma concepção unitária de sujeito. Essa maneira de conhecer irá nortear a articulação entre identidade/poder/ representações em um cenário tipicamente estabelecido a partir da diferença e dos elementos fronteiriços, ou seja, a relação que está posta a partir da globalização e dos elementos embutidos em práticas de significados construídas ao longo dos tempos. Assim, as formulações de Hall sobre essas questões ajudar-nos-ão a pensar que as identidades não sendo fixas, mas móveis, apresentam no sertão de Alagoas as imagens não aproximadas, não podendo ser pensadas em uma perspectiva essencialista, mas a partir das diferentes práticas discursivas.

Retomando essa ideia de imagem não aproximada, como mesclas, fissuras, inversão e emergência, Hall (2005) fala da crise de identidades. Tal proposição advém das mudanças político-sociais postas pela contemporaneidade. Dentre estas, podemos apontar as mais significativas, as que incidiram sobre as bases tradicionais das diversas sociedades,

sinalizando para mudanças mais universais e locais no modo de vida das pessoas, tais como: o fim das ditaduras em uma grande parte do mundo, principalmente nas Américas, o papel da mulher nas tomadas de decisões dando conformação a uma nova relação de poder e manifestações de grupos que sempre estiveram na marginalidade social, tais como os grupos étnicos, grupos que discutem a questão de gênero e de sexualidade, entre outros que vão se apropriando de novas linguagens culturais. Com isto vão minando os quadros referenciais que até então faziam parte da vida do sujeito como estruturas inabaláveis, a ideia de permanência que estava presente no sujeito cognoscente.

A ideia de imutabilidade em relação à questão da **identidade** passa a ser vista sob um novo enfoque. A pós-modernidade objetiva liberar o sujeito de suas amarras sociais dando-lhe uma nova patente, a da provisoriedade. Para Hall (2005, p. 07), “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Quais elementos dão o substrato necessário para a argumentação de Hall em suas análises? Ele parte da ideia de que o sujeito tem uma relação com o mundo, com os vários significados, gerando contradições e mutabilidade. Dessa forma, como poderemos fazer alusão a um ser que possui uma identidade rígida e contínua? O que defende é uma construção identitária que tenha uma maior coerência com o que o sujeito represente. Portanto, identidades inacabadas, sempre em processo e esta atrelada aos determinantes sociais do sujeito, às novas possibilidades de representar a sua existência.

Como forma de entremear a relação do conceito com o objeto da pesquisa, trazemos uma manifestação muito presente no sertão de Alagoas: o Frei Damião, expressão religiosa de um povo que durante anos buscava a minoração de seus problemas sociais, políticos e econômicos via mão de Deus. Seu legítimo representante apresentava um discurso que atendia aquilo a que se propõe o conceito de identidades nacionais, estas vinculadas à ideia de construção e legitimação de um discurso identitário coletivo.

Dessa forma, o missionário marcou a vida no sertão como um conselheiro da cultura sertaneja, intervindo e construindo uma ideia de mundo e de destinos para esse povo. No entanto, os símbolos mudam, as representações mudam e as identidades migram, à medida que as mudanças de ordem social e educacional chegam às populações desse cenário.

Outra forma de representação discursiva no sertão é a literatura de cordel, que ao longo dos tempos tem distribuído narrativas em prosa e verso que trazem a pobreza, a desolação e Deus como as únicas formas de superação das dificuldades presentes.

Figura 03 – Capa de livreto de cordel.



Fonte – Théo – Teófilo Antônio de Sousa. A saga do meu padim.

Para explicar tal questão, buscamos o conceito de Benedict Anderson (2008), o autor trata das “comunidades imaginadas”, que nos ajuda a entender acerca das identidades coletivas, construídas intimamente vinculadas ao conceito de identidades nacionais, que por sua vez tem como função agregar pessoas e edificar laços imaginários dentro de um cenário específico.

Portanto, as diferenças são construídas a partir das diferentes formas em que as mesmas foram imaginadas e passam a operar uma gama de sentimentos de pertença. Para Lobo (2005), a identidade apesar de ser algo individual está vinculada ao caráter cultural das comunidades (p.85).

Para avigorar essa forma de pensar que é de grande valia para nosso trabalho, vamos trazendo ao longo do texto elementos que justifiquem representação de um imaginário que se constrói no sentido de dar legitimidade aos desejos de cada comunidade ou identidades coletivas. Assim:

Abram a voz queridos sertanejos,
 Cantem cordéis ilustres brasileiros,
 Pois os seus cantos serão ouvidos
 E seus pedidos atendidos!
 Grite meu povo nordestino,
 Pois é assim que mudarão o destino;

É com fé e muita bravura,
Que encontrarão a felicidade futura!

Paulo Márcio Bernardo da Silva

Esse movimento que tende a fixar as identidades sofre também interferências de ordens política, social, educacional, religiosa, etc., o que ocasiona um movimento de desestabilização. Nesse processo rumo à aquisição de novos signos há uma necessidade de se particularizar, ou seja, o sujeito sofre interferência dessa cultura coletiva, no entanto, precisa ter um *status* diferenciado, precisa se ver como sujeito nessa ação, sem, no entanto, deixar as vivências passadas, trazendo para o palco a história vivida, mediando relações, consolidando traços de identidade/subjetividade de grupos sociais.

Quando trazemos os aspectos inerentes ao conceito de identidade e seus condicionantes, em nenhum momento podemos desconsiderar o poder que se encontra imbricado nessa relação. Considerando que o poder emana das relações dos sujeitos, os que têm mais poder interferem na construção identitária dos demais sujeitos de uma forma hierarquizada. Isto decorre de um conjunto de códigos, linguagens e imagens que são fabricados no sentido de engendrar os jogos de poderes necessários ao processo que fixa e que nega as identidades, fluidez necessária e inerente a sua própria dinâmica.

Foucault, através da genealogia do sujeito moderno apresenta uma nova forma de poder, que acontece através da disciplina, dos processos de disciplinamento dos corpos, da vigilância e da regulação por parte do Estado, sob o olhar das instituições, inclusive a escola. Dessa forma, o poder disciplinar direciona o sujeito para um constante controle de sua vida, de suas atividades laborativas. Enfim, o poder disciplinar regula a vida pública e privada dos indivíduos. Desta maneira, Hall (2005) trata, quando utiliza um conceito foucaultiano de Dreyfus e Rabinow (1982, p.135), de “*um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil*”.

Portanto, justifica-se a necessidade de compreendermos esses conceitos no sentido de garantir a defesa de uma reflexão sobre a *identidade sertaneja* para além das construções discursivas oriundas dos anos 20 do século passado, representações que trabalhamos com mais propriedade no segundo capítulo desse trabalho.

De tal modo avaliamos que os pressupostos que incorporam as contribuições de Foucault e Derrida acerca do discurso e do poder, ajuda-nos a pensar sobre a presença de um sujeito que se pauta nas diferenças, em descentramentos, mas que ao mesmo tempo a partir da história produz representações de e em seu lugar. Ou seja, o modo de vida do sujeito em seu

lugar constitui uma maneira própria de estabelecer uma relação com o mundo. Trazendo essa compreensão para uma análise do PCN, argumentamos que a mesma não está presente na concepção de currículo que se ratifica no referido documento. Visto que o que se discute é uma referência comum nacionalmente, uniformizante, não conseguindo dar conta da multiplicidade de elementos presentes nas práticas sociais, principalmente de um país com tamanha diversidade sociocultural. Bem como a condição do docente em portar um conhecimento e uma prática pedagógica capaz de propor diferentes formas de abordar os conteúdos propostos, trazendo-os também para o lugar do sujeito, propondo pensar acerca das diferentes representações. São discussões que não simplesmente falem de outros lugares e de outros sujeitos, que não se preocupem apenas em mostrar que o outro é diferente, às vezes até melhor, dada as condições sociais em que os mesmos vivem. É preciso construir canais de discussões que acomodem os elementos históricos constituidores do modo de vida dos sujeitos a partir do seu lugar.

O destaque dado no estudo aos PCN fundamenta-se na possibilidade de ao longo das análises abstrairmos elementos que estão presentes nesses enunciados e que levam a escola, através do currículo, a estabelecer uma reengenharia do trabalho docente e da produção dos saberes. Tais documentos oficiais visam propor modelos para uma imensa vastidão geopolítica que é o nosso Brasil, atravessado por imensas diversidades sociais, apresentando um caráter único em suas proposições.

Contraditoriamente, como já falado em momentos anteriores no texto, a noção de documento único, declara-se discursivamente como uma orientação, devendo-se ser adaptado à realidade de cada estado ou município. No entanto, para essa adaptação também existem normas e leis que devem ser cumpridas. Isso significa que o campo de atuação do profissional docente é limitado, é restrito e é imposto, não necessariamente significando que nós docentes devemos ficar à mercê de tudo que chega à escola como uma nova forma de caminhar, está dizendo-nos a todo o momento que *agora é assim*, que tais passos representam a segurança de um trabalho. Defendemos que a postura docente seja permeada pela oportunidade de olhar de outro modo, de buscar brechas, de transformar nossas ações atuais e de construir um novo significado para a nossa atuação profissional, que também é atravessada pelas nossas experiências individuais e coletivas.

2.4 No currículo, o discurso docente como dispositivo de poder e saber

Para compreender esses movimentos de busca de novos significados e movimentos de tensões, é importante refletir que nessa rede de relações de produção de discursos, os espaços

de formação de professores também estão no alvo dessa problemática, pois nesse processo são produzidos possivelmente, discursos de caráter prescritivo, definindo e delimitando um conhecimento que deve ser ou não trabalhado, apontando para uma formação que põe o aluno da licenciatura, que em sua maioria já são professores das redes municipais⁴, frente a uma imagem representacional de um contexto geopolítico e social que parece não existir ou parece não intervir na construção discursiva de uma realidade.

Isto ocorre, por exemplo, quando o currículo das IES não privilegia um reconhecimento do contexto no qual esses sujeitos irão atuar, sujeitos que são e estão para o semiárido. A academia se coloca numa posição de desconhecadora da necessidade de construir esses novos significados, para que possa colocar em circulação um discurso que pense as diferentes identidades que foram historicamente construídas neste cenário. Isto inquieta na medida em que somos convocados a defender cotidianamente a instalação de práticas capazes de trazer à tona esses elementos constitutivos da dinâmica da região sertaneja.

Compreendemos que sendo sujeitos sociais, históricos e culturais, por isso, diferentes, a escola enquanto um dos espaços socioculturais deve promover o diálogo e a troca de experiências que resultem em práticas pedagógicas comprometidas com a mudança do discurso de uma identidade única. Dessa forma, a instância formadora dos docentes deverá municiar-se de argumentações no sentido de ir para além do que está dito pelo discurso das políticas educacionais, propondo e refletindo sobre esses enunciados.

O caminho, com afirma Skliar (2003), é pensar a diferença como aspecto triunfal da produção do conhecimento, pois, segundo o autor, “existe um outro de uma diferença política que, simplesmente, deseja a diferença, se instala na diferença, é pura diferença. E desconstrói a ideia de que toda diferença política é, somente, reativa, contestatória. (SKLIAR, 2003, p.145).

Assim, muitos professores tanto no processo de formação, como em seu espaço de prática, considera que um currículo que apresenta características fundamentalmente prescritivas, por ter toda uma previsibilidade em sua ação, é o melhor caminho. Defendemos ainda que a capacidade do professor para desenvolver uma prática que construa representações e estas ressignifiquem a realidade, parte de uma formação que se pauta nos referenciais da pesquisa. E esta se coloca como uma forma de nutrição da ação pedagógica,

⁴ Falamos em redes no plural por termos na Universidade Estadual de Alagoas, Campus II- Santana do Ipanema, uma presença ativa de sujeitos em formação que se deslocam de vários municípios do semiárido alagoano.

uma vez que se apropria dos elementos postos na realidade a que se destina o conhecimento. O mesmo deve ser produzido atendendo a um caráter social, respaldado pelos diferentes sujeitos e diferentes referenciais presentes no cotidiano.

Por muitas vezes, na trajetória de docente de um curso de formação de professores, ouvimos em nossas idas às escolas acompanhando trabalhos de pesquisa ou outros, que a licenciatura contribuiu pouco para a sua formação. Esse tipo de afirmação reforça a visão de uma concepção curricular que se pauta na dicotomia teoria-prática, pensando o papel da formação como uma prescrição que deverá estar à mão do professor sempre que aparecer uma situação inusitada, um manual que deverá portar por toda a vida profissional. Afirmando que em sua prática as ações imprevistas e até mesmo inesperadas, aconteceram depois da sua graduação e eles tiveram que recorrer aos seus pares ou tentaram resolvê-las sozinhos.

Recorrendo a Rosa (2004, p. 166), ao falar sobre os resultados da sua pesquisa voltada para a formação de professores/as, ressaltamos que “a forma como as professoras se ‘enxergam’ está muito relacionada com as suas visões acerca do que é ensinar, do que é aprender e dos papéis desempenhados por professor e aluno nas relações pedagógicas estabelecidas na escola”. Além de ressaltar a subjetividade presente na ação docente, a autora, ao falar sobre os cursos de formação inicial considera que:

É preciso perder o caráter utilitarista do ensino nas licenciaturas, que torna os cursos de formação inicial docente em repasse rápido e malfeito de princípios e conceitos considerados fundamentais para o ensino na escola básica. Esta concepção utilitarista de formação de docentes reforça a idéia do professor implementador, que reproduz de forma descontextualizada e desproblematizada conteúdos que serão transmitidos na escola (ROSA, 2004, p. 167).

Considerando esse caráter da formação inicial, pautado no conteúdo e que em alguns momentos se apresenta como uma concepção fechada de formação, pronta e acabada, pode considerar que subjetividade do professor e a capacidade de pensar as práticas sociais ficam dissociadas da base estrutural dessa formação. Esses argumentos se tornam norteadores da educação no país, ainda de uma forma rudimentar, vem desde a década de 1970 discutindo aspectos vinculados ao atendimento das questões sociais via uma educação voltada para as massas, há uma dissonância entre as propostas de formação e o que se espera do profissional na escola, estabelecendo tensões nessa relação de produção de saberes.

Para Foucault (2009, p.44) “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” Assim, as formações representam um momento importante para por em

circulação um discurso pedagógico capaz de atender a que se propõe a política curricular nacional e sua pretensa homogeneidade.

Variadas tendências educacionais postulam a forma de ensinar e de formar os profissionais, legitimados por enunciados como a LDB, as Diretrizes para formação dos professores nas variadas licenciaturas e Diretrizes curriculares para a Educação Básica, delimitando o perfil desse profissional e seu campo de atuação.

Tomamos como referência para compor as análises da pesquisa, o documento que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, lança em 2008 sobre o currículo, **Indagações sobre o currículo**, e que chega às escolas de Santana do Ipanema por volta de 2010, mas que ainda se configura com algo desconhecido, uma vez que não foi discutido pelo/as professor/as.

Em sua apresentação, traz como objetivo principal deflagrar em âmbito nacional um processo de debate nas escolas e nos sistemas de ensino sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração. Ainda na apresentação do documento, chama-nos a atenção, em relação ao que compõe o texto dos PCN, a perspectiva diferenciada no que diz respeito à compreensão do que é currículo e de sua formulação partindo da dinâmica de cada escola e de cada município.

Sugere eixos para um debate, uma vez que a intenção é fomentar uma discussão que verse sobre cultura, diversidade, direitos, conhecimento, avaliação e currículo. O documento sinaliza para uma tomada de decisão coletiva já que diz ser fundamental que os envolvidos na construção do currículo tenham variações analíticas claras como norte para a discussão do que é o currículo, para que serve, a quem se destina, como se constrói e como se implementa.

O MEC através de um corpo de profissionais que pensa a educação no país, como UNDIME, CONSED, SECAD, entre outros, tem como intenção criar na escola um movimento de repensar as práticas. Citamos o documento por perceber em sua constituição os elementos postos pelos estudos culturais, uma retórica que pode levar a escola a repensar os sujeitos, os contextos e as identidades, defendendo aqui a ideia de Bhabha (2004), a do significado de transitoriedade e de diferença pela metáfora da desorientação, um *distúrbio da direção* humana. Dessa forma, cabe bem a relação, visto que a escola tem que estar preparada para pensar a sua cultura e como consolidar seus processos de alteridade. Só os envolvidos no processo de pensar o currículo conseguem problematizar as relações de poder e de saber envoltas em sua lógica discursiva.

3

A CONSTRUÇÃO DO SEMIÁRIDO

Figura 04 – Recorte do JC



Fonte: Jornal do Comércio, Recife – PE, 2008.

A dinâmica de trabalho que estabelecemos para pensar o contexto da pesquisa, o semiárido, neste capítulo, fazemos um percurso, inicialmente de uma maneira bem objetiva, apresentando a compreensão do semiárido a partir dos elementos históricos, de sua construção discursiva que nasce desde o Brasil colônia, em decorrência dos discursos portugueses, em seu processo de colonização. Entretanto, nosso percurso não se deu pelo aprofundamento conceitual da antropologia, da sociologia, da história ou da literatura, mas trazendo as representações postas em diferentes narrativas, na perspectiva de mostrar os diferentes lugares a partir dos quais o Nordeste foi e, supostamente, ainda é construído.

Posteriormente, tecemos um pouco da trama do cotidiano do sujeito do semiárido, compreendendo suas dificuldades, suas narrativas e como reproduzem sua existência material e discursiva. Neste espaço, prioritariamente, encontramos nos mais variados textos o discurso da pobreza, da seca e da desolação. Seja na poesia ou nos textos jornalísticos, o determinismo está presente e será objeto de discussão por construir um imaginário social, formação de identidades e uso dessas identidades como matriz discursiva importante à manutenção do cenário do semiárido. Assim, discutimos como as políticas públicas construíram esse modo de vida e o legitimaram ao longo desses séculos de existência do semiárido brasileiro e em especial o nordestino.

A reflexão se pauta em discursos, manchetes que se espalham de vários lugares e ao mesmo tempo de um lugar comum. São múltiplos e ao mesmo tempo apresentam particularidades em sua constituição: nos ritos, nas cores, nos sons, nas dores e na persistência de serem vivenciadas a partir de toda sua intensidade. Estas ainda quase sempre forjam “imagens” que movem emoções e constituem um quadro de indignação e às vezes até um sentimento de impotência.

São narrativas que correm o mundo e que legitimaram/ legitimam o flagelo da seca, da fome e da pobreza, que parecem arraigadas a uma suposta identidade que nasce com o povo do sertão, tomada como fixa. Nestes discursos, coexistem diálogos que em sua maioria são tomados pelos rituais da racionalidade postos pelo conhecimento científico, ou seja, busca-se explicações, respostas que darão conta da realidade de uma maneira estrutural e linear, (variados estudos apontados a partir da Engenharia, Geografia, Medicina e outros) sem levar em consideração aspectos como sentimentos, tradições, história de vida dos habitantes desse lugar, variadas formas de apropriação que ganham colorido em um mosaico social. Essa dinâmica discursiva, ocasionada pelo conjunto de leis, literatura, música, poesia, cantos e contos populares, fatos históricos, cenários e símbolos, além de outras narrativas, instaura um movimento que não tem um princípio na homogeneidade, (os diferentes Nordestes e os

diversos semiáridos) mas que deve ser compreendido na sua multiplicidade, apresentando-se como espelho de uma sociedade também estratificada, recortada, dividida e classificada, o nordeste; o semiárido; o sertão.

3.1 A construção discursiva do semiárido

Segundo dados do Ministério da Integração social, o semiárido é considerado espaço social majoritário na região nordeste, visto que abrange 90% de seu território, como podemos notar no mapa ao lado, e tem uma estimativa populacional por volta de 21 milhões de pessoas (11% da população brasileira). Mesmo com toda essa dimensionalidade territorial e populacional, o semiárido continua sendo considerado, como desde a sua origem, pelos economistas e planejadores das políticas públicas, como um espaço que apresenta um baixo dinamismo econômico, que se reflete nos índices de desenvolvimento humano e em seu modo de produção de riquezas. Essa é a visão paradigmática, que acompanham todo o semiárido nos séculos XIX e XX e que move as discussões postuladas pelas matrizes de pensamento econômico e social (produção, progresso e modernização agrícola) que dão sustentabilidade ao modelo de desenvolvimento e que se institucionalizam nas iniciativas governamentais.

Figura 05 – Mapa do semiárido brasileiro



Fonte: Brasil (2005).

O semiárido, enquanto espaço social remete-nos à tentativa de compreender, a partir de vários estudiosos da temática, tais como Moraes (2000), Ferreira (1999) e Souza (1997),

dentre outros, como discursivamente/etimologicamente estruturou-se o conceito. De onde vem essa terminologia que hoje tem uma gama de significados e que com a Constituição de 1988 tem definido um novo conceito legal e uma nova estrutura em relação às políticas públicas e garantias sociais.

Moraes (2000) diz que o termo *sertão* ou *certão* era utilizado em Portugal, talvez desde o século XII, para referir-se a áreas situadas dentro daquele país e distantes de Lisboa. Confirma que até o final do século XVIII foi largamente utilizado pela Coroa Portuguesa nas colônias. Construída pelos portugueses para designar o *outro, o distante*, a categoria sertão é absorvida pelos colonizadores transformando-se, a partir do século XIX, aqui no Brasil, em um termo polissêmico. Segundo Ferreira (1999), a ideia de sertão aponta para as regiões agrestes do país, distantes de povoações ou terras cultivadas, de pouco povoamento e longe do litoral. Há também um possível significado vinculado ao termo “desertão” que expressaria a ideia de vazio: “é o interior (...) o nome fixou-se no nordeste e Norte, mais do que no Sul. (...)”. A categoria sertão, assim, refere-se a territórios do interior, afastados da costa – explicitamente habitados por indígenas, como se acentua nas narrativas de bandeiras (CASCUDO, 1972, p. 697-98).

Pelo exposto, consideramos a construção dos saberes acerca do semiárido na ótica da literatura, da legislação, dos textos jornalísticos, etc., que têm constituído o que conhecemos como/por nordeste. Uma vez que há uma relação endógena entre ambos, na medida em que passam a construir uma ideia sobre o lugar e o sujeito através de toda uma simbologia presente nesses diferentes textos.

As imagens confundem-se. Estas são retratos de uma região que apresenta a maior abrangência territorial dentre os espaços naturais que conformam a região Nordeste do Brasil. O clima semiárido está presente no Brasil nas regiões Nordeste e Sudeste. Em 10 de março de 2005, o Ministério da Integração Nacional instituiu uma nova delimitação do semiárido brasileiro, que atualizou os critérios de seleção e os municípios que passam a fazer parte dessa região. Para a nova delimitação do semiárido brasileiro, tomaram-se por base três critérios técnicos: precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros; índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990; e risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990. Com essa atualização, a área classificada oficialmente como semiárido brasileiro aumentou de 892.309,4 km para 969.589,4 km, sendo composto por 1133 municípios dos Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas,

Sergipe e Bahia e pelo Norte de Minas Gerais, totalizando uma população de 20.858.264 milhões de pessoas, 44% destas residindo na zona rural.

Historicamente, desde o período colonial, os relatos e as imagens sobre o semiárido brasileiro, em sua maioria, enfatizam paisagens naturais desoladoras e o flagelo social da população sertaneja nos períodos de seca. Os primeiros registros de ocorrência de secas no sertão, segundo o historiador Joaquim Alves (1982), datam de 1587, com o relato de Fernão Cardin sobre a fuga de índios do sertão para o litoral em busca de alimentos. A seca na região semiárida só passou a ser considerada como problema relevante no século XVIII, depois que se efetivou a penetração da população branca nos sertões, com o aumento da densidade demográfica e com a expansão da pecuária bovina.

A seca tornou-se vilã e ao mesmo tempo a justificadora do drama nordestino, a principal imagem de “uma terra estorricada, amaldiçoada, esquecida de Deus” (CASTRO, 1967, p.168). Apenas por volta de 1919, começa, ainda de uma forma tímida, a construção do termo nordeste como um espaço geográfico delimitado, pertencente ao Norte do país e com uma Instituição Federal cuidadora, que era a Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca (IFOCS) (OLIVEIRA, 1981), portanto, região carente de uma atenção especial.

Esses discursos vão tomando conformações significativas uma vez que o parâmetro utilizado para reforçá-los é a análise das condições sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelo Sul. Na segunda década do século passado, a Região começa a perder prestígio político e os coronéis passam a enfrentar problemas financeiros. Com isto, constrói-se um novo discurso sobre a região, caracterizando-a como espaço da fome e da pobreza. Essa narrativa foi disseminada pelos meios de comunicação, fato que ainda perdura, como visto na imagem que abre esse capítulo, e passou a fazer parte do imaginário social do país, sensibilizando o governo para enviar recursos com o objetivo de acabar com a fome e, principalmente, com a seca, fenômeno responsável pela miséria desta região, segundo a elite agropecuária política da época, sendo que tais recursos serviam para aumentar as riquezas destes grupos, denotando com isto, de uma maneira evidente, tratamentos diferenciados, processos de exclusão, formação de um imaginário coletivo, no qual o homem do Norte/Nordeste constituía imagens, representações e uma identidade que se forjavam em condições de desigualdade social.

Por volta de 1920, essa separação discursiva, Norte/Nordeste começa a tomar corpo em virtude da migração de trabalhadores da parte que hoje consideramos Nordeste para a parte Amazônica do território, em decorrência da extração de borracha, o que gerou um perigo para as lavouras tradicionais no território nordestino. Concomitantemente a essas preocupações de base estrutural, nasce um projeto ideológico denominado Movimento

Regionalista, como uma forma de construir uma brasilidade nordestina, que se tornou objeto de estudo, entendido como “sociologia brasileira”, a partir de ilustres como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, dentre outros. A forma de dar visibilidade, que tinha como objetivo criar e difundir o conceito de região, isto foi feito por meio de toda uma produção cultural “nordestina”: Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Ascenso Ferreira e outros foram colaboradores da difusão das ideias nordestinizadoras. Confirmando essa “sobrevida simbólica”. Sobre isso, Zaidan (2001) atesta que,

(...) Em um momento de redefinição do Estado Nacional, quando o poder das oligarquias regionais é posto em cheque pela Revolução de 30, o mandarinato literário assume o papel de conferir sobrevivida simbólica, estética e cultura a essas oligarquias decadentes. (ZAIDAN, 2001, p. 50).

Nasce nesse momento um *homo nordestinus*, bem como uma história política, econômica e cultural que reforça a elaboração de uma memória social sobre a região, passando a ser o centro do processo, uma vez que o Nordeste não nasce de determinação natural. Antes de vir a ser, muitos discursos foram criados para legitimar um cenário que tomava novas conformações, cenário que clamava por uma identidade não mais fragmentária do conjunto dos vários Estados Nordestinos, mas uma capaz de dar visibilidade e unicidade ao território.

Muitos discursos “nordestinizadores”, na literatura, na política, na religião, na legislação, dentre outros, foram produzidos no intuito de criar um amálgama capaz de dar sustentabilidade antropológica a essa “brasilidade nordestina”.

Albuquerque Jr. (2001, p. 139) diz que o Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística de textos que lhe deram realidade e presença. Um espaço que precisava ser construído e preservado no afã de um desejo de sobrevivência enquanto espaço político contra *o outro*, as regiões mais desenvolvidas do país, Sul e Sudeste. Referencia-se um parâmetro discursivo que apresenta características aceitáveis aos padrões de civilização. Portanto, a identidade do Nordeste e consequentemente do semiárido passa a ser forjada nos moldes do *outro*.

Assim, Albuquerque Júnior (2001) trata que o

Sul é o espaço – obstáculo, o espaço - outro contra o qual se pensa a identidade do Nordeste. O Nordeste do reconhecimento de uma derrota é fruto do fechamento imagético-discursivo de um espaço subalterno na rede de poderes, por aqueles que já não podem aspirar ao domínio do espaço nacional. (ALBUQUERQUE JR., 2001, p. 143).

Assim, pensando essas narrativas no caminho de uma legitimidade, é que em 1920 no Congresso de Produtores de Açúcar, realizado em Recife, aparece um tom denunciador dos privilégios do eixo Sul/Sudeste, ao mesmo tempo em que vai se tecendo um texto (discurso) de vitimização, de abandono e de carências. Fica firmado um eixo separatista entre Nordeste e os Estados com índices significativos de produção, a exemplo de São Paulo, que estava na vanguarda desse movimento político, estabelecendo novas determinações em relação à identidade nacional. Os produtores da região estavam tomados pelo medo do “cangaço”, pela revolta dos pobres e, principalmente, pelo medo em perder seus espaços territoriais. Logo, advinha uma expressiva necessidade de unir forças em torno do combate às revoltas populares, que fez o grupo de produtores tradicionais, a elite nordestina, unificar os discursos e pensar esse recorte espacial no qual todos os sujeitos se inclinariam na mesma direção. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001)

Na verdade, segundo Albuquerque Júnior (2001), havia toda uma intencionalidade em construir uma ideia de Nordeste mais homogênea dada às condições políticas e econômicas existentes: de dificuldades no processo produtivo em virtude das secas, ausência de tecnologias, das dificuldades de escoamento da produção em virtude da não existência de uma malha viária capaz de dar conta dos diferentes lugares da região e das relações de poder diferenciadas entre as regiões do país e o Estado brasileiro, entre outros elementos que não nos cabe aqui neste estudo aprofundar.

Em conformidade com argumentos defendidos por Albuquerque Júnior (2001), há uma premente necessidade de que os “vários Nordestes”, veiculados nos mais variados textos fossem ao poucos sendo extirpados e surgisse um lugar-comum, uma única concepção de Nordeste. A que traz a fome, a pobreza a desolação, como formas de garantir o atendimento dos pleitos junto aos espaços reivindicatórios, um espaço geopolítico definido e caracterizado como homogêneo, com uma força política que pudesse causar impacto nas reivindicações junto ao Governo. Um discurso que tivesse um *efeito de verdade* e que pudesse trazer, para o espaço socialmente construído ou mundo comum, uma eficiência política.

Contudo, o Nordeste não só foi gestado a partir dos argumentos de combate à seca, da violência, do cangaço ou ainda dos conchavos políticos das elites em busca da manutenção de privilégios. Essa lógica discursiva que chamamos de lugar-comum. Mas também das culturas, que foram se mesclando e se constituindo num entre - lugar cultural, onde os diferentes sujeitos foram absorvendo uma memória cultural que tinha como elemento preponderante a resistência e a determinação de um povo. Como bem destaca Rachel de Queiroz, em “O Quinze”, lançado na década de 30 e que fazia parte de um movimento

literário que retratava, junto com Graciliano Ramos e outros, a imagem do semiárido. Assim trata Raquel de Queiroz: “aquela na qual corria nas veias a terra calcinada em vez de sangue e tinha como traços psicológicos “naturais” a solidão, a solidariedade irrestrita e geral, o apego à terra, o fatalismo (...)” (RAQUEL DE QUEIROZ, p.35)

Assim, cinco séculos depois da chegada ao Brasil dos primeiros colonizadores, ainda há difusão dessas narrativas que alimentam as ciências sociais, a literatura, o cinema, a teledramaturgia, a música, as artes plásticas etc., a exemplo dos textos de Ariano Suassuna, das músicas de Luiz Gonzaga, o rei do baião, do cinema que trouxe “O auto da compadecida” etc.

O semiárido também foi e é construído cotidianamente a partir de práticas tradicionais de um povo que originalmente traz os rudimentos dos povos considerados tradicionais ou nativos, como os índios e os negros, primeiros habitantes dessas terras distantes. Não possuidores da ideia de valores comerciais ou de inserção mercadológica de seu sistema produtivo; portanto, um desafio permanente para construir uma identidade enquanto sujeitos cujas ações se apresentem em sintonia com cada momento e circunstâncias vividas.

A partir das estruturas vigentes no semiárido, concebemos essa dinâmica sendo apresentada por faces que se antagonizam, na medida em que as estruturas postas pelo progresso, pela tecnologia, industrialização e racionalização das estruturas produtivas, características fundantes desse projeto social, não estão em consonância com o quadro vivido por grande parte dessa população. Mesmo porque não estamos considerando essas passagens do cotidiano como uma mudança linear. Na poesia *ABC do Nordeste flagelado*, apresentada no anexo III desse trabalho, do poeta popular Patativa do Assaré, encontramos elementos mais que convincentes da condição que apontamos ao longo do texto e que respalda o modo de vida nesse cotidiano social.

Na tentativa de apontar diferentes representações do/no semiárido, é pertinente falar que no ano de 2008 o Jornal do Commercio de Pernambuco (JC) trouxe um encarte especial, comemorando o centenário de Josué de Castro, médico, escritor e também político, que apresentou durante a sua vida a indignação, ao mesmo tempo como denunciador das condições que o homem do Nordeste. Em especial, o do semiárido vivia/vive. Intitulado “Caminhos da Fome”, refaz a trajetória do citado pesquisador que há 36 anos deixa de apresentar sua fala em defesa dos que estão em um patamar completamente diferente do que se postula como pobreza/riqueza e dignidade humana. Nas trilhas de Josué de Castro, o JC percorreu os nove Estados nordestinos, além do Tocantins, no intuito de mapear o flagelo da seca e conseqüentemente da miséria.

Os relatos dão sustentação no sentido de compreender como ainda há uma luta permanente na/da manutenção de uma imagem do semiárido que se constrói a partir de uma identidade “naturalizada e naturalizante” dos sujeitos que habitam essa região. Indiscutivelmente as situações apresentadas são reais, no entanto nesse estudo o que nos chama atenção é a engrenagem que ao longo dos tempos foi e é pautada no fatalismo das ideias deterministas para pensar a vida desses sujeitos. A seca, a fome e todos os elementos que decorrem dessa situação são reais. São discursos que chamam a atenção na medida em que conseguem mexer com os sentimentos mais “primitivos” do ser humano; a dor do outro, estampada nos rostos, principalmente das crianças, tal como o citado abaixo:

Ana Vitória sobreviver é um milagre. Sua existência, um incomodo. Aos olhos e à condição mínima do que se costuma chamar dignidade. O corpo mirrado pela ausência de tudo. Difícil adivinhar a cor de sua pele. Não é preta nem branca. É pele de cobra (...). A falta de comida fez seus dois olhos secar. Secaram até cair. (Jornal do Comércio, 2008, p.3)

Contudo a fala apresentada não se configura na ordem das coisas naturais como apregoam os elementos postos pelo fatalismo. São frutos de um jogo de poder que configuram as tomadas de decisões e que tendem a criar uma ausência de possibilidades de superação da condição de vida das populações do semiárido que se encontram frente a essa problemática apresentada pelo JC.

São vozes que foram ao longo de sua existência sendo silenciadas, negadas e ao mesmo tempo trazem o vigor dos que querem, apesar de todas as adversidades, viver no “luar do sertão” (com *as graças de Deus!* Fala muito comum no nordestino, principalmente do sujeito que vive no semiárido) sem que isto represente apenas o reforço à romantização também atribuída a essa cultura. Para além desses aspectos cria-se uma “máquina” construtora e espriadora desses sentimentos, vontades/verdades, que vão tomando aspectos de legitimidade e assim, às vezes, representam um cenário de impossibilidades. Defendemos como *às vezes*, no sentido de que há outros discursos que se põem para o semiárido como veremos a seguir.

3.2 O semiárido: a desigualdade social, o desenvolvimento sustentável e o espaço de convivência social

Celi Scalon⁵ (2004), em sua pesquisa que trata acerca da desigualdade social no Brasil, tem como proposição de trabalho compreender o que o povo brasileiro pensa acerca dessa desigualdade por considerar que pouco ou nada se sabe da percepção que estes portam. Nesta discussão sobre o semiárido, guiaremos-nos pela visão construída pelas categorias das

⁵ Não objetivava retratar cenas das relações do povo brasileiro, essa tarefa de captura das informações há muito vem sendo feita pelos Institutos de Pesquisa e outras formas de coleta de dados.

desigualdades, num prisma que favoreça trazer o outro para o debate, fazendo com que assumam posições, grafando uma percepção ampliada de tratar a experiência⁶ num universo de desiguais e referindo-se à heterogeneidade do povo do semiárido, construtores de representações que favorecem a naturalização dessas desigualdades sociais, as quais durante séculos foram objeto de estudos dos cientistas sociais.

Para tanto, compreende-se que todas as sociedades experimentam alguma forma de desigualdade e que as mesmas se apresentam de diversas formas: renda, prestígio, poder etc. Scalon (2004) diz que no Brasil, os dados sobre a percepção de desigualdade representam uma tentativa de compreender, a partir da atitude e opinião dos brasileiros, como se dá a desigualdade em que vivem imersos e os mecanismos de legitimação que possibilitam a convivência com diferenças socioeconômicas tão profundas.

Neste sentido, esta pesquisa traz o indicativo de que o povo brasileiro percebe-se como desigual (demonstrável através do índice de Gini alguns países da América do Sul, EUA, e União Europeia), apresentando um índice de 60,7 dessa percepção, em contraposição ao índice apresentado por países como Suécia e Hungria, que variam respectivamente entre 25,0 e 24,4. Dessa forma a autora apresenta que quando maior a percepção da desigualdade, esta está estreitamente ligada a uma sensação de injustiça social, pois ricos e pobres apresentam o mesmo padrão de justiça, no entanto julgam a sociedade brasileira de pontos de vista diferenciados. Assim o índice pode demonstrar em determinado momento conformismo em relação a essa desigualdade, em outro uma consciência em torno da questão, revelando possibilidades de promoção e de chances iguais de competição por melhoria da qualidade de vida.

Assim, têm-se, de maneira *à priori*, os indicativos das respostas dos entrevistados de que há desigualdade, mas que as possibilidades estão colocadas da mesma forma para todos. E que um dos caminhos mais eficazes para desmontar os possíveis desníveis é a educação. Essa imagem/dado é postulado em todo o Brasil. Evidencia-se que há um mascaramento de compressões acerca da desigualdade, apresentando-se como prevalente as ideias defendidas pelas classes majoritárias economicamente nessa sociedade.

Percebe-se que há uma inclinação para que a educação seja o espaço que tem o poder de diluir as diferenças, já que é vista como capacitadora e promotora da inclusão no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da mobilidade social.

⁶ Experiência para Foucault, num dado momento de suas análises, significa experimentação, algo que transforma, movimento de constituição histórica dos discursos, das práticas e do poder.

Mais adiante na pesquisa, aponta-se para a visão das elites, que admitem a existência das desigualdades, mas tendem a rejeitar reformas distributivas, “como recurso de mudança no padrão de acentuada desigualdade, preconizam medidas patrocinadas pelo Estado que proporcionem a todos melhores condições de vida. Ou seja, as elites favorecem uma orientação de política que privilegia a superação da pobreza, mas não das desigualdades”, como afirma (SCALON, 2004, p. 49).

Compreende-se, pois, que as mais diversas formas de aproximação com os padrões preconizados de consumo, mecanismo utilizado pelo Estado para minorar os níveis de pobreza. Aumentar o consumo dessas populações, como acesso tecnologias mais complexas, constroem no imaginário social um desejo e uma incerteza de quando chegará ao tão almejado destino, o de um consumidor em potencial. Sader (2005) faz referência a isso quando diz que

O paradoxal é por que nunca como na atualidade a humanidade dispõe de tantos recursos, técnicos e científicos, para poder mudar o mundo, conforme seus desejos e seus sonhos. E nunca como atualmente as pessoas sentem os destinos do mundo e de si mesmas tão fora de seu alcance, tão alheios e nunca houve tanta impotência das pessoas diante de tudo o que os rodeia. (SADER, 2005, p. 79)

Retomando as narrativas do Jornal do Commercio de Pernambuco, em “caminhos da fome”, Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro discurso como presidente eleito, afirmou que se, ao final do mandato, todos os brasileiros tivessem como tomar café da manhã, almoçar e jantar teria cumprido a missão de sua vida. Os dados apresentados no JC reforçam a sua vontade política, quando mostra que entre 2003 e 2006 a redução da pobreza foi de 31,4%. Afirma ainda que quatorze milhões de pessoas superaram a condição de miséria e que a concentração de renda no país atingiu, em 2006, o menor índice dos últimos trinta anos. O programa Bolsa Família, presente em 11 milhões de lares foi responsável por 21% da queda da desigualdade.

Cita ainda o último Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU, no qual enfaticamente coloca o Brasil, pela primeira vez, no grupo de países de alto desenvolvimento humano. De 2004 a 2006, a redução da fome é apontada pelos índices de segurança alimentar, caíram 25%. Destes, a desnutrição infantil caiu de 13% para 7%. A redução mais expressiva foi justamente no Nordeste: de 22% para 5,9%.

Trazendo os dados para uma leitura estrutural do semiárido de modo geral, os mesmos também sinalizam para uma nova configuração em relação ao binômio pobreza-desigualdade social, esta concebida pelo olhar dos instrumentos racionalmente construídos para apropriação de indicadores que darão conformação às políticas públicas, trazendo de uma forma objetiva as características mais aproximadas que levem à montagem de realidades universais, preceitos

respaldados pela tônica pós-Segunda Guerra Mundial, quando as políticas sobre a pobreza vão tomando novos contornos. Ou seja, de uma pobreza globalizada que precisava ser pensada a partir de critérios únicos e guiada pelos vieses tecnológicos e de novos modelos de gestão, sendo notadamente conduzidos pelos países desenvolvidos.

Nesse momento, fica estabelecido um corte entre pobreza/desenvolvimento e modelo/critérios de desenvolvimento. Um pequeno grupo detentor da hegemonia política, econômica, financeira e tecnológica, dito países ricos, define políticas salvadoras dos sujeitos do “submundo”, que viviam/vivem em condições “perversas” e “desumanas” e que teriam que sair dessa barbárie social, indo ao encontro a um processo civilizatório.

Nesses moldes, os discursos políticos, jornalísticos e literários, dentre tantos outros, foram gradativamente contribuindo como elemento fetichizador das diferenças e ao poucos os tornando argumentos de carências. Há uma força motriz que se estrutura pautada nos referenciais da ciência e da tecnologia, dentro do paradigma da modernidade, no sentido de que todos possam se sentirem motivados a aderir às novas concepções, fosse a nível macro ou de micro relações.

De modo geral nesse modelo político econômico pensando a partir da modernidade, apresenta-se como a promessa de saída do reino da necessidade para o da abundância. Na tentativa de romper com o velho, os sujeitos passam a servir-se de um conceito de negação com tudo que fosse marcado pelos caracteres desse discurso de subdesenvolvimento. Nesse sentido, há gradativamente a perda de uma memória histórica, visto que o que era considerado local e arraigado aos valores, como os credos, os ritos, a musicalidade, os meios de produção, a relação saúde-doença, entre outros, naquele espaço, tomaria, a partir disto, outro rumo, o da gradativa substituição. Estas se davam em relação aos artefatos domésticos, as imagens que marcavam a simbologia, e que ficaram *demodé*, e as condições objetivas de vida do sujeito. (MARTINS, 2000)

Mas, como as relações no mundo capitalista são assimétricas, constata-se que os mais necessitados ficaram cada vez mais necessitados, pois nunca conseguiram chegar ao patamar de satisfação das necessidades básicas, visto que as mesmas, no ciclo de desenvolvimento tecnológico, assumem novas roupagens, ficando o legado de sanear necessidades ou carências aos povos dos países desenvolvidos. Neste sentido, podemos compreender com Pizzi (2002), ao tecer considerações acerca da relação necessidade e aquisição de produtos, reforçando a proposição, que nessa lógica capitalista e desenvolvimentista parece que o homem é apenas a justaposição de partes e que hierarquicamente as outras dimensões são de menor significância.

Necessidades e satisfação delas põem o sujeito em patamares elevados de humanização. Assim,

(...) a possibilidade de satisfação das necessidades define quem é mais ou menos humano. O ser humano é definido pelo que lhe falta. Quanto menos acesso aos produtos industriais e culturais modernos, menos humano se é. O homem “completo” é o que não lhe falta nada. (PIZZI, 2002, p. 4)

Concebendo o sujeito moderno, com todos os artefatos sociais e com veloz necessidade de consumo e de racionalidade, concomitantemente a uma permanente negação dos valores de uma sociedade socialista, tais como comunhão e participação, numa visão estrutural, rígida, fixa. Esta, desde o Iluminismo, assume um movimento de fortalecimento das relações de poder, que constitui uma ordenação geral no mundo, passando pela forma de governar (Estado) e por procedimentos de disciplinamento, de constituição de verdade (produção de saberes assegurados pela racionalidade/objetividade da ciência), ditando uma dinâmica social que nega, discrimina todas as outras formas de conhecimento. Neste caso, filosófico, tradicional, de gênero, etnia, etc., constituindo os binarismos e polarizações positivas ou afirmativas, negativas ou inferiorizadas.

Na dinâmica de construção do conhecimento, alguns instrumentos legitimadores e pulverizadores desses saberes teriam que se constituir, como as instituições, a pesquisa e as técnicas de arquivamento, na perspectiva de produzir igualdade entre os sujeitos. Sobre isto, Foucault (1976) diz que “a articulação poder e saber é dupla: poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados”. Ou seja, não é só a sujeição à forma de governo e do conhecimento, mas à produção de um discurso sobre si mesmo, sua existência e todos os seus fazeres, sentidos, tornando-se objeto de múltiplos saberes.

Assim sendo, essa verdade imutável não se coloca como um único olhar, visto que os argumentos da ciência, da racionalidade e do progresso não deram conta de extirpar das sociedades os ritos, simbolismos e representações que as mantêm vivas, independentes da submissão e do não atendimento às prerrogativas postas pelos organismos gerenciadores de uma política globalizadora. Pois, há quem sustente que o conhecimento não é produzido isoladamente pela ciência, instituições ou outras formas que possuem o poder de legitimá-lo. O mesmo é produzido por todos os sujeitos nos mais diversos tempos e cenários, portanto, produção coletiva da humanidade, capital comum, não se reduzindo a valor de uso, ou a uma rígida hierarquização. Assim,

Não só a produção de ideias, imagens e conhecimento é conduzida em comum-ninguém realmente pensa sozinho, todo pensamento é produzido em colaboração com o pensamento passado e presente de outros – como cada nova ideia e imagem convidam a novas colaborações e as inaugura (HARDT & NEGRI, 2005, p.195)

Portanto, há de se considerar outras vertentes teóricas, a exemplo das teorias pós-críticas, que tratem a questão do desenvolvimento e desigualdade social pelo prisma de uma construção discursiva, afirmando a desigualdade social, criada pelos países ricos. Empreende uma política colonialista, massificadora e aniquiladora das identidades e do modo de vida das populações, gerando um novo olhar para além dos argumentos meramente economicistas.

Para Esteva (2000) os elementos burocráticos constituem um novo paradigma econômico e social, objetivando destronar as formas nativas de sobrevivência, criando um novo pensar, um modo de vida e um novo sentimento em estar no mundo. A nova tônica mexe não só com as estruturas político-administrativas, mas com o corpo, com a forma de pensar e, como diria Foucault (2005), com as possibilidades de ter, ou não, acesso ao discurso, celebrando, pois, a ordem das coisas e nestas as pessoas, visto que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2009, p. 37).

Carecemos tratar a pobreza em outras concepções, tomando um emaranhado de enunciados no sentido de pensar o semiárido e suas determinações a partir da abordagem pós-desenvolvimentista, que trata do sujeito desprovido de bens materiais como capaz de viver a partir de uma ótica mais integrada com a natureza. Toma os sujeitos a partir do seu espaço social, como um indivíduo que se compreende e aceita os deslocamentos oriundos dos processos evolutivos da sociedade. Limitações aparecem como decorrência das próprias limitações da natureza, e não uma questão de mercado, de relações produtivas e distributivas desiguais.

Assim, aparece um discurso alternativo que começa a tomar corpo junto aos países ditos periféricos, este se refere ao paradigma do desenvolvimento sustentável, como um caminho na superação de uma relação dicotomizada entre homem e natureza, trazendo preceitos de desenvolvimento e de conservação dos espaços, sem que a mácula da devastação se torne coletiva.

Pensando um pouco mais sobre o desenvolvimento sustentável e a relação homem e natureza, encontramos um problema de base estrutural, pois nas sociedades modernas a extração de valores econômicos acontece a partir da relação de apropriação dessa mesma natureza. O homem nessa conjuntura terá que assumir uma nova trajetória na produção e reprodução de sua natureza social e material. Fica posto, nesse modelo de desenvolvimento,

uma vertente que defende que os pobres são responsáveis por essa degradação, por não terem condições de usar corretamente os espaços e os processos produtivos, causando sérios danos à natureza. Segundo Sachs (2004) há um bloco que se coloca a partir dos referenciais do desenvolvimento sustentável, pensando construir mecanismos capazes de se colocar em defesa do patrimônio cultural e social dos sujeitos em seus lugares comuns, comunidades, aproveitando o potencial produtivo e demonstrando novas maneiras de empreender esforços, garantindo, assim, uma perspectiva de convivência/fixação dos povos em seus cenários.

De acordo com Berger e Luckman (2001, p. 35), “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”. Desta maneira, as relações foram se construindo no imaginário coletivo popular, formando significados capazes de dar conta das lacunas deixadas pela perda dos retalhos da antiga memória oligárquica. Ao mesmo tempo, apartando-se de um determinismo burocrático e assumindo um papel de vanguarda na costura de um novo modelo cultural, este proveniente de uma memória a que se atribui o papel de definir a “alma do povo”, a invenção de tradições.

No mundo moderno, as culturas nacionais, uma das principais fontes de identidade cultural, constituem-nos como sujeitos. Mas, identidade nacional não é uma coisa com a qual nascemos. Ela é formada e transformada no interior da representação, sendo a nação não apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos, como um sistema de representação cultural. Culturas nacionais são, assim, formadas por instituições culturais, simbólicas e representações que podem ser vistas como um discurso e modos de construir sentidos influenciadores e organizadores de nossas ações e da concepção que temos de nós mesmos como sujeitos históricos.

Nas terras sertanejas, inicialmente terras de habitantes autóctones, que historicamente foram sendo dizimados, esta passou a ter uma população dedicada inicialmente à pecuária, atividade tida como poupadora de mão de obra. Esta, aliás, é a perspectiva produtivista, ancorada na necessária contra face de um vazio econômico. Compreender como se processam esses deslocamentos na formação das identidades individuais e coletivas do semiárido é considerar que os sujeitos expressam um misto de relações que advêm de uma natureza, mantenedora das tradições, mas que concomitantemente buscam novas formas que se opõem e que criam textos que discriminam, marginalizam esses sujeitos, como se os mesmos fossem transgressores de uma ordem eterna. Decidimos apresentar no estudo nesse momento uma estatística sobre o Nordeste que representa a realidade, não restam dúvidas. No entanto, pensar sobre o que fazer com esses dados é objeto de discussão. Assim, tais dados podem

servir para construir propostas possíveis de atender as dificuldades apresentadas, como podem trazer para a esfera da educação simplesmente um diagnóstico que reforça muito mais os elementos determinantes que a aplicação de uma política educacional voltada para pensar o espaço do sujeito e suas superações.

Apresentamos os dados sobre o Nordeste a partir de estudos empreendidos pela UNICEF em 2002, os quais revelaram que 1.322.000 crianças de 07 a 14 anos não sabem ler e escrever; que dentre os adolescentes de 12 e 18 anos 530.000 são analfabetos; e que a taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos é de 32,1%, sem contar com os indicadores de saúde e o conjunto que forma o IDH, índice de desenvolvimento humano.

A intenção em utilizá-los no corpo desse estudo, decorre da necessidade de apresentar elementos que se não se definem como fundamentalmente reforçadores de um discurso determinista, apresentam uma realidade que historicamente se compreende partir de tais argumentos sobre o semiárido. Pois mesmo passando anos dos primeiros discursos de cunho regionalista em defesa de um Nordeste que parecia não ter solução, parecendo não haver vida, as possibilidades de implantação de mecanismos que superassem as dificuldades estruturais ainda hoje são pensadas de maneira fragmentada, pondo esses dados sem que junto aos mesmos aja uma problematização ou contextos que tratem das diferentes realidades dos Estados do Nordeste e dos sujeitos, inclusive os do semiárido. Da forma pontual e ao mesmo tempo fria, os dados assim pontuados representam uma uniformidade que sempre foi tratado os sujeitos, o que vai dando solidez a um desconhecimento sobre o Nordeste e o semiárido, que reforçam ideias postas na abordagem determinista, de aspecto fatalista. Não sinalizando para novas possibilidades, não só o retrato que é mostrado via documentos oficiais, a exemplo dos dados anteriores, diagnósticos que não são tecidos com a participação desses sujeitos.

Com a lógica dessas afirmações no chão rachado do sertão, entre uma partida e uma chegada, os discursos sobre as estiagens produzem a indústria da seca e da pobreza. Chega o carro pipa, a cesta básica, as sementes, as preces e o “perdão” das dívidas contraídas junto às agências bancárias, tudo em nome de uma permanente prática de ações e de políticas pontuais e emergenciais.

No decorrer da escrita deste trabalho nos deparamos com uma cena que nos levou a pensar sobre como ao longo dos tempos, as condições foram sendo criadas para que o sujeito do semiárido tivesse necessidade de intervenções do governo, políticas paliativas se apresentando como soluções para o modo, em que na maioria dos casos, refletem a precariedade das formas como o sujeito do semiárido, dependente de fatores climáticos e tecnológicos em seu processo de produção, recorrem para um tratamento diferenciado.

Defendemos que a ausência de uma política de fortalecimento da agricultura e o abuso aplicado pelas agências financiadoras de recursos para a agricultura, através de altos juros, favorece em muito essa perspectiva determinista, pois esses produtores independente de sua condição são tratados da mesma forma, denotando a ausência de uma política capaz de tratá-los de acordo com sua condição de produção, gerando sérios problemas em relação a condição de vida desses sujeitos. Trazemos como recorte uma manifestação que ocorreu no mês de fevereiro de 2010 no município pólo de Arapiraca, quando da tomada das agências financiadoras de políticas agropecuárias, Banco do Brasil e do Nordeste, em busca de “perdão para as dívidas”. Esses trabalhadores (de vários patamares produtivos, pequenos, médios e grandes) passaram dias acampados, mobilizando a sociedade e utilizando discursos reivindicatórios, que visavam à eliminação não só dos juros, mas de toda a dívida.

As mudanças ainda são vistas, em sua maioria, por um paradigma alicerçado na velocidade global, nas mudanças universais, muito menos por situações do sujeito e para o sujeito. Através de variadas atividades de produção, o povo do semiárido, dada as suas dificuldades estruturais, sempre foi produtor de feijão a carpinteiro, respeitando as habilidades naturais de cada um. É claro que ainda há tempo para que essa pluralidade possa ser colocada como uma condição de convivência com o seu lugar, pois os sujeitos, em sua própria dinâmica produtiva, considerada pelo discurso do desenvolvimento tecnológico como rudimentar, tinham suas formas de superação da problemática vivida.

Segundo Gomes Filho (2003) desde a colonização dessa região, o povo vem sofrendo com a má utilização do meio ambiente, que passou a ser devastado, para criação de gado, provocando um desequilíbrio ambiental; acontecendo a concentração da terra e da água, que consolidou o processo de dominação político, constituindo assim posturas pautadas no autoritarismo e no abuso de poder dos “coronéis”, contribuiu definitivamente para a implementação de uma cultura política baseada na submissão, no comodismo, no paternalismo e no clientelismo.

Trazendo o retrato dessas imagens, é pertinente para focar a narrativa do poeta popular Antonio Ferreira de Oliveira, que como muitos no sertão, atende pelo cognome, Ocires, reforçando as representações constitutivas do semiárido, trama de muitos simbolismos, abaixo:

Felicidade Nordestina

Parece coisa de menino
O que acontece no sertão.
É lindo ver o nordestino,

Esquecer o seu destino,
Quando a água molha o chão.

Saindo da terra ou caindo do céu,
Para ele? “Faz diferença não.”
O importante é manter sua crença
Na terra que lhe dá pão.

Se ajoelha e agradece
A Deus, Nossa Senhora, São João e São José.
Alegre, dá muitos vivas
Prá plantação que tá de pé.

É belo ver a legumada crescendo
Seus olhos de lágrimas enchendo,
Quando lança o olhar, naquele vasto verdão.
Agora não tem tristeza. Só o rio, o riacho e a correnteza
Lavando e banhando a plantação,
Tal qual o oxigênio e as artérias que irrigam o seu coração.

A felicidade é geral e tome festa e festival
A esperança renasceu e o sertanejo se esqueceu
De deixar o seu TORRÃO.

Albuquerque Júnior (1999) trata essas ideias dizendo que as mesmas aparecem de uma maneira mais decisiva, se considerarmos o regionalismo e a constituição geopolítica do nordeste brasileiro. Pois a Região Nordeste surge no final da primeira década do século XX, substituindo a antiga divisão do país entre Norte e Sul, como uma forma de manter presente o poder que começa a desmoronar dos produtores de algodão e açúcar, dos comerciantes e intelectuais a eles ligados, bem como uma forma de difundir ideias de nação, povo e identidade nacional, estabelecendo garantias numa perspectiva inter-regional, as quais se materializavam em políticas públicas estimuladoras de fundos, obras, incentivos fiscais, objetivando o desenvolvimento regional. O projeto “Brasil Grande Potência”, pertencente ao modelo político-econômico do Estado desenvolvimentista dos anos 1960, é um exemplo disto.

Ao longo do processo de construção das ideias destacadas, objetivamos apresentar uma trama na qual o contexto do semiárido fosse representado nos mais variados usos discursivos, bem como nos mais difusos significados. Assim sendo, temos como objeto de discussão um novo conceito, uma nova representação para esse espaço, o discurso da sustentabilidade, visto que os olhares se entrecruzaram e algumas encruzilhadas foram se formando no processo de constituição de um novo, bem novo, modelo de intervenção e

concepção acerca dos sujeitos que estão nessa região. Durante séculos o modelo de superação das dificuldades cotidianas do homem do semiárido, desenhadas a partir de políticas assistencialistas e reprodutivistas, não deu conta de superar a postura determinista sobre a identidade.

Sob a construção deste novo conceito, temos diversos estudos que foram encampados pelos centros de pesquisas no sentido de compreender, principalmente a partir da década de 1980, como se processava o fenômeno climático que ocasionava a seca, e, por conseguinte, despertaram o interesse de estudiosos naturalistas e de engenheiros, que percorreram os sertões nordestinos, e cujo material informativo contribuiu para a formação de uma “(...) mentalidade favorável à pronta execução de obras que pudessem solucionar o problema das secas” (ALVES, 1982, p. 70).

Essas indagações convergem para um mesmo objetivo: como construir processos produtivos, a partir das potencialidades da agropecuária do próprio semiárido nordestino. Não tocaremos nos aspectos históricos em detalhamento por já apresentar em momentos anteriores às faces da política mecanicista empreendida para o semiárido, no entanto, é pertinente lembrar que, a partir da década de 50, as forças sociais nordestinas estabelecem mecanismos de cobrança em relação a um novo tratamento para essa fatia das terras brasileiras que teria que ser repensada. A partir de um documento, elaborado em 1958, em nome do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), Celso Furtado mostrou de forma efetiva que as ações disponibilizadas ao longo do tempo não deram conta dessa realidade, tornando-a, pois, apta para o tão desejado desenvolvimento e equidade entre regiões.

Algumas decisões políticas começam a surgir especificamente em 1959, com a criação da SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – que objetivava coordenar todas as ações estruturais no sentido de propiciar a chamada modernização econômica e tecnológica. Já na década de 1970, o modelo de desenvolvimento primou pela construção de pólos tecnológicos, voltados para a produção agropecuária, utilizando a irrigação como elemento propulsor. A partir dessa perspectiva de desenvolvimento, surgem os “*Oasis nordestinos*”, pólos de produção de frutas que carregavam uma ideia de redenção para o povo desassistido do sertão, que atingiram padrões de excelência, a exemplo de Petrolina e Juazeiro.

Segundo Oliveira (1981) essa forma de produção, e inserção mercadológica não atingiu a grande maioria da população que trabalhava com a agricultura tradicional, sem contar que outros fatores como construção de hidrelétricas, baixa dos níveis do Rio São

Francisco, os processos de desertificação, que em Alagoas atinge níveis alarmantes em decorrência do excessivo uso do solo em pastagens, e uma nova configuração geomorfológica, que a exemplo dos povos ribeirinhos, tiveram que migrar para as cidades mais próximas em busca de trabalho ou apenas se inseriram em frentes de trabalho. Em Alagoas eram denominadas “*maguinu*”, significado dado para homens e mulheres que trabalhavam e que tinham como característica básica serem magros e nus, no sentido de desprovidos de bens materiais.

Dessa forma, Oliveira (1981, p. 55) diz que as ações emergenciais constituíam “uma forma típica de acumulação primitiva das oligarquias sertanejas que usufruíam econômica e politicamente da ação emergencial de combate às secas”. Essas ‘emergências’ criaram outra forma de enriquecimento e de reforço da oligarquia: não apenas os eleitores reais dos ‘coronéis’ tinham prioridade para engajamento nas frentes de trabalho, como os eleitores-trabalhadores-fantasmas que povoavam as frentes de trabalho das secas” (OLIVEIRA, 1981, p. 55). Em poucas regiões do Nordeste se deu esse pólo de desenvolvimento. No restante, as ações eram mais residuais, com implementação de tecnologias, como construção de reservatórios para armazenamento de água e financiamento para pequenos criadouros de cabras e galinhas, bem como a implantação de políticas como o PRONAF, um Programa de incentivo à produção familiar, ou seja, pequenos núcleos de subsistência.

A partir de 1980, outro olhar começa a ser direcionado para essa população heterogênea, pois os Estados do Nordeste, mesmo tendo sido constituídos a partir do paradigma regionalista, começam a ter tratamentos diferenciados de acordo com os seus maiores estados de calamidade: políticas focais para atender as emergências. Na constituição dessa ótica, Alagoas começa a perder em muito, dada a sua desarticulação política e em virtude da dimensão territorial do semiárido, que representa territorialmente uma faixa muito pequena no Estado, em relação ao Ceará, a Pernambuco e a Bahia, bem como apresenta o fenômeno da seca com menos intensidade. Disto deveria decorrer, pois, níveis menos calamitosos de pobreza em relação a lugares mais causticantes.

Tomando isto como pressuposto, o semiárido começa a apresentar alternativas de sobrevivência para os povos tradicionais, visto que paulatinamente as mudanças no dia a dia foram desenhando alternativas, que, ao olhar daquele que vive no semiárido, são significativas. Sejam elas decorrentes da captação de água ou tecnologias de manejo com a caatinga⁷, bioma altamente diversificado e majoritário na região, ou ainda dos rudimentos de

⁷ É na Caatinga onde se encontra o menor percentual de áreas protegidas em Unidades de Conservação. As 16 Unidades Federais de Conservação abrangem apenas 0,5% do território do bioma caatinga.

um movimento em busca de uma educação contextualizada, capaz de pensar esse sujeito a partir de sua condição como homem daquele espaço, daquele imaginário social.

Surge, pois, um discurso de sustentabilidade, que não é originário das instituições públicas, mas fundamentalmente do terceiro setor. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Estado Brasileiro, em seu artigo 159, há a promoção de um novo conceito do que é efetivamente *semiárido*, após a instituição do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE). A norma constitucional manda aplicar no semiárido 50% dos recursos destinados ao Fundo. A Lei 7.827, de 27 de setembro de 1989, regulamentando a Constituição Federal, define como semiárido a região inserida na área de atuação da SUDENE, com precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm.

Nesse movimento de consolidação de um novo modelo de sustentabilidade para o semiárido, privilegamos a dimensão dos sujeitos em seus espaços sociais, produtor de forma satisfatória do suprimento das necessidades e, portanto, estabelecendo uma cadeia de possibilidades positivas que garantam com qualidade a existência das gerações futuras. Dessa forma, a dimensão social da sustentabilidade expressa a perspectiva incluyente do desenvolvimento como estratégia de redução das disparidades de renda e de riqueza, com um patamar razoável de homogeneidade social.

Na constituição desse *corpus social*, a Conferência de Estocolmo em 1972 e o Simpósio de Cocoyok em 1974, começam a pensar formas alternativas de construir, a partir das adversidades ecológicas e da não sustentabilidade presente nas formas de vida, superar o paradigma da desolação e implantar um viés mais holístico e ecológico, dando conta do entendimento das relações intrínsecas entre cosmo, natureza, desenvolvimento e harmonização das necessidades básicas da humanidade, com capacidades limitadas dos recursos naturais.

É o que Sachs (2000) trata como modelo de ecodesenvolvimento⁸, postulando uma nova apreensão da realidade, rompendo com uma visão antropocentrada⁹, possibilitando o surgimento de uma concepção de inter-relações e interdependência para todos os fenômenos naturais, culturais, sociais e biológicos: os sujeitos sociais instaurando o princípio participativo de reconfiguração da cultura, em ecossistemas frágeis, de maneira mais apropriada. Para Sachs (2000), é o

⁸ O termo foi proposto por Maurice Strong e, em seguida, ampliado pelo economista Ignacy Sachs, que, além da preocupação com o meio ambiente, incorporou as devidas atenções às questões sociais, econômicas, culturais, de gestão participativa e ética.

⁹ é uma concepção que considera que a humanidade deve permanecer no centro do entendimento dos humanos, isto é, tudo no universo deve ser avaliado de acordo com a sua relação com o homem.

Estabelecimento de um aproveitamento racional e ecologicamente sustentável da natureza em benefício das populações locais, levando-as a incorporar a preocupação com a conservação da biodiversidade aos seus próprios interesses, como um componente da estratégia de desenvolvimento (SACHS, 2000, p. 53).

A grande diferença nesse paradigma são as possibilidades de negociação e valoração daquilo que as culturas locais já portam e, a partir dessas leituras, alinhar novas possibilidades, aproveitando o patrimônio material e imaterial. Dessa forma, a ideia é que tudo seja negociado, discutido e daí possam emergir as necessidades e capacidades locais no próprio local com seus atores sociais, em um processo de transversalidade que permita articular a cultura tradicional com a da sociedade capitalista e o meio ambiente, garantindo um sentimento de pertencimento, diferente da visão meramente mercadológica, que expulsa o homem de seu local, negando as suas raízes. Neste sentido, a premissa básica pressupõe um modelo de educação que restaure o sentimento de identidade e de território. Portanto, utilizamos o conceito de Sachs (2000) para reforçar a ideia que não é só conservação ambiental, mas novas formas de inclusão social desses sujeitos incorporando sua cultura, com todos seus limites e possibilidades.

Ditas palavras, que deverão ao longo dessa trajetória tratar de uma região que é sempre vista discursivamente como pobre, com altos padrões de miserabilidade e que não apresenta, em curto prazo, perspectiva de mudanças significativas na superação de suas “agruras”. Aqui, defendemos uma posição epistemológica que vê o semiárido a partir dos discursos que são veiculados por todos os dispositivos sociais, objetivando um “rascunho”, apresentando um paradigma que se opõe ao determinismo que lhe é imputado. Um saber que já é exercitado em outras áreas áridas do planeta. Estamos falando de um semiárido capaz de construir mecanismos de superação. Dessa forma, para apontar essa aparente impossibilidade de mudança, municiamo-nos de argumentos históricos, que tratam dessa constituição e de suas representações, na tentativa de justificar como a formação social e política do povo do semiárido efetivamente se consolidaram e se consolidam.

Esses discursos iniciais nortearão, via paradigma da convivência para e no semiárido, a constituição de um novo discurso possível acerca do currículo e do papel da educação na formação dos sujeitos.

Para tanto, pensamos as práticas educativas como práticas discursivas e as mesmas imbricadas numa relação de poder que se materializa na subjetivação. Foucault (1997) afirma existir

(...) um nível singular, dentre todos os que permitem analisar os sistemas de pensamento: o nível das práticas discursivas (...) uma sistemática que não é do tipo lógico nem do tipo linguístico (...) caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, de uma definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas e elaboração de conceitos e teorias. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusão e escolhas (FOUCAULT, 1997, p. 11).

Assim, na escrita do texto, estão algumas formas discursivas, como poesia e textos jornalísticos, utilizadas para representar, dar validação ao que nos propusemos compreender, como os discursos constroem identidades no semiárido nordestino e, por relação, o alagoano.

4

O SEMIÁRIDO DOCUMENTADO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Figura 06 – Montagem: uma lupa sobre o sertão.



Chegamos à parte do trabalho que mais nos inquieta e que mais me faz, enquanto pesquisadora, pensar sobre os vários discursos e, conseqüentemente, nas várias representações, no sentido de chegar ao objetivo proposto, que é construir as aproximações com o objeto da pesquisa. Assim, construiu-se passo a passo uma trajetória de pensar como o semiárido nordestino está representado no currículo da escola no sertão alagoano, seja pelo discurso sobre o semiárido, seja pela negação ou silenciamento deste. Começamos retomando a ideia do semiárido para além de um conceito geográfico, como apresentado no capítulo anterior, pensando-o a partir de uma ótica discursiva que se pauta no poder e nos referências identitários do sujeito. Dessa forma, fizemos a incursão no cenário da escola, tentando nos aproximar de elementos que pudessem nos levar a compreender como, hoje, o professor em sua sala de aula e o currículo trabalhado pela escola apresentam possibilidades que dão conta da distribuição de discursos que constroem um imaginário coletivo sobre o semiárido, estejam estes diretamente ligados ao Nordeste/sertão/semiárido, ou em suas relações.

4.1 Primeiras aproximações, discursos que se interpõem

Indo um pouco mais adiante em nossa caminhada, fomos chegando à escola que serviu de espaço de pesquisa, com um número significativo de indagações. Como nosso interesse não é tratar múltiplos espaços educacionais em Santana do Ipanema, pelo contrário, é de construir aproximações com um grupo específico, defendemos que as experiências de cada sujeito são permeadas por múltiplos caminhos. Deste modo, chegamos à escola e nos “apropriamos” das narrativas, na tentativa de estabelecê-las como um princípio metodológico, um modo de investigar as diferentes manifestações dos sujeitos na escola, pensando-as como expressão da experiência dos mesmos em sua relação com o mundo.

Não foi fácil esse exercício, pois o/a professor/a não se sente muito confortável em apresentar seus discursos para que eles sejam alvo de análises de outros sujeitos. Contudo, a ação de clarificar os objetivos da pesquisa junto aos diferentes sujeitos da escola, fez-nos ser tratados com muito respeito e compreensão por parte do grupo. Outro elemento que defendemos, e que consideramos que nos auxiliou no trabalho, foi garantir o anonimato dos docentes e da própria escola, deixando os sujeitos da pesquisa um pouco mais a vontade nas considerações a serem feitas.

O referido estudo tenta trazer para o campo teórico as representações presentes no currículo de uma escola no sertão de Alagoas. Assim, tomamos o semiárido enquanto referente analítico, partindo da concepção de que este é um campo afligido de interdições e de

silêncios. Por isto, o cuidado em pensar esse espaço percebendo-o como um espaço tensionado e particular.

Passamos a frequentar a escola nos turnos matutino e vespertino, com uma regularidade de três vezes na semana, em dias alternados, no período de 10 de agosto a 25 de setembro de 2010. Começamos a trabalhar com os professores inicialmente com um questionário, no qual a ênfase maior era compreender como é ser docente no sertão de Alagoas, tomando como referente à estrutura de seu trabalho e a sua formação como elemento de autonomia da prática docente. No universo das ações, a escola precisa ser entendida como espaço privilegiado da produção de discursos, que passam a ser o objeto do desejo na medida em que surgem das reais condições do sujeito ao desenvolver a sua prática.

Durante a pesquisa, gravamos muitas falas dos professores, bem como dos sujeitos em processos de aprendizagem¹⁰ e também de coordenadores e diretores. Estas foram coletadas a partir de discussões em sala, participação nos planejamentos e reuniões da escola, entrevistas, conversas informais e 01 questionário. Para além destas falas, trabalhamos com enunciados em sala de aula: textos, filmes etc. Realizamos também análise de alguns discursos presentes no livro didático oficial da escola. Destes, delimitamos para a análise os livros de Ciências Sociais. O de Geografia, Projeto Pitangua da editora Moderna e o de História, da Coleção Pelos Caminhos da História da Editora Positivo, ambos do segundo 2º ano escolar. Nestes, intencionamos tomar uma postura de estranhamento frente ao objeto nesses espaços.

Continuando nossa abordagem sobre os espaços da escola e seus efeitos, começamos tratando o objeto a partir de um trabalho que somos críticos, na medida em que vamos mostrar as diferentes conformações da escola a partir dos turnos de funcionamento, ou seja, estamos analisando o objeto como uma forma de delimitar o funcionamento e os poderes instituídos nas relações e diferenças. Assim sendo, as identidades e discursos que se colocam nessas relações entre os dois turnos de funcionamento da escola.

Faz-se necessário tecer também algumas considerações acerca das representações que elegemos para a análise nesse estudo, pois no momento em que apontamos o planejamento, a avaliação da aprendizagem, as falas dos (as) docentes, comunicados, o livro didático, entre outros tipos de discursos, estamos tomando-os como significativas representações do currículo e este como objeto de um discurso imagético - discursivo da escola e, por conseguinte, do cenário onde esta está alocada, na periferia da cidade de Santana do Ipanema - AL. Compreendemos que essas variáveis estão presentes em todas as escolas e talvez com a

¹⁰ Durante a escrita desse trabalho evitaremos usar a terminologia aluno por se apresentar como uma contraposição à ideia de sujeito que defendemos.

mesma configuração da escola objeto da pesquisa, contudo, objetivamos trabalhar esses elementos no sentido de demonstrar que se essas variáveis não são trabalhadas na escola na perspectiva de pensar um trabalho coletivo, reflexivo, a partir do espaço e da cultura dos sujeitos, tomando como argumentação os saberes do docente, os saberes dos educandos e os saberes sociais que estão presentes na escola, as relações de produção de poderes e saberes privilegiarão cada vez mais as cadeias discursivas que tomam enunciados homogêneos como forma de representar e construir identidades. Assim, há muitos discursos na invisibilidade da escola e que deverão se trazidos para problematizações, no sentido de pensar o currículo no livro didático, nos documentos oficiais, em outras representações, entendendo que estas consolidarão uma perspectiva do semiárido.

4.2 Perfil dos docentes e demais sujeitos da pesquisa

A escola lócus da pesquisa apresenta um corpo docente de trinta professores, distribuídos em três turnos de trabalho, sendo destes 60% graduados ou em processo de graduação. Destes apenas 02 são do sexo masculino, enquanto que os demais (28) do sexo feminino. Esses apresentam uma média de idade entre 25 e 52 anos. A direção é composta por 03 docentes, sendo um do sexo masculino e duas do sexo feminino, em uma faixa etária entre 35 e 42 anos. Dois desses docentes, atuando na gestão macro da escola têm nível superior, uma em Pedagogia e o outro docente em História. Na coordenação atua uma pedagoga e uma professora ainda em formação inicial em curso de Pedagogia no formato a distancia. Os demais funcionários da escola têm nível médio e apenas uma que trabalha na secretaria está cursando Licenciatura em Ciências Biológicas. Das pessoas que trabalham na manutenção da limpeza, refeitório e vigilância em um universo de 12 trabalhadores, apenas 03 com nível elementar. Nesse universo da escola trabalhamos especificamente com 11 professoras que atuam de 1º ao 5º ano.

No grupo pesquisado seis professoras têm o Curso de Pedagogia, 4 na modalidade presencial e duas na modalidade à distância as demais cursam ainda Pedagogia. Sua trajetória de vida profissional varia entre 32 a 04 anos de magistério. Podemos apresentá-las a partir da seguinte forma: uma atua há 04 anos, duas há 12 anos, uma há 09 anos, duas a 06 anos, duas há 26 anos, uma há 30 anos, uma há 16 anos, uma há 28 anos. Todas são professoras efetivas do município. Das 11 professoras colaboradoras da pesquisa, cinco tem Pós-Graduação, sendo: Três em Gestão Educacional, uma em Psicopedagogia e a outra em Docência do Ensino Superior. Das demais profissionais, duas estão cursando Psicopedagogia e as outras apresentam desejo de fazer Pós- Graduação no próximo ano. Do grupo pesquisado, duas

professoras trabalham em outro município no contra turno da escola pesquisada, três trabalham dois turnos, sendo o outro turno em escolas estaduais, três na escola privada e as demais só trabalham na escola pesquisada.

4.3 Análise documental: como os documentos da escola contextualizam o sertão (ou não) na escola

4.3.1 O discurso nos documentos oficiais

Inicialmente, consideramos conveniente apresentar discursos que foram retirados das atas e documentos oficiais da escola, mesmo considerando que nosso trabalho tem uma natureza metodológica diferente, pensamos que tais discursos conseguem traduzir uma série de informações que darão sustentabilidade a nossa argumentação, acerca do currículo desenvolvido em uma escola do semiárido alagoano, visto que entendemos que, os discursos são práticas organizadoras da realidade. Ainda que feitos de signos, “o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala” (Foucault, 2000, p. 56).

Veiga-Neto (2007) traz em sua obra “Foucault e a Educação” uma compreensão de enunciado que cabe muito bem para pensarmos esses dados que se configuram a partir de uma representação fria, mas que nos ajudarão a pensar, enquanto pesquisador, os discursos que estão presentes nesse *arquivo*. Portanto,

(...) O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (2007, p. 94-95).

Portanto, os dados que aparentam um caráter de inércia, passam a ser revitalizados quando os utilizamos em outra direção, com um sentido de traduzir particularidades e profundas diferenças no interior de cada espaço, principalmente quando tomamos os dois turnos de funcionamento da escola, a partir de variáveis como formação de professor, momentos coletivos, planejamento e a compreensão dos processos de construção do conhecimento, representados nos dados que tratam de repetência e evasão escolar. O primeiro turno da escola tem uma média de 450 alunos matriculados, na faixa etária de 07 aos 15 anos, atendendo do primeiro ao quinto ano. Já no segundo turno, há uma diminuição do número de

discentes, passando a escola a atender 380 discentes, em uma faixa etária inferior, por ter apenas salas de primeiro ao terceiro ano. Verificamos que ao longo dos três últimos anos, segundo registros da escola, esse mesmo perfil se repete, ficando as turmas da manhã superlotadas, enquanto que as outras atendem a um número menor de discentes. Após alguns questionamentos junto aos professores, pessoal da secretaria da escola, pais, e algumas crianças do turno matutino, percebemos que um dos fatores que foi citado por 68% dos sujeitos entrevistados, em um universo de 20, é o clima muito quente do sertão, principalmente no verão. Assim, listamos os elementos que mais incidiram na escolha do turno matutino entre os sujeitos do primeiro ao terceiro ano, já que teria a opção de estudar no outro horário. Segundo eles:

- Há uma maior organização da escola nesse turno;
- Os professores da manhã faltam menos;
- A maioria dos professores da manhã já terminou curso superior;
- Estudava à tarde, mas pela manhã há mais atividades interessantes;
- A direção está presente todas as manhãs na escola;
- No horário da tarde, a direção faz rodízio com o turno da noite, pois são turnos com menor número de alunos.

Verificamos nos registros da escola que, nesses dois últimos anos letivos – 2008/2009 e metade do ano de 2010, o índice de evasão foi considerado baixo, tomando como referência uma média que vem sendo percebida nos últimos quatro anos. Mas que já apresentou índices elevados nesses últimos dez anos em virtude da saída das crianças para o trabalho nas lavouras de subsistência que é a predominante característica produtiva local.

Durante alguns momentos de planejamento e ou de outras discussões, os docentes afirmaram que as dificuldades de sobrevivência das famílias deixavam os pais entre o sonho da formação de seus filhos e as necessidades imediatas, o que gerava gradativamente ao longo dos tempos uma desvalorização da escola e de seu papel, já que a mesma não servia como um real caminho de superação dessas dificuldades imediatas. Muitos pais, no entanto, afirmam que não gostariam que seus filhos repetissem a dura sorte do trabalho braçal em um sertão cheio de incertezas, hora das secas e hora das chuvas em abundância e da perda total da produção. Mas sempre foi o que se tinha de concreto. Portanto, atingir o número de apenas oito crianças que saíram da escola, e, destas, duas foram transferidas, é extremamente satisfatório. Essa mudança em relação à variável apresentada se deve, segundo a direção da escola e pessoal da secretaria, ao atendimento dos Programas Sociais do Governo Federal, que, corriqueiramente, é chamado de “o bolsa escola”. Assim, dizem que

Os pais temem perder esse dinheirinho (...). (...) muita coisa mudou, hoje com toda a pobreza, os alunos chegam à escola com outra condição, tem material, pouco, mas têm (...). Reconhecem o direito a esse dinheiro e muitas vezes cobram dos pais que lhes seja dado (...). Apesar de que às vezes esse dinheiro é o que sustenta a família (...) (Agente administrativo da escola).

(...) É pouco. Mas se falhar vai fazer muita falta. Se faltar perde. (Mãe do segundo ano, turno matutino, 24 anos, analfabeta).

São falas que revelam uma preocupação com a política de governo, pois na medida em que o discente permanece na escola, esta mostra através de sua sistemática de avaliação que os níveis de aprendizagem não estão satisfatórios. Segundo a docente D1 do 2º ano do turno matutino, o ano letivo não pode ocorrer retenção, *“as formas de pensar as competências dos educandos estão para além do que os mesmos apresentam”*.

Os pareceres descritivos avaliativos, uma das formas de encaminhar o processo de avaliação na escola, são tratados como meras formalidades, porque o professor não conseguiu ainda introjetar a importância das avaliações para além do aspecto classificatório. Assim sendo, como tornar o processo de ensinar e de aprender, apontando para uma etnosertania, uma aprendizagem que traga elementos que falem dos reais significados da educação para o povo do sertão?

Pois, mesmo os/as professores/as tratando no livro didático e nas falas em sala de aula sobre diferenças e modelos de sociedade para além do que as crianças já viveram concretamente, não traduzem isto no tratamento dado ao discente e à avaliação em sala de aula, visto que, segundo o documento do MEC (2008) que traz *“Algumas Indagações sobre o Currículo”*, o avaliador deve

(...) Estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (MEC, 2008, p. 17).

Assim, aparece no cenário um outro ator desse discurso pedagógico e escolar que é o projeto pedagógico, que, revestido de intenções, representa o currículo da escola e dá sustentabilidade às ações do docente em sua prática. Encontramo-nos frente a uma encruzilhada, de um lado o projeto pedagógico da escola com toda proposta escolar sobre o que é educação naquele contexto, do outro o docente sem nenhum conhecimento do que trata esse documento. É na verdade um documento que não cria um reflexo na prática em virtude da não discussão, apresentação ou utilização como base teórico-prático pelo professor e por todo o coletivo da escola. Portanto, um documento de planejamento que deve ser construído para atender a um macro projeto da escola, pensando todas as configurações e tomadas de decisões. Só que durante o ano de 2009, o projeto, segundo dados das entrevistas realizadas

com os docentes, não foi visto como ponto de pauta das poucas reuniões realizadas e as decisões foram tomadas no sentido de atender às demandas emergenciais da escola.

Ainda falando de avaliação e pensando-a como um instrumento político fundamental para retroalimentar os discursos nesse projeto coletivo, os profissionais da escola investigada não foram instrumentalizados para compreender por que avaliar e como dar-se-ia o processo da avaliação partindo de uma noção de múltiplos olhares sobre o objeto de investigação. Os pareceres descritivos avaliativos conformam-se nessa cadeia discursiva de produção do currículo da escola como um dispositivo de produção de um diagnóstico sobre os sujeitos, o qual por muitas vezes não representa a realidade vivida pelos sujeitos dali. A partir dos depoimentos das professoras durante o momento do planejamento em 10 de setembro de 2010 contata-se que o entendimento acerca do papel dos mesmos não está claro e que por vezes, tais pareceres tornam-se um amontoado de narrações repetidas que pouco falam do sujeito em particular.

Ao realizar uma entrevista com as docentes das salas do segundo ano, as mesmas se mostraram de uma maneira bem diferente, quando o assunto era os pareceres avaliativos, colocaram o quanto foi difícil fazer, no início, esse trabalho de avaliar sem um instrumento objetivo que definia o perfil do sujeito de maneira pronta e acabada. Contudo, a docente do turno matutino D1, se apresenta agora de uma maneira muito mais confortável diante do instrumento avaliativo, inclusive apontando ganhos significativos em relação a essa perspectiva avaliativa. Ela diz:

(...) que mesmo tomando do professor muito tempo, passei a olhar mais o aluno em particular, (...) fiquei mais atenta ao jeito de cada aluno (...) hoje penso que cada aluno é um mundo (...) comecei a ver situações de aprendizagem que fugia muito da realidade, quando usava as provas como única forma de avaliar.(Professora D1)

Enquanto isto, a docente do turno vespertino D2, pensa um pouco antes, de responder, mas deixa claro em seu discurso que essa forma de avaliar não mudará em nada os problemas que a escola vem enfrentando. Ela diz:

Nesses anos todos de trabalho e agora como pedagoga, só tenho encontrado problemas na escola, tudo muda de uma maneira muito rápida e nós não conseguimos acompanhar tantas mudanças. Acho que o professor não está preparado para fazer esse tipo de avaliação, pelo menos aqui em nossa escola. Então fica aquela situação, *nem o mé nem a cabaça*¹¹ como se fala aqui no sertão (Professora D2)

A docente expressa muito de sua vivência como educadora, deixando transparecer

¹¹ Expressão popular que diz no Nordeste e muito usada no semiárido Alagoano: nem o mel, tampouco a cabaça; nem uma coisa, nem outra.

que a trajetória de mudança em que vivemos na educação, a qual é tratada por Hypolito, Vieira, Pizzi (2009) constitui um caminho de muita instabilidade na ação dos (as) professores(as), pois,

(...) Como se sabe, temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. **Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que torna inseparável a ação docente e o currículo. Os processos de controle de um são inseparáveis das formas de controle sobre o outro, como fica evidente nas políticas de avaliação** (2009, p. 101-102, grifo nosso).

Assim, são muitas as formas de trazer para o palco da discussão, argumentos que põem a educação, a escola e a prática docente, sempre como pontos fundamentais do discurso da produção de saberes e do conhecimento construído, a partir do paradigma da ciência moderna, onde esses discursos pedagógicos foram tratados em uma perspectiva de uniformização.

Desta compreensão, discutimos que em nenhum momento esses elementos constitutivos (avaliação, planejamento, práticas escolares, construção de um código de condutas nos indivíduos) podem ser pensados como algo fragmentado ou tratado isoladamente. Entendo que esse exercício terá que ter a frente uma atitude de consolidação do projeto coletivo e, como tal, deverá banir os mecanismos que colocam em evidência as certezas que o docente tem em relação ao seu fazer profissional e seus limites frente às mudanças. Assim sendo, não podemos deixar tomar a vanguarda dos processos um sentimento que sempre acompanhou o exercício da docência, que são as **certezas**, sobre o que é ser professor. Isto gera uma *autonomia negativa*, isto é, a tomada de decisão isoladamente, na ação curricular, já que cada um quer “guardar a sete chaves os segredos” do que tem como fator determinante para fazer o outro aprender.

A existência desses diferentes posicionamentos que não nascem de uma ilusão, mas de uma relação concreta, que se pauta na dinâmica social, nos níveis de entendimento em que os sujeitos apresentam acerca do saberes profissionais, em sua linguagem, no envolvimento direto com posturas comprometidas com a reflexão de seu espaço político, apontam possibilidades de construir canais de resistência, consolidam o que defendemos como

processo coletivo de construção das diretrizes de um currículo, que tem, no Projeto Político do Curso (PPC), o ponto de convergência para todas as tomadas de decisão. Sem pensar o currículo a partir do PPC, teremos práticas espontaneista, isoladas e sem norte, que apresentam um caráter emergencial na gestão da política curricular da escola e que não tratam o currículo como algo vivo. Gerando compreensões que inevitavelmente tenderão a processos de padronização e uma clara negação com o espaço e as manifestações desse sujeito.

Apresentamos que todos os rastros que compõem a ação docente vão compondo gradativamente também, através do papel que a escola assume na relação poder-saber, as marcas de uma sociedade que produz sujeitos e que estes, através da política de identidades, vão se delineando por algumas práticas que trazem outras perspectivas analíticas, que dão visibilidade, pela contestação dos grupos, à ideia hegemônica do sertão – tímidas iniciativas do currículo para pensar o sujeito, seu cenário e a escola como um espaço de construção de representações e de identidades que contestam e que buscam saídas para a política fatalista em que foi sempre envolta a região do sertão de Alagoas.

4.4 O discurso sobre o sertão presente nos livros didáticos usados na escola.

A proposta de trazer para esse espaço discursivo o livro didático das Ciências sociais (História e Geografia) do segundo ano está no sentido de apontar para um conjunto de enunciados que contém e entram na sala de aula e no currículo da escola.

Se a identidade dos sujeitos se constroi na relação com as diferenças, o livro didático em análise será visto fundamentalmente a partir do cruzamento entre enunciados, discursos que os constituem, e que, supostamente, estão preconizados nos documentos oficiais, os quais têm estabelecido a política curricular nacional. O livro didático uma forte representação em nossa pesquisa, pois, durante nossas observações as ideias que são discutidas em sala de aula em sua maioria nascem do que está posto no livro, muitas vezes não ultrapassando o discurso que este recurso apresenta. Portanto, o livro didático na escola pesquisada tem um grande espaço de fala.

Lançamos um olhar para os componentes curriculares de História e Geografia, a partir das discussões apresentadas nas duas aulas trabalhadas na semana. Dessa forma, verificamos se o que está posto no livro didático analisado estabelece (ou não) uma íntima relação com os discursos de homogeneidade que tratam o nordeste e o semiárido alagoano. Sabemos que não existe **melhor livro didático**, ou seja, não existem livros que atendam aos diferentes contextos desse imenso país, e sim, uma perspectiva utilizada pelas instâncias gestoras a nível

nacional, impedindo que os mesmos se aproximem dos códigos sociais do sujeito, do seu conhecimento, de seus modos e dos significados que lhes representem.

Além, procuramos observar como as docentes tratam o livro de História e de Geografia frente aos outros livros e como mesclam sua utilização com outros textos. Adiantamos que ambas as salas de segundo ano utilizam na íntegra o livro, e que pouco trazem outras discussões para sala de aula. No intuito apenas de demonstrar a pouca diversificação de recursos didático-metodológicos utilizados pelas professoras para além do livro didático durante o tempo de nossas observações, só fora utilizado um vídeo do Programa Vídeo Escola, para tratar das diferentes etnias, mostrando principalmente os povos indígenas. Após a veiculação do referido material, as discussões se deram de uma maneira muito rápida e empobrecida sobre o que são efetivamente etnias e como no Brasil elas estão representadas. O que nos chama a atenção é como diante de um recurso que poderia possibilitar uma discussão sobre o povo do sertão, nada foi tratado e tudo transcorreu como se apenas fosse à veiculação de um material ilustrativo da aula. Posicionamos-nos a favor da necessidade de uma relação com o sertanejo, por acreditar que nesse momento em que se tratava de costumes, modos de organização, das questões históricas e das diferentes formas de ser de um povo, o professor deveria ter construído espaços discursivos com o contexto em pauta, apresentando uma gama de elementos e suas relações, modos de se representar e ser representado.

Percebemos a pouca relevância que fora dada a esses conteúdos na escola, pois, a professora D1 do turno da manhã, por duas semanas consecutivas, na organização e distribuição do tempo na escola, deixou de trabalhar o conteúdo de História, que tratava dos direitos das crianças, para trazer os conteúdos de matemática e língua portuguesa, em função de considerar que os discentes estavam atrasados nestes últimos.

Isto poderia não significar muito, acaso, após essa observação, a resposta tivesse sido outra. Ao ser questionada se sempre que “necessário” ela fazia esse remanejamento e como posteriormente costumava trabalhar os conteúdos que não foram priorizados naquele momento. Disse que tentava ao máximo trabalhar os conteúdos de todas as disciplinas, mas quando matemática e português estavam com uma aprendizagem não muito satisfatória, parava um pouco os conteúdos das outras disciplinas e trabalhava de uma forma mais intensiva leitura, escrita e as operações matemáticas. E que depois via como fazer para tratar das outras matérias, pois, sem essas condições, tudo ficaria muito complicado na escola.

Sendo assim, a escola vai através do currículo selecionando e determinando de uma maneira velada ou explícita o que é importante para que o educando tenha contato. A política educacional através de seus mecanismos avaliativos, como a Prova Brasil, corroboram com

essa tomada de decisão, na medida em que para se ter resultados satisfatórios (IDEB) na maioria dos casos, o docente voltasse para o atendimento dos conteúdos que estão no instrumento avaliativo de forma prioritária, (linguagens e códigos) pondo numa escala hierarquicamente inferior os conteúdos com abordagem social. A formação para o exercício e o reconhecimento de seu espaço nessa sociedade, o sertão, parece não ser muito importante.

O livro de Geografia que também é objeto dessa análise apresenta ao final um guia para o docente, no qual muitas questões pertinentes às nossas análises fazem parte do seu arcabouço teórico. As ideias postas nesse guia deveriam servir para uma reflexão no momento do planejamento, já que estas tentam traduzir os elementos conceituais presentes na política curricular nacional, no que concerne aos princípios da diversidade como artifício no atendimento às diversas realidades.

Em síntese, trazem as discussões para a realidade do sujeito. O referido material diz que os estudos geográficos devem estimular a sensibilidade, os conhecimentos prévios e a capacidade do discente para relacionar o conhecimento a sua realidade, propondo que isto seja feito a partir de comparações, classificações, gravuras, análises e interpretações de **textos de diferentes gêneros**. Ainda um pouco mais adiante, fala nas atividades **de organizar o conhecimento**, apontando o docente como sujeito que levará os alunos a explorar, de diferentes maneiras, o conhecimento apreendido. Assim, diz o texto de Geografia “Projeto Pitaguá” do segundo ano:

Nas atividades que envolvem habilidades mais simples, os alunos irão elaborar **quadros e fichas, classificar determinados conteúdos, identificar frases corretas e incorretas, associar nomes e objetos, etc.** Nas atividades mais complexas, os alunos irão aplicar o conhecimento em situações relativamente novas: as atividades mais complexas envolvem leitura e interpretação de textos, de fotos, de gráficos, de mapas e de tabelas, desenhos, produção de pequenos textos, **levantamento de hipóteses para explicar determinada situação e questões que desenvolvem o juízo crítico** (Recorte do Guia do professor - 05¹², grifos nossos)

É perceptível um discurso ambivalente no próprio livro didático, pois, em determinado momento afirma que trabalhará elementos que fazem parte do universo cultural dos sujeitos a quem se destina, através da pesquisa e do reconhecimento de seu espaço, mas, no entanto, durante a discussão de alguns professores, em um momento que seria o planejamento dos segundos anos, uma estagiária do Curso de Pedagogia traz essa ambivalência à tona quando fala dos documentos que oficializam a política curricular e traz o livro como um dos elementos mais importantes na constituição da ação docente, apontando que o *guia do professor* diz como fazer e como tecer compreensões em sala de aula, mas ao mesmo tempo

¹² Trecho do Guia do professor, no livro Projeto Pitaguá, 2008, p.13.

não se observa isto na estrutura do material, uma vez que os textos a serem trabalhados em sala de aula apresentam-se de uma forma muito estrutural, fechando muitas possibilidades de ressignificação do conhecimento por parte do sujeito. Organiza-se dessa maneira, possivelmente, por entender que há uma fragilidade na formação do docente, visto que o curso de Pedagogia, em foco o currículo do Curso da UNEAL – Campus II apresenta elementos mínimos que tratam desse domínio de saberes, tendo apenas nas disciplinas de metodologia do ensino de História e de Geografia, considerações preliminares sobre como trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental com aspectos históricos e geográficos, como mapas, tabelas, e outros, ficando o docente por vezes diante de muitas lagunas em relação a esse conhecimento, então o **guia** se apresenta como um caminho no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, apontando como o docente deve em cada momento apresentar o conteúdo.

Os componentes curriculares trabalhados nos livros em análise reforçam as ideias deterministas na medida em que ao tratarem de outros cenários negam as possibilidades de apresentar o espaço em que o sujeito está inserido, pensar sobre ele e dar significado aos seus discursos. No segundo capítulo, deste trabalho apresentamos os diferentes discursos que consolidaram/consolidam a ideia de Nordeste e, por conseguinte do semiárido em toda sua constituição, através da literatura, da música e dos textos oficiais.

Traremos agora um fragmento posto no capítulo anteriormente citado, e que em minha análise, ajudará a pensar sobre como esse livro que não trata do semiárido, e quase nada sobre o Nordeste, (SILVA, 2008) reforça as posturas deterministas defendidas não de uma forma hegemônica, mas ainda muito presentes nos discursos do currículo no sertão de Alagoas. Este é apresentado por Albuquerque Jr (2001) quando traz a em suas discussões a ideia de um Nordeste construído histórico-discursivamente a partir da figura do sul/sudeste, sendo os mesmos referenciais quando se trata de desenvolvimento, de cultura, de organização política, comportamentos e modelos educacionais, etc. Assim trata o autor: Sul “*como um espaço obstáculo*” (...) “*espaço o qual se pensa a identidade do Nordeste*”.

(...) a escolha de elementos como o cangaço, o messianismo, o coronelismo, para temas definidores do Nordeste, se faz em meio a uma multiplicidade de outros fatos (...). A escolha, porém, não é aleatória. Ela é dirigida por interesses em jogo (...). A questão da identidade nacional põe, na ordem do dia, a questão das diferentes identidades regionais no país, que deviam ser destruídas para uns e reafirmadas para outros... (Albuquerque Jr., op. cit., p. 49)

Assim, mas uma vez discutimos que a identidade se constroi na relação com o outro, o diferente, o que constitui parâmetros. Postas dessa forma, as 74 páginas de conteúdos a serem trabalhados no livro de História do segundo ano, utilizados na sala de aula durante o ano da

pesquisa, abordam uma realidade distante do que se vive no sertão de Alagoas, apresentando uma variedade de exemplos, nos quais o sul e o sudeste, parâmetros de desenvolvimento, apresentam-se. Quando as ruas, a forma de organização da comunidade, os ritos, o folclore e as brincadeiras são mostradas nas diferentes regiões por sucessivas vezes, no Nordeste, faz-se apenas uma referência a um aspecto: o folclórico, ao Boi-bumbá no Maranhão e, em se tratando de nosso Estado de Alagoas, apresenta a dança da quadrilha, e aponta Penedo como uma cidade do Estado de Sergipe (2008 p.75).



Figura 08: Dança Folclórica – Quadrilha.
Fonte: Marques & Beruti, Coleção pelos caminhos da História, p. 75, 2008.

Dessa forma, na medida em que ao apresentar em sala de aula esses diferentes discursos, sem na verdade aproximá-los da escola através do currículo, vai construindo uma forma de pensar que toma, através da linguagem, vários significados. E aqui pensamos que os mesmos consolidam através da negação e das formas de silêncio uma representação que encobre a realidade do semiárido, bem como também em outros espaços nos quais os docentes desenvolvem suas práticas curriculares de forma a não trazerem para seus discursos significados que traduzam os contextos sociais.

No entanto, estamos pensando o semiárido de Alagoas tomando como objeto uma escola. Sendo assim trazemos uma fala de Silva (1999, p. 64) quando diz que “O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos”. Assim, durante a pesquisa avaliamos que essa produção local não é posta em evidência, em discussão na sala de aula. Então, argumentamos a partir de Silva (1999) que as representações constroem através do currículo o conhecimento e este passa a materializar-se nas variadas manifestações dos sujeitos, apresentando, pois ao longo da história uma perspectiva de ver o semiárido alagoano de uma maneira frágil e dependente. Falamos especificamente do semiárido alagoano, em virtude de que há em alguns Estados do Nordeste políticas públicas e propostas curriculares que pensam a função do conhecimento para além do momento aula, pensando a realidade e construindo mecanismos de superação dos fatores que constituem esse discurso determinista sobre o sertão.

Penna (1992, p.88) afirma que:

O sertão não é apenas uma área hostil do Nordeste brasileiro, devido ao seu clima quente e seco, essa região do Nordeste é também riquíssima culturalmente, o que dizer dos costumes do sertanejo, do seu modo próprio de vida, simples e muitas das vezes prática, na simples forma de limpeza do solo, a coivara, até o modo de como lidar com esse fenômeno que é a seca. Sua religiosidade também é marcante, um povo que é apegado aos santos da igreja católica e onde mistura o sacro e o profano nas festividades locais.

A partir dessa abordagem percebemos o quanto no livro de geografia, apresentado como proposta de análise, o Nordeste e o sertão foram esquecidos em todos os aspectos, não só no livro didático do segundo ano, como em toda a coleção. Aparecendo em raríssimas ocasiões, o Nordeste é tratado a partir de algumas características vinculadas ao potencial turístico, e nada tratando da vida dos sujeitos.



Figura 09- DANELLI. Sonia cunha de Souza (org) Coleção Projeto Pitanguiá 2º ano, p. 56.

O material não aponta para um *Nordeste heterogêneo*¹³, rico em situações, onde o semiárido pode ser apresentado para além da pobreza e da seca. Os dados apontam que se não houver outras possibilidades para além do livro didático para apresentar essa discussão, continuaremos a reproduzir a ideia de que o grande problema do Nordeste, e, por conseguinte, do sertão, é a seca, e que somente ela e não os fatores que se estabeleceram/estabelecem historicamente, é que ainda se apresenta como uma defesa e um reforço ao discurso determinista.

Reforçar-se em muitos momentos um discurso docente que trata as representações como estereótipos, que pode ser qualificado, a partir de Silva (1999), como uma forma de redução da complexidade do outro, pois apresenta um conjunto mínimo de signos, imagens,

¹³ Conceito utilizado a partir de Silva (2008) quando trata do Nordeste em suas dimensões sociais, políticas e geográficas.

possibilitando tal qual a ideologia uma contenção de significados. Assim, por sucessivos momentos de apresentação dos textos contidos no livro didático de História e de Geografia do segundo ano, esse movimento de distanciamento e de redução do outro frente a sua cultura se estabelece, e a história desses sujeitos, a história do lugar onde o sujeito vive tampouco é contada em uma perspectiva tradicional da história. Tomando como base o PCN de História do Ensino Fundamental, já em seus objetivos gerais, percebemos que há um reforço de criar mecanismos de contraposição ao que foi exposto anterior na medida em que seus objetivos estão assim colocados:

OBJETIVOS GERAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- **Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;**
- Organizar alguns **repertórios histórico-culturais** que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a **formular explicações para algumas questões do presente e do passado;**
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, **reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;**
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- **questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;**
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo- a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.(PCN de História, 1997, volume 5, p.33)

Mesmo os PCN sendo tratados como um dos documentos norteadores da ação do docente na construção do PPC, os seus objetivos ainda não conseguiram ser postos no cotidiano do ensino de História e de Geografia da escola. Visto que ainda há um trabalho que

desconsidera uma série de argumentos que se põem no Ensino História, consideramos, pois, que a seleção de conteúdos é um deles, já que segundo o texto do documento

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. (BRASIL, 1997, p.34)

Tal argumentação ainda encontra-se muito distante tanto dos enunciados presentes no livro didático, como dos discursos utilizados pelas docentes em suas salas de aula. Consideramos que essas lacunas no conhecimento, que vão surgindo ao longo da formação inicial e continuada do sujeito, independente do espaço geográfico em que o mesmo ocupe, mas de uma gama de conhecimentos que foram sendo negados e desarticulados nos espaços sociais e de educação formal, construindo historicamente significados que desvaloriza ou supervaloriza um aspecto ou um espaço em detrimento do outro, em uma permanente relação de poder.

Especificamente nesse estudo, pensamos que a inexistência nos livros didáticos analisados, de argumentos discursivos/conteúdos que tratem sobre a diversidade presente no Nordeste brasileiro, a partir de diferentes enfoques, sejam de ordem econômica (quando se aborda em muito o potencial turístico da região, utilizando o litoral como vitrine) aspectos relativos aos processos produtivos, ao clima, e a total inexistência de elementos que tragam aspectos sobre o sertão de Alagoas, vão construindo um processo de naturalização das relações e da forma de pensar sobre o nordestino e sobre o sertanejo.

De fato, reforçam estigmas, ancorando-se com muita força nos discursos deterministas que estão ainda hoje presentes nos diferentes gêneros textuais veiculados na sociedade, seja na literatura, no teatro, na televisão, nos textos jornalísticos e, dentro da própria escola, sob uma caricatura limitada do multiculturalismo. Apresentando conceitos que aparentemente atendem, mas que são tratados na superficialidade, a partir de outros sujeitos e de outros lugares.

As docentes, quando abordadas a respeito da forma em que trabalhavam a História e a Geografia apresentada no livro didático e sua relação com a realidade do educando, afirmaram que há algumas dificuldades estruturais para realizar projetos que levem a um reconhecimento do espaço e das condições em que vivem os alunos no município, como:

(...) “São muitas escolas para serem atendidas com o transporte. Eu considero um fator importante para que um projeto em História e Geografia possa acontecer. Pois muita coisa poderia ser feita, mas ficamos só falando, deixando que os nossos alunos falem, mostramos algumas fotos e na grande maioria nem são de nossa terra. O máximo que ainda conseguimos é nos deslocar no próprio bairro, isto com muita dificuldade, pois sozinha com trinta e cinco, quarenta crianças, é quase impossível... (Professora D1- turno matutino).

Considerando que o sujeito em seu processo de construção do conhecimento também estabelece seus modos de subjetivação, refletimos que um currículo que não acredita em seu poder de materialização também não propõe mudanças e, além disso, torna-se uma poderosa arma de manutenção do modo de vida das comunidades. É, pois, esse currículo que vai formando sujeitos que não se reconhecem nesse cenário, tampouco pensam sobre ele. Estes vivem uma identidade que apresenta às vezes mais traços homogeneizadores do que próprios do seu contexto. Quando falamos de homogeneidade, referimo-nos a uma negação, em uma relação de poder, a cultura local em detrimento de uma mais geral. E em se tratando do Nordeste e especificamente do semiárido, o que comumente observamos no currículo da Educação Básica e em nosso recorte, que é o Ensino Fundamental, são apenas resumidas falas sobre o clima, a vegetação, aspectos econômicos e quase nada sobre a presença de uma etnosertania, o modo como os sujeitos foram se construído historicamente e como pensam sobre si mesmos e suas representações nos mais variados espaços.

Observando um dos aspectos tratados acima encontramos no livro de Geografia Coleção Pitangua um trecho bem pequeno sobre a produção artesanal no Nordeste trazendo o artesanato de Pernambuco. O trecho diz o seguinte:

Nos dias de hoje, a produção artesanal é pequena em comparação com a produção industrial. Porém, o artesanato é uma atividade econômica muito importante em algumas localidades, principalmente naquelas que dependem do turismo. (PROJETO PINTAGUÁ, 2008, p.27)

O outro destaque refere-se ao clima e a questão da água assim no sertão:

No sertão brasileiro, as temperaturas são elevadas e quase nunca chove. Nessa área do Brasil a ocorrência de secas é comum, dificultando a agricultura. Por isto, para plantar nessa área é necessário utilizar a irrigação. (PROJETO PINTAGUÁ, 2008, p.77)

Certamente, é uma grande oportunidade para a escola, através da produção do conhecimento, trilhar não só em um discurso voltado para essas disciplinas, mas apontar para princípios interdisciplinares presentes nos enunciados do currículo, compreensões que denotem falas sobre o Nordeste e sobre o semiárido por outros enfoques, para além do clima, vegetação e processos produtivos vinculados apenas a Economia.

4.5 O discurso docente sobre seus alunos e o sertão e como situa o livro didático nas suas práticas curriculares

4.5.1 Nas entrevistas, o discurso do docente sobre os discentes

No intuito de compreender como o docente percebe o semiárido e como se coloca frente às diferentes formas de vida do sujeito que chega a escola e ao mesmo tempo, ressignifica essas manifestações, representando-as no currículo da escola campo de pesquisa, apresentamos algumas falas de docentes:

[...] os alunos só vêm à escola para lanche, não gostam de estudar, são desmotivados, sem contar com a falta de material para se trabalhar. (Professora D4, leciona 3º ano no turno vespertino, 35 anos)

O que mais me dói é a pobreza dessas crianças, parece que não faz sentido elas estarem na escola, o mais importante é a frequência por conta do “BOLSA” [Bolsa Família]. (Professora D3, leciona 4º ano no turno matutino, 29 anos)

Penso que há uma grande desunião na escola, o que gera um trabalho todo partido, acho que ela não faz o aluno sentir vontade de construir nada. (Professora D1, 2º ano no turno matutino, 32 anos)

É preciso ter muito amor para que o professor tenha algum sucesso, pois falta tudo, além disso, os nossos alunos são pobres e na grande maioria estão acostumados a passar fome, além do mais ainda (os de hoje) são muito diferentes, são mal educados e gostam muito de violência. Faz até medo a gente dizer alguma coisa que eles não gostem (Professora D5, 1º ano no turno vespertino, 46 anos)

Para maior compreensão, recorremos a Silva (1993, p.28), quando esclarece que

O papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo.

Assim, podemos pensar a partir de nossas observações, que muitos elementos, tais como signos, objetos, acontecimentos e, fundamentalmente, as pessoas em seu movimento cotidiano no espaço escolar, constroem representações que reforçam muito mais a ideia de negação de um mundo presente, de um lugar do sujeito, que a problematização das práticas inerentes aos diferentes discursos, inclusive no pedagógico. A escola como um espaço potencializador de um novo discurso, de uma nova tomada de posição frente às relações de poder parece não ser considerada ou refletida em seus espaços de tomadas de decisão.

Denota-se por parte da escola pesquisada, mesmo tendo um contingente de 60% de professores com formação ou em processo de graduação, um discurso de descrédito com a escola e com as possibilidades de contraposição a tudo que está posto. Percebemos isto a partir de observações e conversas com o grupo, quando solicitamos que falassem um pouco sobre as condições de trabalho e, diante desta, como o grupo se coloca, como exposto na abertura deste tópico.

Através dos depoimentos expostos no fragmento de fala, podemos notar uma ideia de educação que se apresenta pautada em diferentes discursos, estes oriundos de profissionais também com diferentes modelos de formação e que pensam a escola como um espaço de instrução do conhecimento formal, nos moldes de um processo unificado de produção de saberes. O papel da educação como um elemento fomentador da relação escola e cultura do sujeito fica esquecido. Amparando-se em discursos que mais parecem orientadores do modo de vida das populações que frequentam essa escola, hierarquizando saberes e produzindo novas sensibilidades, sentimentos, valores e comportamentos, em perspectiva do currículo prescritivo, que, normalmente, trata de outros lugares, a partir de conteúdos universais, os quais negligenciam o espaço do sujeito. Sendo assim, questionamos, “o que esse currículo faz com o sujeito?”.

O que se apreende, a partir das falas no fragmento acima, é que estão arraigadas de uma maneira muito forte ainda, as ideias pertinentes ao determinismo geográfico, no qual o meio se impõe sobre o homem. Suas dificuldades e a forte presença de um discurso de aniquilação das possibilidades, pois o que se observa é que, segundo essa abordagem, os aspectos físicos se sobrepõem sobre os humanos, constituindo imagens, discursos que dão conformação à cultura local, no caso, o semiárido de Alagoas, aspectos estes tratados no segundo capítulo deste trabalho.

Por outro lado, a questão do determinismo fica enfraquecida quando, nas investigações junto aos professores, percebemos que não há na escola uma ideia de semiárido consolidada em torno da noção de pobreza, seca e miserabilidade. Para algumas professoras, parece que o sertão, aquele representado pelo chão rachado e pelo gado morrendo de sede, está um pouco distante, lá na zona rural. Quando indagamos sobre essa compreensão e como trabalhavam o semiárido na escola, as respostas indicam que:

Muitos conteúdos desenvolvemos, as vezes, em projetos. Agora estudar mesmo o sertão... nunca teve (...) agora, acho que é uma temática mais voltada para a zona rural...Aqui na cidade é sertão? (risos) (...) São tantas mudanças no clima que parece que o sertão quase não tem a seca que tinha...(Professora D10, leciona 1ºano matutino, 47 anos)

Eu penso que sertão mesmo a gente não tem aqui em Alagoas... Lá pró lado da Bahia é sertão mesmo (...) lá as pessoas chegam a morrer de fome, aqui tem melhorado muito... (Professora D3 leciona 3º ano matutino, 32 anos)

Eu me lembro que quando fazia ginásio vi num livro que o sertão era um lugar deserto, sem chuva e sem vida. Era pequena e fiquei pensando como as pessoas viviam lá. Por que mesmo a gente morando aqui no sertão não era um deserto e o povo não morria de fome assim... Parece que depois que a CASAL¹⁴ chegou aqui a gente não tem mais seca, porque minha mãe sempre contava que era um pote de água para o dia todo, se quisesse pagar ao homem que tinha as ancoretas [barris que eram transportados em jumentos], se não, era com o pote na cabeça (Professora D11, leciona 1º ano matutino, 52 anos).

As falas põem em evidência que as professoras efetivamente não tem se identificado com a visão negativa do sertão. Suas vidas não estão relacionadas ao imaginário dominante. O sertão - espaço de vida daquela comunidade escolar, na visão de algumas professora, é uma outra coisa. Tivemos em alguns depoimentos de docentes a forte presença de um sentimento que não negam um sentimento de pertencimento ao sertão, mas ao mesmo tempo deixam claro que não se sentem ou não se percebem estando em um semiárido que apresente características aportadas em uma visão negativista hegemônica.

Há uma compreensão diferente do que seja sertão e que foi ao longo do tempo mudando em função da mudança das condições de vida da população. Em nossas análises, percebemos esse momento como extremamente positivo. Na medida em que aponta, através da leitura de mundo feita pelo docente, novas formas de pensar o currículo da escola, em que a negatividade posta por uma visão determinista, preconceituosa e fundamentalmente de negação do que é ser sertanejo mesmo estando no sertão possa gradativamente fornecer elementos para uma forma de problematizar as relações. Essa nova forma de representar o sertão, pelas próprias pessoas que vivem no sertão, nos pareceu um elemento rico de possibilidades de contestação.

Mesmo que em determinados momentos alguns docentes tenham uma ideia sobre o sertão que demonstrem, que passando um pouco a sede e a fome, as pessoas vivendo um pouco, bem pouco em algumas situações, a superação de sua condição de pobreza, a perspectiva que construiu o imaginário sobre o sertão e o povo sertanejo estão mudando. Por outro lado, notamos que ainda há uma marcante presença da concepção de sertão atrelado à fome, à miséria e à desolação, quando a docente diz:

¹⁴ Companhia de Saneamento de Alagoas.

Pra mim nunca vi assim um projeto aqui falando do sertão. Nós trabalhamos em de Geografia os conceitos que vêm nos livros como um espaço geográfico marcado pelo clima semiárido, seco, sem chuvas com muita falta de água, seca e fome... (professora D7, leciona no 1º ano matutino, 34 anos)

Ainda é assim... (D1 leciona 2º ano matutino, 32 anos)

No entanto há fortes mesclas, de situações urbanas e rurais diferenciadas, que traduzem um entendimento de que sertão, para algumas dessas pessoas é outra coisa. Se traduz através de outras imagens, outros significados e que, portanto são representadas através de novos discursos, estes de caráter positivo, rompe com um conjunto de signos já que os mesmos não se vêem na imagem dominante de sertão, tendendo a ser menos capturados pelos discursos fatalistas.

Diferentemente, alguns discursos sobre as formas em que o sujeito vive em suas comunidades passam a ser verbalizados por algumas docentes. Algumas professoras, em tom de reforço à condição de *ethosertania* a que o sujeito foi submetido: “são muito pobres, pais analfabetos, desemprego e fome”, apontando a escola como uma forma de resistência e de superação de situações sociais e econômicas, mas alegando também que só conseguirão sair dessa situação de violência e descaso em que a escola vive se todos os docentes tiverem *compromisso*. Logo, podemos inferir que há uma disputa pelos significados que são, ao mesmo tempo, impostos e contestados (Silva, 2000).

Assim, as representações desse jogo de poderes, a partir da ótica dos micropoderes, levaram-nos a compreender que a educação e as políticas curriculares deveriam apresentar-se como estrutura fundamental na construção de um discurso alternativo para o povo do sertão, já que nos deparamos no cotidiano da instituição com uma multiplicidade de enunciados que reforçam a desilusão, a negação e as dificuldades que os alunos terão que enfrentar ao longo da vida, por estarem naquele território. A emergência de novos modos de pensar a escola nesse cenário sertanejo aponta que não há uma homogeneidade discursiva acerca das representações do currículo no semiárido alagoano.

No tocante aos questionamentos sobre a atitude do professor, frente aos aspectos da escola, no contexto de onze docentes entrevistadas, houve uma unanimidade em relação à necessidade de pensar que é apenas o gestor maior da escola quem deve promover momentos de encontro para que haja regularidade nas reuniões. Assim, sentem-se muito *sozinhas* na hora de operacionalizar as práticas em sala de aula. A docente expressa:

Sem norte para um trabalho, sem uma proposta que venha da Secretária de Educação, mostrando como pensar e como construir isto na escola, ficamos sem saber como fazer, por que fica difícil reunir a escola para discutir e criar... (Professora D2, leciona no 2º ano vespertino, 41 anos)

No entanto, quando a coordenação da escola promove esses momentos, estes são vistos pela maioria dos colaboradores da pesquisa “como iguais, que não resolvem nada e que são verdadeiros blá, blá, blá”.

Os professores também se posicionaram frente às condições de trabalho na escola, alegando falta de espaço físico. Mas, fundamentalmente o que mais angustia as docentes é a falta de disciplina, pois os alunos para estas são indisciplinados e não conseguem ficar dentro da escola, por isto, os portões ficam fechados, como no fragmento abaixo:

Como vamos tentar alguma coisa em sala de aula se não tentarmos primeiro fazer com que esses alunos fiquem mais obedientes? Vocês já observaram a entrada desses alunos na escola? Já tentamos muito fazer fila, organizar por turma... Mas faz até medo ficar na frente (Professora D6, leciona no 3º ano matutino, 27 anos)

Assim, a partir da fala da professora D6, vamos ouvindo falas que nos levam a pensar qual o papel da escola nesse processo de subjetivação e qual a relação desse poder disciplinar com a construção de saberes, poderes e identidades no sertão de Alagoas.

Dar a entender que a constituição de novos saberes vinculados à prática dos docentes e o desconhecimento das argumentações que consolidam as ideias sobre as identidades e seus deslocamentos trazem para esses docentes um sentimento de impotência frente a “tantas desordens”. Parece que o mundo está “de cabeça para baixo”, mas a escola está lá, firme, cumprindo o seu papel, que é de educar.

No outro lado, quando indagamos sobre a escola, sua estrutura, se o ambiente favorecia ao processo de aprendizagem e se era um lugar prazeroso, muitos discentes foram logo dizendo que,

Parecia uma prisão!(...) Tem vigia e fica com os portões fechados durante todo o tempo. (...) acho a escola feia, sem pintura, paredes muito sujas e a limpeza não é muito boa.(...) As vezes me acho em um presídio, as escolas que estudava em São Paulo, eram bem diferentes... ficava o dia inteiro lá...tinha tudo, material, mochilas, farda e as aulas eram diferentes (...) É tudo tão apertado que fico com falta de ar(...) (Depoimento de discentes do 4º ano em momentos informais no pátio e/ou entrada da escola).

Nesse sentido, o sertão e a subjetividade do sertanejo (o ser sertanejo) são como constatamos nos dados, recorrentemente construídas a partir de comparações de “um” e do “outro”, Nordeste-Sul/Sudeste, que apaga aquilo que é próprio do contexto do “outro”, evidenciada na fala acima, em que “as escolas em que estudava em São Paulo eram bem diferentes”. Deixa transparecer que eram bem melhores, com mais condições e que atendiam ao sujeito dando-lhes mais dignidade. Além das questões postas nos discursos que reforçam essa condição, as políticas públicas também são importantes dispositivos para reproduzir essa

pobreza, na medida em que não atendem as populações e são utilizadas em muitas circunstâncias de forma inadequada em relação ao destino dos recursos. Reforçando um estado de dependência e assistencialismo, presentes ainda no sertão num grau ainda considerável nas práticas sociais.

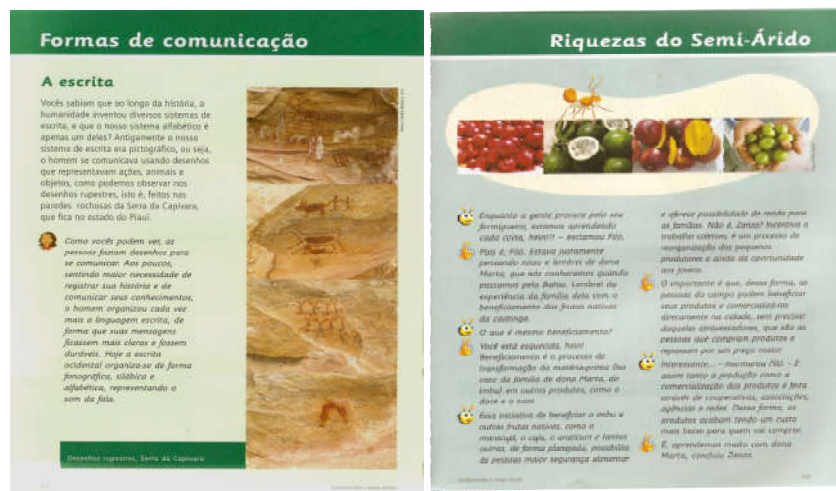
4.5.2 Outras possibilidades educacionais para o semiárido

Outra fala nasce das respostas do questionário, quando perguntamos se há uma discussão sobre o que é semiárido, ou algum encaminhamento para esse tipo de discussão, etc. De 30 docentes abordados sobre a questão, 30 responderam que essa discussão sobre o semiárido só é feita pelos professores que estão na Educação do Campo, que tem livros com textos e atividades que falam do semiárido. Durante conversas posteriores, com os professores, uma docente mostra o livro **Conhecendo o semiárido** para o segundo ciclo do Ensino fundamental, dizendo que os professores sempre vão para formação, bem mais do que os professores que estão na cidade (zona urbana). Afirma que têm incentivos, com formação em outros lugares, como em Juazeiro da Bahia, sempre chega material e que em sua maioria gostam e avaliam positivamente a nova forma de trabalhar, pois está trazendo muitos resultados. Alguns municípios estão adotando essa proposta e que ela conhece por que trabalha em Ouro Branco, município do semiárido próximo à Santana do Ipanema, em Alagoas.

Folheando o material, compreendemos que este é uma versão experimental, e que faz parte da proposta da RESAB- Rede de Educação para o Semiárido Brasileiro. O livro se destina às escolas públicas de 11 estados. Nesse sentido, a RESAB tem pensado junto aos diferentes atores sociais sistematizar materiais que falem das experiências do sujeito do semiárido. É uma parceria com a UNICEF, através de processos de valorização do semiárido apontando para o atendimento das crianças, objetivando através do Selo Município Aprovado, alcançar índices positivos no que diz respeito ao atendimento dos direitos negados na infância.

O material é rico em sua apresentação, bem como abre perspectivas para que o sujeito possa ir construindo textos que possam ampliar os que já estão presentes no material. Fala de modo geral da população, da sua constituição histórica e de suas riquezas. Aponta uma diversidade de situações que põe o semiárido em contraposição ao discurso fatalista, apontando formas de coleta e conservação das águas e da vegetação e que os sujeitos na escola podem pensar formas de conservar e superar as condições de vida, que é possível produzir e viver no semiárido.

Figura 10: páginas de livros da coleção “Conhecendo o Semiárido”



Fonte: Coleção “Conhecendo o Semiárido”.

O referido material, pelo caráter experimental, só está sendo utilizado nas escolas da zona rural no sentido de atender a proposta de Educação no Campo. No entanto, alguns profissionais da escola pesquisada, como D3, D6 e D4, trabalham em outro turno num município vizinho a Santana do Ipanema e diante das alternativas apresentadas pelo material, o mesmo tem se configurado em uma fonte de pesquisa para construção de algumas atividades, bem como ainda tímidos indicativos de sua utilização nas reuniões de planejamento. Discutem a qualidade do material, mas não ainda fazem referências ao semiárido e por que o semiárido como conceito norteador da produção do livro. Contudo, acreditamos que a introdução dos elementos contidos no material irá gradativamente sendo apresentada à escola e tomará corpo como uma alternativa para pensar o semiárido na medida em que as docentes o representarem através de suas práticas pedagógicas.

Figura 11: páginas de livros da coleção “Conhecendo o Semiárido”



Fonte: Coleção “Conhecendo o Semiárido”.

4.5.3 O discurso docente na escolha do livro didático

Pelo exposto anteriormente, o currículo tem papel importante nos processos pedagógicos, tratando de pensar como o docente vai se adequar às proposições tratadas nos mais variados enunciados; sejam eles planos, projetos, diretrizes, livros didáticos e modelos de formação que disseminam uma série de artefatos que, por vezes, fazem com que o docente chegue a sua sala de aula e ponha em prática sem fazer uma relação com o sujeito aprendente. Deixam o profissional da educação diante de um número significativo de informações em uma situação conflituosa, de dúvidas e de insegurança em relação ao seu fazer.

É recorrente nas falas dos professores um sentimento de descrédito em relação às constantes mudanças que chegam à escola, parecendo que estas se conformam como um lugar onde todos os olhares estão voltados e todas as interferências possam ser efetivadas. Nas falas das professoras D2 e D6, há enunciações que trazem *rastros*¹⁵ de relações de poder, contidas nos discursos que se estabelecem entre os saberes dos docentes e os que chegam à escola via diferentes escolhas que vão ampliando a cadeia discursiva. Em a Ordem do discurso, Foucault (2009) trata como “os discursos que são ditos, permanecem ditos e ainda por dizer”, portanto, discursos que se encontram presentes em domínios de saberes que formulam e que produzem novos atos. Afirma-se o currículo como um desses campos. Esses saberes, não sendo universais nem apresentando um caráter coercitivo, mas utilizando dispositivos de poder que passam a ganhar legitimidade, são referendados a partir das práticas cotidianas na escola. Assim, para Boto (2003), “A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas e disciplina, hábitos de civilidade e de racionalização” (2003, p. 388).

Dentre estes *rastros* pudemos vivenciar uma atividade que se considera de grande importância para a escola, a escolha do livro didático, ao mesmo tempo em que observamos como essa escolha era tratada de forma desacreditada pelo professor. Observamos também que há no processo de debate muitas argumentações reflexivas acerca do material, tais como:

(...) acho esse material rico, mas os nossos alunos não acompanham (...) este livro tem um material no final muito bom para o professor, facilita o trabalho [...] penso que deveríamos olhar melhor todos os livros, não temos outros materiais na escola, o livro ainda é um grande auxílio (...) (Professor D1).

Entretanto, diante de um discurso de abertura e de exercício de autonomia docente, presente em uma gama de documentos que norteiam a ação docente em todo o país, a escolha do livro didático nesse momento não passa de uma formalidade, de um ritual que a escola

¹⁵ Palavra utilizada por VIEIRA (2009), em texto intitulado currículo (rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas).

realiza, mas que não dá crédito, por considerar através de sucessivas tentativas (ano após ano) que esta é mais uma *operação falha*. Nossa desconfiança efetiva-se quando a docente do terceiro ano diz após algumas considerações realizadas pela representante da Secretaria Municipal de Educação:

Tenho para mim, que nós docentes sabemos escolher o livro e também trabalhar com o que chega à escola, mas parece que o que a gente escolhe não tem muito valor, importância, e o livro que vem é geralmente outro, não entendo isto, acho um desrespeito (...) (Professora D7 leciona 1ºano turno matutino).

Elaboramos a partir da indignação da docente, esta com formação em Pedagogia, frente às tomadas de decisão na escola, um discurso de resistência, de vontade de argumentar outras questões que permanecem como naturais; vontade de colocar para além dos muros da escola o desejo que aquela escola, considerada pela maioria dos atores sociais que nela convivem (como pais, docentes e discentes). Em decorrência da fala da professora D7 surgem outras falas que corroboram com a indignação e denotam características de uma escola que carece em muito da atenção das políticas municipais. Assim se posiciona a professora D3 e D5 fazendo referência à escola como portadora de “muitas dificuldades”, (...) “que está na periferia da cidade e que atende crianças dos mais variados lugares (...)”, “com muitas limitações sociais”, “(...) uma escola sem estrutura física adequada para a quantidade de alunos que recebe”. Se pensarmos a identidade como resultante das relações que os indivíduos travam no cotidiano, a identidade docente também será vista como um percurso que o educador trilha nas práticas a partir do outro, da diferença e das partilhas de saberes.

4.5.4 Conversa informal e o espaço da sala de aula: o discurso do docente e do discente

Em um momento de descontração, conversando com alguns docentes na entrada da escola sobre o sertão e suas possibilidades, enquanto esperávamos as crianças serem chamadas pelo *sininho*, ouvimos posicionamentos que reforçam a nossa vontade de compreender o que as mesmas pensam do lugar onde vivem, como se sentem e o que esperam.

Aqui é o fim do mundo... A gente não tem nada de cultural... Não tem um cinema, um teatro, nada que preste. (Professora D6 3ºano matutino 27 anos)

Tia, essas ruas aqui, parece com a minha, elas são pobres, não é? (Fala de um discente do 2º ano matutino, 09 anos, diante de uma atividade do livro didático sobre as ruas).

Quando a docente diz que “aqui é o fim do mundo...” “a gente não tem nada de cultural...”, “não tem um cinema, um teatro, nada que preste”. As considerações são fortes na

medida em que vão significando desejo de melhoria da qualidade de vida, pois não se tem realmente cinema nem teatro, acesso a arte que todos nós devemos ter.

Desde os anos 20, segundo Albuquerque Júnior (2001), quando o nordeste perde gradativamente o poder econômico para as regiões Sul e sudeste do país, essas se colocam como padrão de desenvolvimento. Viram referência para o conceito de qualidade de vida e isto passa a ser oferecido em sala de aula através dos livros didáticos, como uma única forma de pensar o mundo, a cultura, o lazer entre tantas outras representações.

Os conteúdos são tratados de maneira natural, sem questionamentos, mediações ou qualquer outra atitude que faça com que o sujeito em processo de aprendizagem crie, negue, critique e ressignifique, restando apenas a imagem da desolação, o discurso recorrente que tem durante décadas construído o sertão.

Portanto, os discursos são apresentados como *uma verdade*, um lado só da moeda, distante da condição material e social do sujeito, criando distanciamentos e uma negação de seu espaço. São enunciados contidos no livro didático, em outros textos, nas paredes da escola e na fala do docente, entre tantas outras situações. Para ilustrar essa referência trouxemos um momento em que categorizamos como o mais recortado para a pesquisa, que é a sala de aula, sobre a qual já dissemos na metodologia do trabalho que é tratada a partir de uma observação junto a duas docentes na sala de segundo ano do Ensino Fundamental, em dois turnos de funcionamento da escola.

Em uma sala, que vamos nomear S1, a docente apresenta as gravuras postas no livro de História, que tratam da realidade do sul do país, especificamente de Curitiba, e, com base na leitura do texto sobre “rua”, que a partir de nossa perspectiva deve ser considerada como espaço de vida e de reprodução do cotidiano, espaço de construção das identidades, faz referência à ideia do que é rua, o que acontece nela, como se organizam e como são chamadas.

Figura 13: Recortes de livros didáticos.



Fonte: Pelos caminhos da História: 2º ano. Editora Positivo, 2008.

O texto diz que as ruas são nomeadas “a partir de nomes de pessoas, de coisas, nomes de cidades, países ou de tribos indígenas”. Se considerarmos desde a inadequação das imagens, visto que restringem a representação de “rua”, que para nós é de significativa importância, até a não discussão da docente sobre o sentido de mostrar que existem outros tipos de rua. Por exemplo, que as ruas não são sempre asfaltadas, arborizadas e ladeadas por grandes arranha-céus, como as ruas que existem na cidade de Santana do Ipanema, no sertão de Alagoas, com suas configurações e que existem as ruas dos pequenos povoados de onde muitas crianças vêm.

Em se tratando da docente D1 da S2, observamos que além de apresentar os elementos contidos no livro, guia indiscutível do trabalho de ambas as docentes, trouxe cartazes mostrando outras ruas. Mostrou cidades, pequenas cidades, tipos diferentes de organização da rua, e mais ainda, uma fotografia na qual a docente está em um ponto de referência de importância fundamental para as pessoas da cidade que é a Praça da Bandeira, ponto central e de encontro nas festividades. Lugar onde se concentram os espaços de lazer, da gastronomia, mas que representa no imaginário dessa população algo distante, principalmente da realidade dessas crianças; um lugar elitizado.

Entretanto, a docente D1 da S2 consegue fazer com que as crianças se percebam em algumas gravuras e em algumas situações, criando uma identidade relacional, fazendo análises dos mais variados aspectos, da vegetação ao padrão social e econômico das pessoas que moram na rua ou que passam por elas, quando o assunto são as ruas das grandes cidades.

Outro aspecto relevante destacado foram as possibilidades de que todos possam ter acesso à fala e às diversas manifestações, constituindo um clima em que a docente avalia positivamente e encaminha uma atividade em sala a partir de revistas e jornais, para que as crianças possam trabalhar em grupos. Nesse momento, uma criança chega para a professora e diz: “Tia, essas ruas aqui, parecem com a minha, elas são pobres, não é?” Mesmo considerando que durante a discussão a pobreza não foi tratada de uma forma estereotipada, a docente volta a conversar sobre as diferenças sociais, apresentando-as, mas sem tecer grandes considerações e sem em nenhum momento fazer uma relação destas, mesmo tendo o sertão como locus privilegiado.

Considerando que historicamente os saberes do semiárido sempre se constituíram a partir de múltiplas narrativas e da materialização de comportamentos, tendo a oralidade como elemento fundante (e muito menos por saberes sistematizados, saberes oriundos das produções da ciência), temos muitos outros tipos de conhecimento chegando à escola de uma maneira muito forte, ou seja, os saberes tradicionais, os saberes religiosos e os saberes

advindos de uma relação tecnológica, globalizante do conhecimento. Portanto, o currículo da escola, espaço da pesquisa, é resultante de toda essa assimetria de poderes que vão se constituindo no cotidiano: da fala dos sujeitos da aprendizagem, dos gestores, da Secretaria Municipal de Educação, dos professores, dos pais, ou seja, dos diferentes discursos que chegam à escola, e da escola, como o que segue.

Em outro momento de sala de aula, um aluno de 11 anos do segundo ano, do turno vespertino, quando questionado em uma atividade sobre “O que você quer ser quando crescer?”, momento em que se falava das profissões, disse:

Eu quero estudar para ser doutor [médico] por que o doutor que tem uma fazenda perto de lá de casa ganha dinheiro, tem um monte de gado, é rico... nós trabalha muito, tem que acordar cedo, dá água aos bichos, cortar palma, ajudar pai na roça e depois ir para a escola. No verão vamos pro *panema* [rio Ipanema], mais longe ainda, quase uma légua à pé. Pai disse que no tempo dele não tinha estudo, por isto quer que a gente estude prá sair desse lugar, dessa vida (Aluno de 11 anos, do segundo ano matutino, residente no Serrote Severiano, zona rural Santana do Ipanema, AL)

Esta fala mostra uma esperança, o surgimento de novas perspectivas relacionadas à escolarização, fazendo o sujeito se perceber de forma diferenciada, mesmo estando ainda presente em uma realidade carregada de adversidades; significando que algo de concreto passa a habitar esse imaginário social, quebrando referenciais contidos no paradigma fatalista. Ficando posto no desenho abaixo as representações da vida desse aluno, quando a professora trabalha o conteúdo família e formas de vida na comunidade.

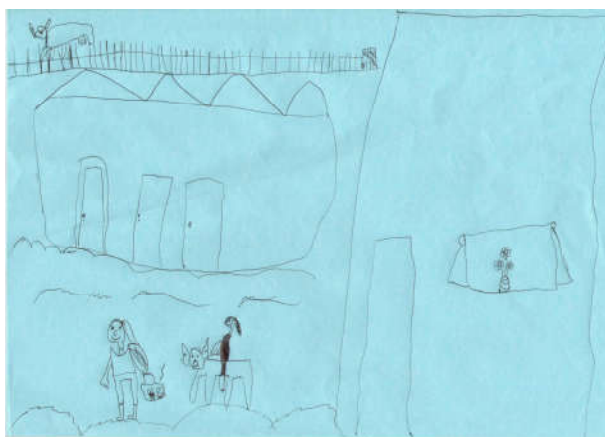


Figura 14: Aluno de 11 anos, do segundo ano matutino.

Os sujeitos na zona rural vivem reproduzindo uma rotina exaustiva de trabalho, em condições muito precárias e que só pensam em sair desse lugar para poder ter acesso a outros bens e serviços. São muitas dificuldades que esses sujeitos enfrentam para chegar à escola, diferindo um pouco dos educandos que vivem na zona urbana, uma vez que os mesmos são

atendidos nas necessidades básicas, como água canalizada e utensílios domésticos que facilitem a vida.

Os sujeitos da escola pesquisada, ainda vivem em sua maioria abaixo das expectativas sociais, carecendo de atendimento das políticas públicas de cunho assistencialista. Diante das diferenças apresentadas entre urbano e rural, a escola deve ser pensada como um espaço de construção de saberes, que tenderão a construir novos discursos, ou seja, possibilidades de resistência contra a negação da vida e dos direitos fundamentais dos sujeitos do semiárido. Dessa forma a escola passa a ter no imaginário social um lugar de destaque, mesmo que isto se dê de uma maneira apriorística, entretanto, representa uma possibilidade de superação. Pois quem conhece o povo do sertão sabe que há um discurso recorrente dos pais em sua maioria, em defesa da escola como uma forma de superação das dificuldades que se apresentam no cotidiano, dizendo sempre para os filhos que “*não quero que tenha uma vida como a minha, estudem...*”.

Mas nem sempre isto acontece, pois muitos não conseguem conciliar a dura rotina de trabalho na agricultura familiar, visto que são retidos e são empurrados para o noturno, que dificulta ainda mais sua vinda à escola, depois de um dia exaustivo. Ao trazer o relato acima intencionamos mostrar que muito tem mudado no sertão de Alagoas e no Nordeste. Talvez não o suficiente ainda para que essa criança tenha seus direitos garantidos, mas hoje há condições fundamentais que ajudam a superar essa miséria defendida pelo determinismo, como transporte escolar, merenda, programas do livro didático, entre outros, que ao longo dos anos se consolidam como direito da população do semiárido.

4.6 Como os docentes vêem a si mesmos atuando nessa realidade adversa

4.6.1 O momento de encontro dos docentes: o diálogo

Durante a realização da pesquisa, vivenciamos um momento rico na escola, visto que o coletivo escolar estava presente: após chamamento para um momento coletivo, *uma reunião*, com os docentes das séries iniciais, com um número de 11 docentes, distribuídos nos dois turnos, houve a participação de 80% deles, o que causou, de uma forma nada velada, certa euforia e ao mesmo tempo certo receio na coordenadora pedagógica, profissional que conduziria a reunião, ao ponto de ela questionar: “o que está acontecendo?”.

O que está acontecendo?

Acho coordenadora, que todos estão hoje aqui por que a situação na sala de aula não está boa. Desde o começo do ano que você fala em trabalhar juntos, em trocar as experiências, e o que ouvimos o tempo todo é que esses alunos não querem nada, que não valorizam o esforço do professor, que os pais não ajudam... Temos o exemplo dos projetos didáticos que não foram para frente... Agora com tanto resultado ruim, todo mundo vem... (Professora D5 1º vespertino).

Uma das docentes posicionou-se durante a condução da reunião, em um tom reflexivo sobre a condição da escola, do trabalho dos professores e, principalmente, acerca de seu papel na comunidade, como vemos anteriormente na fala da professora D5. A partir deste, evidenciamos um discurso denunciador de práticas que pareciam camufladas em um conjunto de significados silenciosos e naturais, mas que agora parecem tomar assento na discussão: o que parecia sem importância começa a ser discutido timidamente, caracterizando e pensando um pouco sobre a cultura dos sujeitos que fazem parte daquela instituição, a partir de um docente, fazendo algumas intervenções e que de alguma forma começa a causar certa inquietação.

Para um grupo, a ação do currículo e a institucionalização de uma política curricular não deveriam ser tão questionadas, repudiadas ou reformuladas na escola, visto que é uma *fórmula, um caminho, um modelo* a ser seguido, com *objetivos muito precisos* em relação aos processos de aquisição do conhecimento pelo aluno. Isto ficou claro a partir da fala da professora D3 do 4º ano matutino quando diz que “não tem tempo nem para esperar se vai dar certo, já aparece alguém e fala que alguma coisa vai ser diferente...”. A mesma se referia às mudanças em relação ao modelo de avaliação, que agora é por pareceres descritivos, como já apontamos em item anterior. Sacristán (1996) ajuda-nos a clarificar este discurso, pois, o currículo não é fórmula, um modelo a ser seguido,

(...) não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique a priori para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Surge como foco cultural real das condições mesmas da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização. (SACRISTÁN, 1996, p.36-37).

Há uma tomada de posição em relação à manutenção de um discurso de verdade que se encontra ainda muito presente na escola, prevalecendo os conteúdos e os modelos de planejamento, avaliação e de práticas escolares que “vinham funcionando ou que funcionavam em outra escola, mas por que aqui não pode dar certo”? Parece que os elementos que não se põem como positivos aos *olhos* da escola são todos extrínsecos a ela, inclusive a própria prática do professor, já que para muitas docentes há uma tendência em tratar as práticas curriculares de forma homogeneizadora, através de padrões que se repetem há muitos anos em seu exercício docente.

Há um discurso muito forte de não adequação das metodologias e das concepções teóricas com as reais necessidades da escola. Para esses atores sociais, o espaço da escola não é permeado por relações de poderes, o que há no entendimento dos mesmos é apenas a

existência de um poder que emana do Estado (macropoder) e das políticas educacionais e é a partir dele, só dele, que as decisões são tomadas.

Não verificamos o entendimento por parte de 8 docentes dentre os 11 participantes da pesquisa de que há a existência de micropoderes ou poderes locais e que os mesmos são fundamentais na articulação e manutenção das tomadas de decisões nos mais variados cenários. A escola apresenta-se como uma instituição na qual os poderes se configuram e se reconfiguram, portanto as possibilidades de quebra de resistências frente as mudanças na metodologia e nos entendimentos conceituais, favorecerão a construção de novos mapas do currículo e estes darão sustentabilidade a uma política curricular que transcende o espaço da escola, assumindo o conhecimento sua função social, pensada por múltiplos sujeitos de diferentes culturas e com diferentes condições frente ao poder.

O docente nessa relação é um ator fundamental na montagem de uma cadeia discursiva que materialize esse poder, visto que, para Foucault, são os micropoderes que dão conformação a esse jogo como confirma Paula (1991), pois, os micropoderes:

(...) encontram-se disseminados por todo o corpo social, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, penetrando na vida cotidiana das pessoas e atingindo nas suas mais tênues extremidades o corpo dos indivíduos, realizando sobre ele um controle detalhado dos gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (PAULA, 1991, p.16)

Fica posto que a compreensão da autora acerca dos micropoderes reflete uma postura de atenção e de observância em suas manifestações, uma vez que estão em todos os lugares e que tomam diferentes conformações em seus espaços. Assim, a escola é um espaço permeado por tais poderes e que precisariam ser pensados como constituidores das tomadas de decisões e na implantação de uma metodologia de trabalho problematizadora. Que permitisse trazer os diferentes sujeitos para o espaço coletivo das decisões e isto seria traduzido na presença dos sujeitos como detentores de poder, de discurso e de inserção no espaço institucional e social.

4.6.2 Nas participações em planejamentos e reuniões, o discurso docente e da gestão escolar – a escola situada

A enunciação exibida abaixo nos permite refletir também acerca do processo de identidade docente no espaço da escola, entendendo que a identidade docente pode se consolidar como apolítica, possivelmente não problematizando a realidade na qual está a escola inserida, logo, não problematizando os discursos fatalistas acerca do semiárido.

São tantas cobranças em relação aos horários, ao desenvolvimento do nosso trabalho, a entrega dos planejamentos à coordenação, mas pouca atenção em relação ao tratamento dado ao professor. É difícil trabalhar aqui (...) (Professora D8 leciona 3º ano vespertino, 50 anos).

O que me deixa chateada é que as cobranças são muitas, os planejamentos são entregues, a gente nunca sabe o que são feito deles (...) Não pensamos sobre eles nem recebemos muito apoio nas atividades(...) (Professora D9 leciona 2º ano matutino, 37 anos)

eu mesma tenho em meus 20 anos de profissão percebido que as mudanças foram tantas, mas continuamos pensando como quando entrei para ser professora. Resultados...resultados e resultados...(risos.) (Professora D10 leciona 1ºano matutino, 47 anos)

Deste modo, são essas representações que trarão para o centro da análise o que se apresenta como currículo da escola. Considerando que a educação é um dos meios pelos quais se constroem na sociedade as semelhanças e as diferenças entre os diferentes sujeitos, no intuito de uma aproximação cultural através de instâncias subjetivadoras, que atendam tanto a uma dimensão de realização social, como também a outra que diz respeito à dimensão pessoal. Através dessa engrenagem da escola, os processos formativos vão se dando e quais objetivos estão se colocando a cada dia. No tocante a estes aspectos, a escola encontra-se em uma situação de encruzilhada, de crise, de tomada de posição e de redirecionamento, principalmente nesse momento da história, no qual tudo também está sendo repensado, deslocado, negado e emergindo (VEIGA-NETO, 2003, p. 110). Assim, podemos pensar as falas acima, a partir deste autor, quando diz que “Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade (...)”.

Com o discurso docente exposto, reafirma-se então que o currículo tem se constituído em um espaço de adaptação, de intencionalidades, de elaboração, de planejamento e de organização de um trabalho instrumental, técnico, pautado em processos racionais, mas que não está dando conta da realidade deste espaço, o sertão. Por isso, Candau (2000) diz que precisamos “reinventar a escola” e quando afirma isto, deposita um sentimento de que as formas existentes de pensar como a escola arquiteta/arquitetou seus dispositivos ao longo de suas diferentes narrativas precisa ser revisto, carece trazer outros signos, outros sujeitos, outros argumentos sociais e pedagógicos para essa discussão.

A discussão sobre as formas de representar imagens e significados, que estão no dia a dia, no cotidiano, evidenciam um conhecimento implícito, presente na vida ordinária e nas práticas que o comportam. Reconhecendo que no cotidiano os significados, as ações, as rotinas, os sons e as imagens vão constituindo as representações e estas chegam à escola pelo sujeito e não podem ser desprezadas, apresentam uma dimensão que está no próprio ser,

dizem respeito à existência e à realização de vidas marcadas pela experiência, pelos lutos e pelas alegrias, pelas realizações e pelas negações. Um cotidiano carregado de ambiguidades que não pode ser pensado fora ou dentro da escola, mas presente em todas as relações e manifestações da escola.

Falamos então do currículo, usando uma metáfora de Corazza (2004), na qual ela traduz o currículo como uma linguagem. Assim, ela discursa:

Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele identificamos significante, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista (CORAZZA, 2004, p.9).

Com isto e na fala da professora D9 apresentada na página anterior, é possível pensar que a escola represente um espaço de convergência de diferentes saberes e experiências. Visto que a mesma questiona a validação do planejamento, seu papel no processo de construção dos saberes dentro da escola, pensando-o como representação que favoreça as relações, apresentando posicionamentos teóricos, trazendo a tona, na sala de aula, posturas pedagógicas que darão um novo fundamento ao currículo da escola, que não pode ser pensado mais na perspectiva clássica. Mas voltado para o atendimento da dinâmica social de cada comunidade, dos sujeitos, embrenhados em uma relação de poder/saber, na qual tanto o docente como o discente vão dando conformação ao mundo em que vivem, a partir das conexões entre as representações e o discurso.

Podemos entender que os discursos não apenas oferecem nomenclaturas, classificam e designam às coisas, eles também criam as coisas. Quando os professores depõem sobre os sujeitos da periferia, nestes estudos, sobre os sujeitos do semiárido, deixando transparecer que lá é um lugar difícil para o trabalho docente. Há, pois, uma quantidade de significados que põem o discurso em circulação. Antagonicamente, esse discurso de dificuldades traz para alguns educadores certo acolhimento, pois são tantas dificuldades que talvez não possam fazer muita coisa, desobrigando-se e colocando-se à disposição de um discurso que não problematiza a realidade, não cria possibilidades de compreendê-la para alargar as possibilidades de uma ação. Isto já gera uma representação, significados que se apresentam no currículo sob diferentes objetos, sejam na avaliação, no planejamento, na relação professor-aluno, no modelo de gestão e na função social da escola enquanto formadora de sujeitos e produtora de identidades sociais.

Assim, em determinados discursos, o docente sente-se desprestigiado, negado e silenciado em sua ação de intervenção. Aparentando de uma forma apriorística uma

acomodação, um desejo de fazer exatamente o que está proposto no currículo oficial, prescritivo, conhecimento dito oficial, nada além do que trata o livro, o PPC, o planejamento e as orientações que chegam dos coordenadores pedagógicos e das formações que acontecem. Percebemos esse sentimento de alguns docentes quando os mesmos em um momento do planejamento tratam acerca do papel desempenhado pelos projetos didáticos na escola, do sucesso e insucesso dos mesmos e o que na verdade ajudaria a trazê-los dentro da escola para um patamar cada vez mais favorável. Diante disso, algumas questões foram levantadas pelas professoras do 1ºano vespertino e matutino respectivamente, quando as mesmas apontam:

(...) Uma das causas do insucesso dos projetos diz respeito ao não envolvimento de todos, pois na hora H, muitos desistem. Mas acho que a causa maior não está no professor só... mas na gestão. O apoio que às vezes acontece em um turno e no outro nada (...) (Professora D5).

(...) Acho também a própria Secretaria de Educação deveria acompanhar a socialização desses trabalhos. De repente a gente não tinha mais condição de incentivar os alunos com outros momentos? As vezes a gente na escola fica meio desestimulado para fazer as coisas, cobrar tanto mais na hora de está aqui com a gente, não aparecem (...) (Professora D10)

A compreensão posta na escola acerca dos entraves à prática docente começa por questões de ordem estrutural, tais como: espaço físico, o número excessivo de alunos na escola, a estrutura de sala de aula, a ausência do material didático e de tecnologia e a própria relação da escola com a comunidade. É um discurso recorrente na fala do docente, pois em todos os momentos em que participamos de algum evento da escola, em que o professor é chamado a colocar suas impressões, há um confronto entre o que se espera dele como profissional e as reais condições em que a escola trabalha.

Não estou, assim, afirmando que essa situação ocorra apenas no semiárido, mas que, sendo aí, reforça a hipótese de nossa pesquisa ao trazer para o currículo no semiárido a presença de fatores deterministas, tais como a negação das condições de trabalho e do exercício das práticas em sala de aula de forma a atender as propostas apresentadas no planejamento. Isto implica em uma negação do direito do sujeito e a não efetivação de políticas públicas provavelmente alimente o discurso determinista que vem construindo o semiárido.

Em se tratando dos encontros para planejamento na escola, os mesmos acontecem uma vez no semestre, mas com um número pouco expressivo de profissionais. Na fala do diretor geral da escola, um professor licenciado em História e que tem 22 anos de exercício docente,

observamos que a ausência de uma relação de troca e de discussão sobre as práticas educacionais e sociais dentro da escola representa a forma como os docentes se vêem e como constroem sua concepção acerca de currículo.

Tentamos muito juntar o grupo em um momento em que todos os turnos e seus professores pudessem estar presentes, para a gente discutir as questões da educação. Infelizmente é muito difícil, pois o professor trabalha aqui e no Estado. Então, tentamos todas as possibilidades, e agora fazemos pequenas reuniões apenas para decidir coisas do turno (Fala do Diretor Geral da escola).

Pelo exposto, percebemos uma atitude paradoxal entre o que está posto pelo modelo de educação vigente, que institui novos padrões de avaliação e de controle do papel docente, criado em 2011, via Governo Federal, parâmetros de qualidade no atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental, através do “Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, que se assenta como referência nacional em relação aos padrões de avaliação da educação básica. Diretriz guiada em cima de princípios de universalização, de caráter determinista, excludente em relação às especificidades de cada cenário, de abrangência para todo o país.

Isto posto, diferentes demandas apresentam-se como fundamentais para uma ação efetiva, de cunho epistemológico, político e técnico para o exercício da docência. No entanto, os contornos da ação ainda estão apenas sendo vistos de uma maneira que parece que atinge a escola e muito pouco o docente. Felizmente este não é um discurso fechado, é um discurso permeado por dúvidas, mas também por significativos pontos de rupturas. Reconhecem que precisam muito de uma formação e de um projeto coletivo. No entanto, esperam muito mais pelas decisões ou por “imposições” vindas dos gestores maiores da Secretaria Municipal de Educação ao cumprimento do que já está posto há muito na legislação. Instala-se na escola uma ética do cumprimento do “meu papel, vou fazer a minha parte, vou trabalhar do jeito que for melhor para os meus alunos”.

Essas falas só reforçam a responsabilidade de toda educação na figura do/a professores/as de maneira individualizada. O que não acontece apenas no semiárido alagoano, mas em todo país, como reflexo das políticas de formação de professores, bem como das ações do currículo dentro dos espaços escolares, pois quando o mesmo não é construído de maneira refletida e coletiva, apresentando-se como reflexo das necessidades de cada contexto, as representações do mesmo também se efetivam de maneira individualizada e sem um eixo a ser seguido. Configurando-se o sujeito (professor/a) que está na ponta desse processo como o responsável imediato pelos ganhos e pelos fracassos. Sendo apontado como o grande mobilizador de toda educação, sem levar em consideração as múltiplas determinações que faz o currículo da escola. São jogos de poderes que vão articulando dentro dos espaços escolares

os diferentes modos de tratar a educação e os processos de formação desses sujeitos, dando-lhes visibilidade ou criando mecanismos que levem a invisibilidade de sua identidade pessoal e coletiva.

AMARRANDO PONTOS

Penso ser oportuno compartilhar algumas reflexões que foram se construindo ao longo das análises da pesquisa. Algumas traduzem o que está posto nas estruturas metodológicas do domínio da ciência, outras tratam do jeito que penso ser possível, traduzir as percepções sobre como ao longo da existência dos sujeitos, estes constroem suas formas de pensar sobre si e sobre as relações que terão que travar nessa mesma existência; existência esta localizada no sertão de Alagoas, que por muitas razões em minha vida, que não declinarei sobre as mesmas, representou um lugar de significativas lembranças, imagens que foram sendo montadas desde a minha infância até os dias atuais.

Portanto, falar da vida e seu movimento, a partir do lugar de cada sujeito, utilizando discursos que estão presentes nos documentos, depoimentos, livros didáticos, textos, entrevistas, observações, olhares que vão dando conta de uma realidade que em muito contribuiu para o entendimento do que é ser educador e como nessa posição posso pensar junto com outros sujeitos em formação, acerca de um discurso que traga novas tônicas sobre o sertão de Alagoas.

O estudo vai dando conformação a um forte desejo de contribuir, no sentido de projetar essas ideias sobre o semiárido, tendo como recorte a educação e o currículo, para além do cenário do sertão de Alagoas, uma vez que as discussões sobre o mesmo ainda se mostram de maneira pouco sistematizadas, em relação às produções existentes alguns Estados do Nordeste tais como a Bahia, Pernambuco, Paraíba e Piauí. As pesquisas existentes prioritariamente em relação ao semiárido alagoano estão vinculadas a áreas que tratam do desenvolvimento de tecnologias e incremento do sistema produtivo.

Temos clareza que essa pesquisa irá contribuir no sentido de pensar como o currículo no sertão de Alagoas se manifesta e como a Universidade Estadual de Alagoas, enquanto instância formadora de profissionais da educação que atende a toda mesorregião de Santana do Ipanema, deverá se posicionar frente às perspectivas que foram abordadas no estudo, já que o mesmo discute o sertão a partir de múltiplas mesclas e não como resultante de construções discursivas que privilegiam somente o caráter determinista.

Assim, ainda que a grande contribuição do estudo resida nas possibilidades de discutir na escola campo da pesquisa, nutridas a partir de um sistemático processo de reflexão junto ao Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – UNEAL, no sentido de repensar as bases curriculares na formação de professores que estarão trabalhando nesse contexto e que não devem desconsiderá-lo como um elemento construtor das identidades dos sujeitos que vivem

a partir dele.

Sei também que a pesquisa não conseguirá dar conta de toda a realidade da escola, mesmo correndo riscos, quis não só praticar teorias, mas construir canais de reflexão sobre a mesma, almejando um possível rompimento desse distanciamento entre a escola e a Universidade. Penso que as possibilidades que se apresentarão como formas de pensar essa realidade, compreendendo a partir dela, os discursos que a silenciaram, ou que forneceram alimentos para as problematizações, servirão acredito, para dar materialidade aos escritos e aos debates dentro da Universidade. Trago a Universidade não como o único espaço de discussão, mas acredito que nela se fomentarão grandes possibilidades, e estas poderão se tornar aliadas aos discursos que estão na tônica dos movimentos sociais e fundamentalmente das ONGs da Região do sertão de Alagoas.

Inicialmente no sentido de caminhar em busca de algumas aproximações com o objeto de estudo, apresentamos como norte da pesquisa o questionamento: *Que representações discursivas sobre o semiárido estão presentes no currículo escolar, em seus discursos e quais implicações para a construção das subjetividades nesse espaço geográfico, social, político e cultural?* Como foco do trabalho a presença de um forte discurso determinista presente no currículo da escola, reforçado nas representações sobre o Nordeste.

No primeiro capítulo, apresentei as bases teóricas desse trabalho, apresentando Foucault sob o enfoque do discurso e do poder e teóricos que tratam da teoria curricular tendo esse olhar sobre a questão e ao mesmo tempo tenha oferecido um pouco de sedução para convencer o leitor a prosseguir com a leitura. Ao mesmo tempo não tive a intenção de estruturar capítulos estanques, delimitando através de uma rígida estrutura metodológica uns para teoria e outros para a prática, mas intencionei criar um espaço de discussão para os elementos do cotidiano sem perder a dinâmica implementada pela teoria.

Assim, apresentamos inicialmente as bases epistemológicas da teoria curricular, atentando para elementos que dão conformação aos conceitos e como os mesmos foram se emoldurando ao longo da História da Educação. Diferentes discursos pedagógicos foram dando conta de um universo educacional onde o sujeito docente e o seu educando foram pensando sobre o mundo e suas relações. A importância dessa discussão reside no fato de que as diferentes formas de produzir discursos produzem segundo a nossa postura de investigação, pautada nas Teorias Pós- Críticas, um processo de subjetivação e este vai dando conformação as diferentes identidades. Deste modo, ao longo do estudo, o currículo se apresenta como um dispositivo de poder e para tal assume gradativamente uma postura nas diferentes abordagens de produtor de saberes e de identidades.

Sendo o currículo um discurso, este nasce vinculado aos diferentes discursos presentes nas práticas sociais, trazendo à tona as relações históricas que vão dando forma a escola, a definição, seleção e delimitação do que se produz, do que ensina e do que se aprende. Abrindo um leque de possibilidades para pensar que não temos mais como imaginar uma escola em sua dinâmica cotidiana como uma instituição que apenas repassa conhecimentos através de conteúdos neutros e desinteressados. Ela representa-se desse modo como um conjunto de signos, significados, posicionamentos que vão dando configuração ao mundo.

Creio que ao enveredar por esse entendimento vou pensando como a categoria sertão/semiárido foi se construindo discursivamente e como ao longo dos tempos a escola foi se colocando como um veículo de distribuição desse discurso. Por isto ao longo desse trabalho fomos tratando o currículo como um discurso coletivo da escola. Entendendo-a como um espaço onde vários enunciados tecem a concepção do que é educação e esta como um lugar onde os sujeitos produzem e são produtores de discursos. Portanto a escola através do currículo produz dispositivos de poder capazes de encobrir e silenciar vozes importantes. Isto resulta do momento em que ao privilegiar um conhecimento em detrimento de outro se potencializa a disputa de poder, produzindo ditos e interditos, verdades que passam a povoar o imaginário coletivo do sujeito em seu lugar.

Partimos dessa argumentação para pensar como a escola no sertão de Alagoas, através das mais variadas representações contidas no currículo, seja no discurso do livro didático, ou seja, aqueles que, segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC), pretendem trabalhar com a História, pensando-a a partir de um espaço delimitado, que marca a posição do sujeito, tratando sua cultura como produção de sentidos identitários. Ou ainda, nas formas em que se mostram as percepções dos docentes acerca do que efetivamente é sertão, resultantes de mapas subjetivos que foram se construindo, ora por desconhecimento do sujeito, ora por processos de naturalização dessa realidade, o qual vai apontando em determinados momentos a presença de um discurso determinista sobre o sertão representado através do currículo da escola objeto da pesquisa.

Há um conjunto de enunciados presentes no currículo que sempre trouxeram um tom de negação da cultura do sertanejo (a), ao mesmo tempo em que há forte presença de uma linguagem que trata de outros cenários e que se coloca como parâmetro de cultura e de saberes. O Sul e o Sudeste estão representados em quase toda totalidade do livro didático trabalhado pela escola e objeto de nossas análises, seja quando o mesmo apresenta as configurações das grandes cidades (Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Belo horizonte, entre outras) na forma de conteúdos que tratam do que são bairros, ruas, cultura dos sujeitos nesses

espaços, apresentando indicativos que se põem como a melhor forma de viver (**a referência**) e criando uma significativa distância dos sujeitos da realidade estudada com sua própria realidade, uma vez que há expressivas diferenças entre ambas.

Assim como em nossa pesquisa, apontamos a contribuição de Silva (2008) quando em seus estudos sobre a diversidade cultural do Nordeste brasileiro nos livros de geografia do Ensino Médio, apresenta elementos que deixa de forma clara a ausência de uma discussão do Nordeste e suas características geográficas, políticas e econômicas nos livros didáticos utilizados por esse nível de ensino.

Ou ainda quando apresentam de uma maneira fortemente determinista a pobreza e as calamidades geradas pela seca, produzindo enunciados com os quais os sujeitos, que aí vivem não mais se identificam, apesar de reconhecerem a pobreza. Trato desse aspecto em virtude que nesses últimos anos a incidência de secas na região tem diminuído dada a regularidade de chuvas, constituído junto com as políticas públicas de combate a fome um quadro de diminuição da pobreza.

Mesmo assim, o currículo veiculado na escola não traz um conhecimento que ao longo dos anos tem produzido outros significativos, deslocamentos, deixando de trabalhá-lo no sentido de compreender histórico e politicamente como tais mudanças sobre o sertão foram se consolidando. Ficando os docentes em muitas vezes, como reprodutores de enunciados contidos no livro didático, pois é evidente o papel privilegiado que o mesmo desempenha nos processos de ensino e aprendizagem, assumindo ainda um papel de destaque, mesmo com todas as discussões em torno da inclusão digital, como um dos únicos recursos utilizados nas escolas do sertão de Alagoas. Sendo o mesmo produzido por outros, que se quer dominam essas configurações.

Dessa forma o Sul e o Sudeste como pólos produtores de conhecimento, cultura e outros aspectos sociais, políticos e econômicos, na disputa de poder ganharam espaço nessa *vitrine social* como produtores de uma homogeneidade discursiva que foi encobrendo gradativamente as particularidades, nesse caso, a nordestina e, por conseguinte as particularidades do sertão. Desse espaço que sempre foi apresentado a partir da miséria e da “sub-cultura” de um povo que não atingiu níveis de civilidade preconizados pelo modelo de sociedade a partir do paradigma desenvolvimentista.

Quando abordo no estudo a questão da diversidade como uma variável conceitual, tento mostrar que a política curricular nacional traz indicativos que tratam dos diferentes lugares em que o sujeito vive e reproduz sua existência. Aponta para a pluralidade cultural, ou seja, traz referenciais que indicam que o professor em sua sala de aula em qualquer lugar

deste imenso Brasil, deverá pensar a partir de uma multiplicidade de situações que nasçam do sujeito em seus espaços cotidianos, tentando atender as necessidades dos mesmos, a partir de uma linguagem que traduza essas relações. No entanto esse reflexo não aparece na prática do professor de forma em que o processo de desnaturalização dessa (as) relação (ões) possa acontecer. Tomamos como referente à escola espaço da pesquisa, avaliando como essa diversidade se evidencia, visto que durante toda a pesquisa o semiárido enquanto espaço construtor de identidades não aparece nas discussões da escola sob a tônica de um elemento problematizador do estado de “naturalização” em que as situações são tratadas no cotidiano. De tal modo, parece que a coisa mais difícil de combater é a falta de discussão das relações de poder na vida cotidiana.

É exatamente esse processo de naturalização que torna os poderes invisíveis. Constituinte no currículo um fecundo lócus de estruturação de um discurso que vai ao longo do tempo mudando, mas que encontra muita resistência nesse jogo de poder que define a escola como um espaço de socialização e seleção de conhecimentos, de sujeitos para o mundo. Estruturalmente para o mundo do trabalho, desconsiderando outras dimensões do sujeito, dentre elas a cultura como uma forma de pensar a realidade para além da retórica do cientificismo no qual a escola sempre foi submetida.

O que mais me inquieta é pensar como o discurso se apresenta como um dispositivo de poder e como na escola em análise, por mais formação que o professor porte, e tomo esta como uma grande possibilidade de mudança, os saberes produzidos pelo currículo, em grande parte, trazem significados que reforçam as posturas deterministas na medida em que traduzem mecanismos de controle, de negação e de disciplinamento. Acredito ser reflexos de um trabalho desarticulado, fragmentos de uma ação docente particularizada, constituída por um discurso desarticulado, permeado por noções conceituais, mas que não conseguem criar reflexos positivos na realidade trabalhada. Projetando-se em algumas situações, muito mais como elemento reforçador de uma concepção de educação tradicional, do que como um discurso que atende aos preceitos tratados nos documentos norteadores de uma política curricular Nacional pautada na diversidade e na diferença.

Assim sendo, apontamos a sala de aula como um espaço de debates travados entre os diferentes sujeitos, colocando na espreita aproximações da multiplicidade de situações vividas por cada um em seu lugar. Dessa forma as pessoas vão *no dizer e no escutar*, edificando suas aprendizagens e suas percepções de mundo. Percebemos em nossa pesquisa, o docente e os sujeitos de modo geral na escola, não apresentam uma compreensão do que seja efetivamente semiárido nas perspectivas rural e urbana. Ambas apresentam significativas diferenças,

formas próprias de vida e de movimento, sendo assim, ao ser apresentado com frequência nas mais variadas narrativas, um semiárido permeado por um conjunto de enunciados fatalistas, trazendo o sofrimento e as agruras de alguns sujeitos que vivem em sua maioria no semiárido rural, há um entendimento por parte dos sujeitos que vivem no meio urbano diferente, um sentimento de não pertencimento a esse lugar que sempre foi apresentado através da perspectiva determinista, ou seja, que sertão tem outras representações e que está para além desse espaço em que vivem. Dessa forma o currículo e o semiárido são tratados sem que haja uma discussão acerca dos seus significados no processo de construção dos saberes na escola, esquecendo-se que os mesmos são consolidadores na formação identitária dos sujeitos. E a mesma vista como um discurso constituído de sentidos nos quais os indivíduos se identificam ou não.

Há uma forte presença de modelos que não condizem com os significados da escola e dos sujeitos que nela estão. O docente da escola campo de pesquisa encontra-se em sua maioria preso aos manuais e a reprodução de discursos que se apresentam como “inovadores”, mas que não são eficazes à sua ação. Estão pensando sobre outros sujeitos e outros lugares. Desconhecem e negam potenciais oportunidades de aprendizagem em detrimento de um currículo totalmente homogeneizador. Considero tais argumentos como elementos fundantes de um discurso determinista, onde a escola se apresenta como um potencial veículo difusor.

Hoje se avoluma o debate sobre a realidade vivida no semiárido a partir de diversos textos, inclusive o acadêmico, mesmo assim encontramos um professor dotado de saberes que ainda reforçam uma compreensão determinista, até mesmo por que a própria formação não possibilita a aquisição desse conhecimento, estando em muito em Alagoas as instâncias formadoras omissa em relação as discussões sobre esse espaço. Enquanto que outras Universidades têm apresentado um significativo número de publicações sobre o assunto.

Contrariando o que se anuncia em torno do perfil de educador, ser capaz de produzir um conhecimento que não seja passivo e/ou contemplativo dessa realidade. Pontuo aqui o que considero a partir do estudo, uma dificuldade do docente no sentido de ir gradativamente superando as impossibilidades de discutir a realidade do semiárido, a quase inexistência da pesquisa como elemento argumentativo de sua prática. Portanto há uma forte presença de conteúdos que são tratados a partir do livro didático e este como foi colocado ao longo da análise não dá consistência às argumentações acerca das representações que pensam o sertão.

Ainda pensando sobre essa trama, percebemos um sentimento de acomodação em muitos docentes em relação às decisões da escola, um distanciamento da compreensão e do exercício dos processos gestores. Assim os docentes em sua maioria não querem se envolver,

achando que ao colocar suas opiniões podem ser retaliados e preferem assumir uma postura omissa, apontando para um clima de “consenso” e de “harmonia”. Aceitando muito do que está posto no currículo como um único caminho, uma verdade e uma regra que não se discute. Referendando o que ouvimos da docente nº 4, terceiro ano vespertino, durante uma reunião de planejamento: *“Manda quem pode, obedece quem tem juízo.”*

Mas também há a presença de um grupo constituído por docentes, que em sua maioria tem graduação e são mais jovens, no entanto esse perfil não é limitado a tais características, pois há professoras com mais tempo de carreira e que tentam todos os dias trazer discussões e posicionamentos novos á escola. Os mesmos tentam montar uma proposta curricular que se contrapõe aos muitos enunciados presentes na escola, tentando apontar novos encaminhamentos ao modelo de gestão vigente.

Percebemos que há uma disputa muito forte de poder entre o que a escola pensa de si mesma, entre o que o professor elege como critérios de ser bom docente e o que o discente espera dessa instituição. Deste modo, muitos sujeitos deixam a escola por não entender ou não se identificar com suas propostas, bem como em relação à maneira como são tratados como sujeitos dessa ação. Há condutas pedagógicas que colaboraram em muito com esse entendimento, quando o docente discrimina ou quando apresenta comportamentos coniventes com outros pulverizados no ambiente da escola ou da sala de aula, os quais potencializam a negação de comportamentos, linguagens, formas de apresentação de ritos familiares e ou comunitários. Situações que estão muito distante do sujeito, de seus processos de aprendizagens e de suas relações de empatia com o outro, com seus pares. Põe em circulação um discurso de verdade sobre os mesmos e suas “incapacidades” frente às condições que seu espaço geopolítico sinalizou/sinaliza/oferece.

A pesquisa aponta para múltiplas necessidades de pensar como o currículo no semiárido alagoano está ainda na invisibilidade em muitos aspectos e como nós pesquisadores/docentes nas Universidades e na Educação Básica precisamos estar preparados para apresentar ferramentas capazes de gradativamente ir encantando novos sujeitos e novos recortes desse objeto. Visto que nos aproximamos de um currículo na escola campo de pesquisa, muito distante do que coloca o seu Projeto Pedagógico e do que pensam seus professores em suas práticas de sala de aula. Há um desejo muito forte de apenas cumprir seu trabalho, mas um sentimento ainda mais forte de pensar a educação e o currículo como elemento preso, restrito aos muros da escola.

Põe-se em evidência o papel da pesquisa e esta como um caminho para novas intervenções. Afirmo que essa produção não tem a intenção de pensar sobre uma

multiplicidade de fatores que o currículo esta submerso, mas pensar sobre as ações da escola no sertão de Alagoas, especificamente uma escola em Santana do Ipanema, apontando as variadas representações presentes na mesma, como elementos constituidores de seu currículo. E este como sinônimo de cultura e de um discurso de poder. Pensar a escola como um campo minado, onde tudo está por vir

Por fim, creio que o papel do currículo é ser reinventado e reinventar a todo o momento, em todo tempo, buscando novas narrativas como um caminho para discutir conhecimentos e metodologias que possam levar cada indivíduo a se perceber como sujeito de uma história que não só estar por vir, mas que se apresenta como reflexo de uma construção social e política, reafirmando a necessidade de um currículo que olhe para as memórias e para o futuro de cada sujeito que lá se encontra. Trago a partir da fala de Larrosa um sentimento que define o currículo e nossas possibilidades de pensar a educação, quando o mesmo diz:

“(...) aquilo que não se pode antecipar nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce, (...) com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade” (LARROSA, 2001, p. 286).

Espero que tenha ao longo desse texto contribuído para a ampliação dos discursos sobre o currículo na formação e na prática dos docentes do semiárido. Não com a finalidade de indicar o melhor caminho ou jeito de caminhar, mas, sobretudo como uma possibilidade de pensar que há novos caminhos e formas de caminhar e que só podemos fazê-lo caminhando. Negando, resistindo, portando novos saberes e colocando as *certezas* como poucas e as mesmas como sinalizadores, alertas contra as armadilhas discursivas que vão sendo apresentadas na trama social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In: **Habitantes de Babel: política e poéticas da diferença**. Org. Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ALVES, J. **História das secas: séculos XVII a XIX**. 2. ed. Mossoró: Esam, 1982. (Coleção Mossoroense, v. CCXXV).

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá, que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia e História**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96**. Brasília/MEC, 1996.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2001

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: Vera Maria Candau (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLOS, Erenildo João. O discurso sobre a EJA: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, José Geraldo; MAGALHAES JUNIOR, Antonio Germano (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, p. 79-111.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro, pão ou aço.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Sete palmas de terra e um caixão: ensaio sobre o Nordeste, área explosiva.** São Paulo: Brasiliense, 1967.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197, 223, novembro/ 2001.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa-Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FURTADO, Celso. **O Nordeste: reflexões sobre uma política alternativa de desenvolvimento.** Revista de Economia Política, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 5-14, jul.-set. 1984. (Centro de Economia Política).

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOMES, A. M. **Imaginário social da seca – suas implicações para a mudança social.** Recife: FUNDAJ/Massangana, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império.** RJ, SP: Record, 2005.

LARROSA, Jorge L. Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **ANPED. Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr. N0. 19. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Org. Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, A. C. R. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In. Michel Foucault. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MARQUES, Adhemar. **Pelos caminhos da História: 2º ano**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, A, Michael e BESLEY, Tina (Org.) **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, M. D. C. **Trilhas e enredos no imaginário social de sertão no Piauí**. Seminário sobre Patrimônio Cultural e (I)material coordenado pela O público e o privado - N° 7 - Janeiro/Junho – 2006

NEVES, F. C. **Imagens do Nordeste**: a construção da memória regional. Fortaleza: SECULT/RCV, 1994

OLIVEIRA, R. **A invenção da brasilidade sertaneja**. www.ifcs.ufrj.br/humanas/, disponível em outubro de 1998.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **O Poder Disciplinar da Escola Sobre o Corpo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Estudos Sociais Aplicados: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1991.

PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro**. Editora. Brasiliense, São Paulo, 1989.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Política de qualificação profissional de jovens e adultos: desenvolvimento, pobreza, currículo e identidade**. In: http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2007. Consultado em 10 de outubro 2010.

PROJETO PITANGUÁ: **geografia organizadora**. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

ROSA, Maria Inês Petrucci. **Investigação e Ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências**. Ijuí: UNIJUI, 2004.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Reformas educacionais**: utopia, retórica e prática. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

_____. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SADER, E. **PERSPECTIVA**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da. **A diversidade cultural do Nordeste brasileiro nos livros didáticos de geografia do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Jarbas S. Currículo (rastros, história, blasfêmia, dissoluções, deslizamentos, pistas). **Revista Debates em Educação**. Maceió, Ano 1, n. 2, 2009. <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/53/62>. Consultado em 15 de dezembro de 2010.

_____. **Usos dos temas transversais em escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Pelotas**. UNirevista-Vol.1,nº2,p.03-04,abril 2006. <http://www.unirevista.unisinos.br/index>.

Z Aidan Filho, Michel. **O fim do Nordeste & outros mitos**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Caros docentes, venho a Instituição de Ensino onde vocês em seu cotidiano constroem o sentido da educação no sertão de Alagoas, solicitar a colaboração em uma pesquisa, que desenvolvo para o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, cuja orientadora é a Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi e que tem como elemento central da investigação o currículo e suas relações com o sertão de Alagoas.

Os dados da pesquisa serão veiculados no meio acadêmico e garantiremos sigilo absoluto sobre os mesmos.

Agradeço a acolhida e conto com a colaboração de todos vocês no sentido de a cada dia, ao compreendermos melhor a educação em nosso Estado, construiremos metodologias capazes de atender aos nossos propósitos educacionais.

Identificação:

Naturalidade _____
Tempo de Docência _____ Estado civil _____
Idade _____ Sexo _____
Graduação _____ Pós _____
Série que leciona _____

• Você nasceu no sertão?

() Sim

() Não

- Como você vê a vida no sertão e em especial no sertão de Alagoas?
() Boa () precisa melhor em muitos aspectos () cheia de sacrifícios.
- Você já viveu em outras regiões do País?
() Sim
() Não
- Caso afirmativo, como vê os outros lugares em relação ao sertão?
() Não vejo diferença () Apresenta diferenças positivas () Muito melhor de viver que aqui.
- Poderia descrever essas diferenças? _____

- Imagine que foi contemplado com um prêmio e com a possibilidade de sair do sertão, como seria:
() Não pensaria duas vezes e partiria;
() Sentiria muita saudade, mas partiria;
() Não saio do meu lugar, gosto do sertão.
- Acha que o sertão oferece oportunidades para que o sertanejo permaneça em sua terra?
() Sim
() Não
- Como você vê a forma em que o nordestino e o sujeito do sertão é representado no mídia nacional?
() Como realmente ele é;
() De uma maneira muito negativa;
() Engraçado;
() Desconhecem o povo do sertão, continuam reproduzindo figuras que não existem mais.
- Em algum momento já sentiu um certo sentimento de estranheza ou rejeição por ser do sertão?
() Sim;
() Não;
() Algumas vezes.
- Qual seu sentimento diante dessas formas de representar o nordestino e o povo do sertão?
() Envergonhado(a);
() Com tristeza, pois parece que não faço parte desse lugar que é mostrado;
() Preocupado(a) com essas posturas;

() Sem acreditar que um dia serão mostradas as muitas faces de um sertão que não é só miséria e desolação.

- Como docente acha que a escola está contribuindo positivamente para que o sertão seja mostrado de outra maneira?

() Sim;

() Não;

() Não vejo essas discussões na escola.

- Você conhece aqui em Santana do Ipanema ou no Sertão de Alagoas grupos que estão pensando o sertão de outra forma?

- A Secretária de Educação tem tido uma iniciativa no sentido de discutir o semiárido como um espaço de convivência, um espaço produtivo e de reforço a cultura local?

() Sim () Não () Desconheço ou nunca fui convidado para tal ação.

- Acha que o Governo local estimula através de políticas públicas, iniciativas que façam com que o povo do sertão sinta que é possível viver e viver com qualidade, superando a condição de miséria que sempre foi submetida a grande maioria da população?

- O tempo dos Coronéis passou? Considera que esse momento na história do sertão é totalmente superando, ou que esses sujeitos ainda estão presentes de outra forma nessas relações de poder?

Obrigada pela grande contribuição ao responder essas inquietações da pesquisa.

ANEXO 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- Por se tratar de uma escola no sertão de Alagoas, como você se sente sendo docente da mesma?
- As condições de trabalho em sua percepção ajudam ou não a construir um perfil positivo de educação; como você avalia as condições da escola em relação a esse aspecto?
- Na organização do trabalho da escola como avalia a participação de todos em torno da consolidação do currículo?
- Que avaliação pode ser feita das formações em que tem participado e como o elemento semiárido como lugar do sujeito tem aparecido?
- Em sua opinião o currículo desenvolvido na escola consegue contemplar discussões em sala de aula que tratem o Nordeste e o sertão de uma forma positiva, através de uma proposta de trabalho discutida e pensada politicamente pelo corpo da escola?
- Acha que ainda há muita ausência de materiais e formação para que o docente possa compreender as discussões que estão presentes em outros lugares do Brasil, inclusive no Nordeste acerca da diversidade cultural e das possibilidades de trabalhar projetos na escola que retratem ou aproximem a escola do lugar em que vive e pensa os alunos?
- Como você percebe a estrutura do livro didático trabalhado na escola e sua relação com a vida dos sujeitos que farão uso do mesmo?
- Gosta do livro que foi escolhido nos últimos dois anos?
- O currículo da escola é a vida da mesma. Nessa relação de construção o que apontaria como importante para a construção de uma escola que daria conta de pensar a identidade do povo do sertão?
- O que você identifica na escola como discursos que reforçam a percepção de pobreza, miséria, seca e desolação que sempre foi atribuído ao sertão ao longo de sua história?
- Em algum momento a escola ou a própria Secretária da Educação do Município proporcionou uma reflexão ou alguma atividade que tivesse como tônica a escola, o sertão, e um modelo de formação que se colocasse com maior significado para o sujeito?
- Você acha que esse tipo de tratamento ao semiárido é necessário? Por que?
- Gostaria de sugerir algumas ações que permitam a visibilidade de um currículo voltado para os sujeitos que estão na escola?

ANEXO 3

ABC DO NORDESTE FLAGELADO.

A- Ai, como é duro viver nos Estados do Nordeste

Quando o nosso Pai celeste não manda a nuvem chover. É bem triste a gente ver findar o mês de janeiro depois findar fevereiro e março também passar, sem inverno começar no Nordeste brasileiro.

B- Berra o gado impaciente reclamando o verde pasto, desfigurado e arrasto, com o olhar de penitente; o fazendeiro, descrente, um jeito não pode dar, o sol ardente a queimar e o vento forte soprando, a gente fica pensando que o mundo vai se acabar.

C- Caminhando pelo espaço, como os trapos de um lençol, pras bandas do pôr do sol, a nuvens vão em fracasso: aqui e ali um pedaço vagando...sempre vagando, quem estiver reparando faz logo a comparação de umas pastas de algodão que o vento vai carregando.

D- De manhã, bem de manhã, vem da montanha um agouro de gargalhada e de choro da feia e triste cauã: um bando de ribançã pelo espaço a se perder, pra de fome não morrer, vai atrás de outro lugar, e ali só há de voltar, um dia, quando chover.

E- Em tudo se vê mudança quem repara vê até que camaleão que é verde da cor da esperança, com o flagelo que avança muda logo de feição. O verde camaleão perde a sua cor bonita fica de forma esquisita que causa admiração.

F- Foge o prazer da floresta o bonito sabiá, quando flagelo não há cantando se manifesta. Durante o inverno faz festa gorjeando por esporte, mas não chovendo é sem sorte, fica sem graça e calado o cantor mais afamado dos passarinhos do norte.

G- Geme de dor, se aquebrante e dali desaparecem, o sabiá só parece que como a seca se encanta. Se outro pássaro canta, o coitado não responde; ele vai não sei pra onde, pois quando o inverno não vem com o desgosto que tem o pobrezinho se esconde.

H- Horrroso, feio e mau de lá de dentro das grotas, manda suas feias notas o tristonho bacurau. Canta o João corta-pau o seu poema funério, é muito triste o mistério de uma seca no sertão; a gente tem impressão que o mundo é um cemitério.

I- Ilusão, prazer, amor, a gente sente fugir, tudo parece carpir tristeza, saudade e dor. Nas horas de mais calor, se escuta pra todo lado toque desafinado da gaita da seriema acompanhando o cinema no Nordeste flagelado.

J- Já falei sobre a desgraça dos animais do nordeste; com a seca vem a peste e a vida fica sem graça. Quanto mais dia se passa mais a dor se multiplica; a mata que já foi rica, de tristeza geme e chora. Preciso dizer agora o povo como é que fica.

L- Lamento desconsolado o coitado camponês porque tanto esforço fez, mas não lucrou seu roçado. Num banco velho, sentado, olhando o filho inocente e a mulher bem paciente, cozinha lá no fogão o derradeiro feijão que ele guardou pra semente.

M- Minha boa companheira diz ele, vamos embora, e depressa, sem demora vende a sua cartucheira. Vende a pobre habitação, galinha, cabra e suíno e viajam sem destino em cima de um caminhão.

N- naquele duro transporte sai aquela pobre gente, aguentando paciente o rigor da triste sorte. Levando a saudade forte de seu povo e seu lugar, sem um nem outro falar, vão pensando em sua vida, deixando a terra querida, para nunca mais voltar.

O- Outro tem opinião de deixar mãe, deixar pai, porem para o sul não vai, procura outra direção. Vai bater no Maranhão onde nunca falta inverno; outro com grande consterno deixa o casebre e a mobília e leva a sua família pra construção do governo.

P- Porém lá na construção, o seu viver é grosseiro trabalhando o dia inteiro de picareta na mão. Pra sua manutenção chegando dia marcado em vez do seu ordenado dentro da repartição, recebe triste ração, farinha e feijão furado.

Q- Quem quer ver o sofrimento, quando há seca no sertão, procure uma construção e entra no fornecimento. Pois, dentro dele o alimento que o pobre tem a comer, a barriga pode encher, porém falta a substância, e com esta circunstância, começa o povo a morrer.

R- Raquítica, pálida e doente fica a pobre criatura e a boca da sepultura vai engolindo o inocente. Meu Jesus! Meu Pai Celeste, que da humanidade é dono, desça de seu alto trono, da sua corte celeste e venha ver seu Nordeste como ele está no abandono.

S- Sofre o casado e o solteiro sofre o velho, sofre o moço, não tem janta, nem almoço, não tem roupa nem dinheiro. Também sofre o fazendeiro que rico perde o nome, o desgosto lhe consome, vendo o urubu esfomeado, puxando a pele do gado que morreu de sede e fome.

T- Tudo sofre e não resiste este fardo tão pesado, no Nordeste flagelado em tudo a tristeza existe. Mas a tristeza mais triste que faz tudo entristecer, é a mãe chorosa, a gemer, lágrimas dos olhos correndo, vendo filho dizendo: mamãe, eu quero morrer!

U- Um é ver, outro é contar quem for reparar de perto aquele mundo deserto, dá vontade de chorar. Ali só fica a teimar o juazeiro copado, o resto é tudo pelado da chapada ao tabuleiro.

V- Vivendo em grande maltrato, a abelha zumbindo voa, sem direção, sempre à toa, por causa do desacato. A procura de um regato, de um jardim ou de um pomar sem um momento parar, vagando constantemente, sem encontrar, a inocente, uma flor para pousar.

X- Xexéu, pássaro que mora na grande árvore copada, vendo a floresta arrasada, bate as asas, vai embora. Somente o saguim demora, pulando a fazer careta; na mata tingida e preta; tudo é aflição e pranto; só por milagre de um santo, se encontra uma borboleta.

Z- Zangado contra o sertão dardeja o sol inclemente, cada dia mais ardente tostando a face do chão. E, mostrando compaixão lá do infinito estrelado, pura, limpa, sem pecado de noite a lua derrama um banho de luz no drama do Nordeste flagelado.

Posso dizer que cantei aquilo que observei; tenho certeza que dei aprovada relação. Tudo é tristeza e amargura, indigência e desventura. – Veja leitor, quanto é dura a seca no meu sertão.