

# Entre nós e linhas: tecituras curriculares sob uma abordagem contextualizada e decolonial

SOUZA BATISTA, Raylane Nayara <sup>1</sup>

CAVALCANTI, Bárbara Elisa de Souza Rolim <sup>2</sup>

REIS, Edmerson dos Santos <sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho procura contribuir com o debate acerca do processo de construção do Currículo, suas narrativas, e as representações que ele carrega, apresentando as possibilidades de repensá-lo na busca de ações pedagógicas que incluam os sujeitos. Sendo assim, as discussões são feitas a partir dos conceitos de decolonialidade e contextualização. A pesquisa traz a experiência da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido como proposta emancipatória, propondo uma nova concepção de educação através das práticas desenvolvidas pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo documental. Para promoção do diálogo proposto, as seguintes referências foram utilizadas (SILVA, 2011), (MARX; ENGELS, 2011), (FREIRE, 1987), (MARTINS, 2006), (MALVEZZI, 2007), (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2018), (TORRES, 2018). Refletimos os desafios postos para repensar o Currículo, propondo efetivar ações formativas alicerçadas em novas abordagens.

*Palavras-chave: Currículo. Decolonialidade. Educação Contextualizada.*

## Between knots and lines: curricular weavings under a contextualized and decolonial approach

## ABSTRACT

The present work seeks to contribute to the debate about the process of building the curriculum, its narratives, and the representations it carries, presenting the possibilities of rethinking it in the search for pedagogical actions that include the subjects. Therefore, the discussions are based on the concepts of decoloniality and contextualization. The research brings the experience of contextualized education to the coexistence with the Semi-arid as an emancipatory proposal, proposing a new conception of education through the

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia. Email: tessituraspretas@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1865942542653497>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9383-4386>.

<sup>2</sup> Universidade do Estado da Bahia. Email: barbaraelisa4@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7731077462879590>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2129-651X>.

<sup>3</sup> Universidade do Estado da Bahia. Email: edmerson.uneb@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4799013495727395>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3153-6759>.

practices developed by the Regional Institute for Appropriate Small Agriculture (IRPAA). The methodology was based on a qualitative approach, of the documentary type. To promote the proposed dialogue, the following references were used (SILVA, 2011), (MARX; ENGELS. 2011), (FREIRE, 1987), (MARTINS, 2006), (MALVEZZI, 2007), (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2018), (TORRES, 2018). We reflect the challenges posed to rethink the curriculum, proposing to carry out formative actions based on new approaches.

*Keywords: Curriculum. Decoloniality. Contextualized Education.*

## **Entre nosotros y líneas: texturas curriculares bajo un enfoque contextualizado y decolonial**

### **RESUMEN**

El presente trabajo busca contribuir al debate sobre el proceso de construcción del Currículo, sus narrativas y las representaciones que porta, presentando las posibilidades de repensarlo en la búsqueda de acciones pedagógicas que incluyan a los sujetos. Por lo tanto, las discusiones se basan en los conceptos de decolonialidad y contextualización. La investigación acerca la experiencia de la educación contextualizada a la convivencia con el Semiárido como propuesta emancipatoria proponiendo una nueva concepción de la educación a través de las prácticas desarrolladas por el Instituto Regional de Pequeña Agricultura Apropiada (IRPAA). La metodología se basó en un enfoque cualitativo, de tipo documental. Para promover el diálogo propuesto se utilizaron las siguientes referencias (SILVA, 2011), (MARX; ENGELS. 2011), (FREIRE, 1987), (MARTINS, 2006), (MALVEZZI, 2007), (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2018), (TORRES, 2018). Reflexionamos sobre los retos que plantea repensar em Currículo, proponiendo realizar acciones formativas a partir de nuevos enfoques.

*Palabras clave: Currículo. Decolonialidade. Educação Contextualizada.*

### **INTRODUÇÃO**

A proposta do presente artigo está ancorada nas discussões apresentadas em sala de aula durante a disciplina Fundamentos da Educação para Convivência com o Semiárido, tendo como intuito oportunizar a construção de reflexões e um aprofundamento nas discussões sobre Educação contextualizada, currículo, território entre outros conceitos que permeiam o fazer educacional e a produção de conhecimento.



**Intertérios** | Revista de Educação  
Universidade Federal de Pernambuco,  
Caruaru, BRASIL | V.8 N.17: e254789 [2022]  
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.254789>

Em consonância com o que foi discutido em sala de aula, tem-se como objeto central deste estudo a discussão acerca da construção do currículo, quais teorias o atravessam, quais simbologias ele carrega, para além de refletir acerca das teorias, a discussão é feita considerando os conceitos de decolonialidade e contextualização como uma maneira de repensar o currículo estabelecido e os saberes contidos no mesmo.

Para obter os resultados das problematizações levantadas neste artigo, utilizou-se de revisão bibliográfica de obras que abordam as teorias do currículo, os conceitos de decolonialidade, contextualização, educação contextualizada e Semiárido. Com a intenção de um maior aprofundamento nos conceitos e, por conseguinte, a construção de uma análise sólida na sua relação com a educação.

Para isso, a pesquisa terá como base os estudos de autores, como Tomaz Tadeu da Silva, Josemar da Silva Martins, Nilma Lino Gomes, Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres, além desses pensadores, outros estudiosos serão acrescentados no percurso de escrita. As fontes da pesquisa são, na maioria, de cunho primário, e, por essa razão, o estudo terá caráter essencialmente qualitativo, com ênfase na revisão bibliográfica. Para este estudo, utilizaremos a abordagem de revisão bibliográfica narrativa, com a exposição de diferentes formas de pensar sobre a temática, enriquecendo o ponto de vista a partir de diferentes autores que assumem uma ótica decolonial e contextualizada (LAKATOS & MARCONI, 1995).

Para tanto, o artigo se dividiu em três tópicos onde abordam-se o tecer do currículo e suas subjetividades. No primeiro tópico, *O currículo: território em construção*, a discussão está centrada em apresentar teorias do currículo e seu processo constitutivo. O tópico seguinte intitulado, Decolonialidade e Contextualização como formas de repensar o Currículo, se encarrega de trazer os conceitos de decolonialidade e contextualização como novas abordagens de construção e aplicação do currículo. E, por fim, o terceiro e último tópico encerra as discussões trazendo a prática para a teoria, traz a experiência da educação contextualizada em convivência com o semiárido em uma proposta emancipatória de corpos e mentes dos sujeitos que habitam os territórios.

## **O CURRÍCULO: TERRITÓRIO EM CONSTRUÇÃO**

Ao nos depararmos com o termo currículo escolar é possível pensar em uma gama de significações para ele, algumas pessoas vão achar que se trata apenas das matérias trabalhadas em sala de aula, outras podem entender

como o projeto pedagógico da escola, ou como algo pontual que só tem importância no momento do vestibular. Diferentes significados geram também muitas dúvidas, em especial, sobre o processo formativo do currículo, sobre as motivações que levam determinadas temáticas a serem consideradas como primordiais para o estudo e outras nem sequer são citadas.

A teoria do currículo cumpre esse papel de formular melhores formas de organizar experiências de conhecimento e suas subjetividades, desde sujeitos conformistas defensores da pedagogia tradicional, até os que atuam em um campo progressista, em busca da emancipação e libertação dos sujeitos (SILVA, 2011). Assim sendo, os estudos sobre currículo têm no século XX um momento significativo, em especial, os estudos produzidos nos Estados Unidos, sendo um importante local de partida para se pensar os processos educacionais das massas, em um momento histórico em que a industrialização estava se dando de forma pujante nos grandes centros urbanos. Onde segundo Tomaz Tadeu:

Foram talvez as condições associadas com a Institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2010, p. 22).

Estes são alguns dos fatores apresentados pelo autor para pensarmos as motivações que cercam a produção do currículo, nesse processo é de suma importância perceber o contexto social, histórico e político da época, têm-se nesse momento uma sociedade embebida pelos ideais do capitalismo, em busca de um aumento na produção de suas fábricas e, por conseguinte, um aumento nos seus lucros e para manter tal estrutura social é necessário que a mão-de-obra internalize esse ideal e assim se mantenha produzindo. A ideia é manter o mesmo enquanto parte do maquinário, operar sua existência material para a execução do seu ofício (MARX; ENGELS. 2011).



As teorias tradicionais do currículo em meio a esse momento histórico vão refletir tais concepções de mundo, um dos teóricos defensores do modelo tradicional Bobbitt escreveu o livro *The curriculum* em 1918 e tinha como inspiração a administração científica de Taylor, a qual foi pensada para a realidade fabril, mas que acabou sendo utilizada nas concepções educacionais do mesmo. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial e que o sistema educacional fosse capaz de mensurar que resultados pretende obter e de que formas isso seria oportunizado (SILVA, 2010).

Nessa perspectiva apresentada por Bobbitt o currículo é entendido apenas como mecânico, como parte da engrenagem que mantém a produção econômica de uma fábrica. Silva (2010) complementa que tal concepção está centrada em uma ideia de “desenvolvimento curricular” e que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, logo o currículo vai se resumir a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica da construção de conhecimento.

Outro modelo de currículo que se encontra nessa concepção tradicional do currículo é o que pensou o teórico Ralph Tyler, o mesmo acreditava que para se organizar e desenvolver o currículo seria necessário que fossem respondidas quatro questões básicas, entre elas “que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?”. Tyler se preocupava com os objetivos e dizia que eles devem ser claramente definidos e estabelecidos. Esse paradigma estabelecido por Tyler nos oportuniza pensar sobre quais pilares se assenta a concepção desses objetivos, afinal eles não surgem de forma natural no seio da sociedade, são necessárias referências para que esses objetivos possam ser consolidados.

Tais objetivos se assentam em concepções de mundo advindas de determinados grupos sociais que ocupam o lugar de dominantes e a partir desse lugar determinam valores, hábitos e costumes a serem seguidos. Essas vertentes apresentadas por Bobbitt e Tyler são reflexos de concepções de mundo conservadoras, que acabam retroalimentando uma hierarquização de saberes, onde o conhecimento produzido no currículo vai acabar refletindo interesses particulares.

O currículo está estritamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente, desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o

currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade (SILVA, 2010, p. 46).

Logo os processos formativos do currículo são fruto dos processos sociais, dos modelos de socialização que configuraram determinados corpos como racionais e essa racionalidade como a forma correta de produzir conhecimento. Isto fica perceptível, quando ao analisarmos os conteúdos programáticos estudados em sala de aula nos deparamos com temáticas que priorizam a presença de culturas tidas como hegemônicas, enquanto silenciam as vozes de grupos postos em uma posição de minoritários e gerando a reprodução de injustiças e desigualdades.

Nessa perspectiva é possível notar a existência de um campo em disputa no currículo, disputas que se encontram no campo do poder e do saber as teorias críticas e pós-críticas do currículo ocupam um papel primordial nessa discussão, pois proporcionam uma análise das relações existentes dentro do currículo, abordando os nexos existentes entre o conhecimento e os indivíduos.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecimento são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (SILVA, 2011, p. 190).

Nesse ponto a discussão avança de certa forma e se encaminha para uma percepção mais ampla do currículo, as teorias críticas e pós-críticas nos proporcionaram pensar além do técnico, da educação burocrática que foi colocada pela teoria tradicional, elas entenderam que o currículo pode ser isso e muitas outras coisas também. Silva empreende que:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdo. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2010, p. 147).

Assim sendo não se trata somente de perceber que existem temas que são abordados e outros que são excluídos como se uns fossem mais importantes que outros para a formação dos estudantes, mas de se atentar para as relações de poder que estão intrínsecas a esse processo de “escolha”, de construção dos currículos. A escola é uma parte primordial da sociedade, ali interações sociais se iniciam, uma vastidão de histórias se encontra e é no meio dessa comunhão que o currículo habita, como afirma Tomaz Tadeus quando diz que nós fazemos o currículo e ele nos faz.

## **DECOLONIALIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO COMO FORMAS DE REPENSAR O CURRÍCULO**

O processo de descolonizar os currículos e o conhecimento no Brasil está diretamente relacionado à promoção de uma educação que integre saberes não se limitando ao espaço físico e a objetividade dos conteúdos programáticos. Aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos devem ser discutidos para formar cidadãos conscientes, críticos e participativos. A esse respeito às autoras Menezes e Araújo (2007, p. 34) destacam “é justamente na construção dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir (...) os conteúdos selecionados devem ajudar as pessoas a entender sua história.”

A teoria decolonial é uma importante aliada nesse processo, pois se propõe analisar e (re) construir os caminhos epistemológicos que permeiam a construção dos currículos em um percurso que se atente para a dupla

colonialidade/modernidade em todos os aspectos que formam a sociedade, desde a condição ontológica dos sujeitos até as relações de poder nas quais estão inseridos. O pensamento decolonial questiona o discurso construído sobre o que seria conhecimento, entendendo que existe um princípio formador e ele possui base eurocêntrica e junto com ela uma noção de universalismo abstrato que nega a existência dos que não habitam esse lugar de conhecimento (COSTA; TORRES; GROSGUÉL, 2018).

Enquanto essa noção de conhecimento se afirmar universal e hegemônica ela vai negando a existência de demais saberes, pois esses outros acabam habitando a zona do não ser, como bem nos fala FANON (2008), Logo têm-se concepções sobre conhecimento que foram forjadas ao longo dos tempos e que produziram formas de ser, de pensar e de se relacionar excludentes e violentas, Nas quais a escola e seus currículos ocupam um lugar de destaque pois são espaços onde os saberes vão sendo estabelecidos, legitimados. Gomes (2016) vai nos dizer que:

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo (GOMES, 2016, p. 228).

A autora demonstra a necessidade de se descolonizar o currículo, sair do lugar colonial, inverter essa lógica que ultrapassa o momento de invasão e colonização dos territórios e invade os campos epistêmicos, materiais e simbólicos da vida moderna (TORRES, 2018). Dessa forma a decolonialidade vai se propor repensar esse lugar colonial que ainda habita o currículo e propor uma corpo-geopolítica do conhecimento, onde é necessário se afirmar, dizer quem é e de onde vem, criando uma qualificação epistêmica desses corpos silenciados.

Uma perspectiva de produção de um currículo decolonial é o que produzem as/os intelectuais negras/negros, pois produzem um pensamento engajado em busca de construir narrativas onde esses sujeitos são os produtores de conhecimento e não objetos de estudo, Gomes (2016), vai salientar a importância de se ter corpos negros em lugares de produção de conhecimento, mas não de uma forma horizontal, mas ocupando diferentes posições tanto no ambiente escolar quanto universitário.

É uma forma de colocar em evidência autoras e autores negros e sua produção, possibilitando que os seus estudos e reflexões possam fazer parte dos currículos da graduação e da pós-graduação, bem como um maior conhecimento dos estudantes e docentes da educação básica. Esses autores e essas autoras, bem como a sua produção, ainda ocupam lugar de subalterno, principalmente nas Humanidades e Ciências Sociais. Suas obras ainda não constam com regularidade nos programas das disciplinas e não são indicadas. A sua inserção ainda tem sido feita como um ato político (GOMES, 2016, p. 240).

Nessa perspectiva, outro instrumento de descolonização é a contextualização que de acordo com Martins (2006) permite problematizar e reconstruir visibilidades contrariando a homogeneização da educação imposta pelas elites urbanas que dominam a indústria editorial. Contextualizar a educação é sair do lugar comum, é dar voz a grupos marginalizados que a tiveram negada historicamente; é romper com o discurso dominante. É reconhecer o chão onde se pisa e ter sua realidade integrada à narrativa principal. O mesmo autor ainda destaca que:

Discutir a contextualização da educação é também discutir sua descolonização. E agora não se trata mais da relação de colonização de um país sobre outro, mas especialmente de grupos humanos sobre outros, regiões sobre outras, de narrativas sobre outras. Trata-se de reconhecer, portanto, miúdas colonizações que não se prendem às grandes oposições, mas estão especialmente embutidas e consolidadas na linguagem cotidiana, na língua oficial, na sexualidade, nas identidades, nas regionalidades, etc. (MARTINS, 2006, p. 4).

Desta forma, questões negligenciadas na narrativa oficial devem ganhar destaque. Esses debates estão ganhando voz através de movimentos sociais e grupos civis organizados que almejam uma ampliação do horizonte educacional. A Educação Contextualizada vem consolidando a necessidade de reformular os currículos, metodologias e práticas escolares já que é nas suas elaborações que se definem os sujeitos.



Esses aspectos possibilitam que a contextualização curricular se torne uma temática relevante nas discussões que pautam o processo de aprendizagem, se tornando uma ferramenta relevante no desenvolvimento escolar. Sendo assim, contextualizar o currículo fortalece a comunidade local, proporcionando problematizações onde o sujeito constrói seu entendimento interpretando seu contexto. Sua execução perpassa um processo complexo na busca de ações decoloniais. Como destacou Silva (2010):

A contextualização do ensino favorece aprendizagens significativas porque é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim; contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar (...) Então quando a escola se propõe a promover educação contextualizada deve arquitetar um ambiente no qual possa ter lugar um redimensionamento de toda a prática pedagógica desde o tratamento inter(trans)disciplinar dos conteúdos e a sua interação com a realidade. (SILVA, 2010, p. 5).

Os receptores desse processo percebem que o saber é sempre mais amplo, tendo em vista que o conhecimento científico se torna prático já que não ignora os recursos e as experiências cotidianas. Neste contexto, ensinar deve envolver reflexão, ação e a constante percepção da necessidade de aprender. (FREIRE, 1987). Assim, ao estudar o mundo em sua complexidade, a contextualização nos processos curriculares anuncia a construção de um novo jeito de educar, que requer um trabalho em conjunto não apenas dos agentes escolares, mas da própria comunidade.

Essas discussões encorparam debates sobre as representações contidas nos currículos, já que o mesmo não é neutro. Como enfatiza Silva (2011) ele pode legitimar ou deslegitimar, incluir e excluir. Essas interações moldam os papéis de gênero, raça e classe determinando o que deve ser colocado como prioridade nas práticas educativas. Através da contextualização essas identidades hegemônicas apresentadas no currículo podem ser desestabilizadas.

Como proposta de Contextualização, a Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro<sup>4</sup> busca uma compreensão dos processos formativos desse território entendendo que a prática da convivência se torna uma alternativa de política educacional contextualizando as ações pedagógicas que não se limitam ao espaço físico. Compreendendo que essa região é múltipla em suas estruturas propondo uma educação escolar alicerçada na valorização e desenvolvimento humano.

Acerca dos princípios dessa proposta de educação, Silva, Menezes e Reis (2012) afirmam que ela contrapõe às práticas educativas da região que são pautadas em um currículo colonialista e descontextualizado e na precarização na formação de professores, gestão escolar e condições de trabalho. Os autores enfatizam que “descolonizar o currículo e contextualizá-lo nas questões reais do mundo em que a escola está inserida e nas questões presentes na contemporaneidade parece ser um dos caminhos a serem trilhados pela ECSA na construção de uma educação que tenha significado” (SILVA, MENEZES, REIS, 2012, p. 2)

Muitos processos educativos estão sendo desenvolvidos nos princípios da Contextualização com o Semiárido. Mas a compreensão da necessidade de ações na perspectiva da Educação para a Convivência com o Semiárido foi defendida prioritariamente pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA).

Este assumiu a defesa da educação escolar na perspectiva da convivência com o Semiárido propondo uma nova concepção de educação trazendo a expertise acumulada nas práticas de educação popular desenvolvidas na escola de lavradores/as e agentes e inserindo esses saberes no currículo escolar. Dessa iniciativa surgiu o que hoje se compreende por Educação para a Convivência com o Semiárido que, a partir de 1997, passa a ser mais uma importante bandeira de luta daquela instituição na sementeira de outro projeto de desenvolvimento integrado, sustentável e apropriado à região (SILVA, MENEZES, REIS, 2012, p. 3).

---

<sup>4</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a população total do Semiárido brasileiro é de 26.061.164 habitantes, com 63% localizados na zona urbana e 37% na área rural. Esta população está distribuída em nove estados brasileiros, sendo oito destes no Nordeste. A imagem difundida do Semi-Árido, como clima, sempre foi distorcida. Vendeu-se a ideia de uma região árida, não semi-árida. É como se não chovesse, como se o solo estivesse sempre calcinado, como se as matas fossem secas e as estiagens durassem anos. (MALVEZZI, 2007, p. 11).

Para promover uma educação nesse cenário a ideia do contexto deve ser o ponto de partida, necessita da superação de signos arraigados nas ações educativas na busca de direitos historicamente negados. Sendo assim, este é o desafio de movimentos sociais e grupos civis na implementação da Contextualização nas narrativas curriculares.

## **EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO: EMANCIPANDO CORPOS E MENTES**

A Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido proporciona experiências educacionais que quebram o aprisionamento simbólico que o processo e os órgãos educacionais brasileiros estruturaram[2]. A convivência possibilita ações, práticas e programas em que o contexto do Semiárido seja incluído na produção de conhecimento, pois engloba medidas voltadas para o desenvolvimento ambiental, humano, educacional e de valorização com o local (SÁ, 2019).

A ideia de convivência contextualizada nas duas últimas décadas passou a ser difundida em diversas instituições da sociedade, buscando esforços para construção de novas visibilidades para o Semiárido. Como as ações do IRPAA (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada), que tem como meta a Convivência com o Semiárido respeitando as características climáticas, da população, da cultura e das terras da região. É uma organização não governamental sediada na cidade de Juazeiro, no estado da Bahia.

Com a missão “Viver no Semiárido é aprender a Conviver!” Essa instituição desenvolve há mais de 30 anos diversos projetos que contextualizam o território do Semiárido com práticas de convivência deslocando o discurso de combate à seca tão difundido pela mídia e projetos políticos na região.

A IRPAA traz um novo olhar para as populações do Semiárido buscando mecanismos que defendam a vida, o bioma, a cultura e os processos escolares. O instituto entende que “A convivência com o Semiárido precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático” (MALVEZZI, 2007, p. 4). Sendo assim, parcerias com diversas organizações e associações fazem parte das atividades desenvolvidas pelo instituto que

quando apresentados à ideia multiplicaram a proposta; muitas delas são voltadas para educação contextualizada com publicações de livros, CDs sobre a relação com o rio, cartilhas, jogos didáticos e atividades em escolas do território, além de parcerias com universidades da região protagonizando ações de luta e resistência.

Mas seu grande empreendimento educativo é o centro de formação Dom José Rodrigues. Conta principalmente com jovens que trabalham em organizações não governamentais, centros comunitários, sindicatos, entre outros espaços de organização social que atuam na consolidação da proposta de Convivência com o Semiárido. Inicialmente suas atividades eram voltadas para as famílias da comunidade, mas com o tempo perceberam que as ações em torno da convivência com o Semiárido permeiam questões de ordem política e educacional.

Desde a sua origem o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) entendeu a necessidade da formação dos agricultores/as a fim de constituir um grupo mobilizador e multiplicador da ideia da convivência com o semiárido a partir de ressignificação de conhecimentos, de técnicas apropriadas e da construção de uma nova consciência e postura frente à realidade local e, principalmente, em busca do rompimento com os paradigmas que sustentavam a cultura do “combate à seca”. Era importante desenvolver ações educativas que, respeitando os saberes já existentes, levassem os homens e mulheres sertanejas a se tornarem protagonistas da sua história, sujeitos de direitos e construtores de um desenvolvimento local sustentável e em harmonia com a natureza (AQUINO, 2016, p. 136).

A autora ainda destaca os empreendimentos desenvolvidos na Escola de Formação do IRPAA, que atende a centenas de pessoas de várias partes do território do Semiárido. Nas formações problematizam técnicas ligadas ao manejo da terra, clima, comunicação e educação. Essa atividade é oferecida às comunidades tradicionais dos agricultores, incluindo representantes quilombolas e indígenas “A estadia no Centro de Formação permite a todos/as uma vivência prática dos conteúdos trabalhados ao longo da programação, facilitando, desta forma, a ação das/dos agricultores/as em colocar em prática em suas propriedades o que vivenciaram na Escola” (AQUINO, 2016, p. 137).



É notório que uma educação voltada à responsabilidade social e política permeiam as ações do IRPAA. Os membros atuantes destacam que a formação de militantes que entendam e atuem em suas comunidades acerca das implicações que envolve a convivência com o Semiárido e levar essas questões a pautas nacionais norteiam o trabalho da escola de formação.

A organização semeia fundamentos ligados a quebrantar discursos que tentam superar ou combater o Semiárido. Suas ações refletem que para implementar a convivência com esse território a educação contextualizada é o instrumento mais eficaz, pois permite a responsabilidade social e ambiental em uma perspectiva multidisciplinar. Esse ideário é consolidado no projeto e reforçado em suas mídias sociais como mostra o trecho extraído do site do IRPAA:

A Educação Contextualizada e a Comunicação comprometida com a Convivência com o Semiárido são essenciais para promoção do conhecimento e de produção de novos valores, técnicas e tecnologias sociais que contribuam com uma sociedade mais justa e fraterna, construindo uma nova ética no relacionamento de homens e mulheres entre si e com a natureza, contribuindo na formação de pessoas mais propositivas e humanas, sendo capazes de também provocar políticas públicas que contribuam com o bem estar dos povos e de toda a natureza (IRPAA, 2010).

O IRPAA usa a educação como instrumento de mudança e libertação com ações de descolonização dos processos educativos permitindo que os sujeitos participantes desenvolvam através da contextualização vivências emancipatórias e decoloniais. Para isso, modelos educacionais que não englobam questões locais devem ser rompidos, o plano é dar vez e voz a essas histórias invisibilizadas e construir um currículo que se perceba não só no texto, mas no contexto, no percurso escolar e de vida dos alunos e professores. O currículo está vivo e constrói identidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



As propostas apresentadas podem ser entendidas como uma inversão da lógica curricular. Fomentam a construção de conhecimentos relevantes numa perspectiva multidisciplinar e integral e não na substituição de símbolos para não refazer o processo de exclusão de grupos sociais e regiões.

As teorias curriculares evidenciam a necessidade de descolonizar o currículo, pois esse se coloca em um campo de disputas. Ao repensar essas ações, se torna possível reformular as formas dessa produção desigual do conhecimento. A decolonialidade e a contextualização se apresentam assim como novas abordagens de construção e aplicação do currículo. Desta forma, suas aplicações permitem encontrar um ponto de equilíbrio entre a elaboração do currículo, o campo educacional, os saberes das comunidades e os saberes das ciências (SILVA, 2010).

Percebemos que o currículo vai muito além de abstrações e questões cognitivas, está diretamente ligado a quem nós somos e como agimos em sociedade, expressa uma forma de representação de que tipo de sujeito se deseja formar. Por isso, ele deve ser ressignificado de acordo com as necessidades e o cotidiano da pluralidade de sujeitos, orientando, e guiando as ações pedagógicas do espaço escolar. Um outro modelo pedagógico deve ser pensado rompendo com os discursos da ciência moderna ocidental.

A partir dessas discussões é evidenciado que as escolas do Semiárido precisam refletir em ofertar uma educação pautada nas vivências da região, reconhecendo os ditames sociais e culturais, reafirmando sua identidade; só assim a produção do conhecimento se faz de maneira eficaz. Após esse estudo, é notório que uma educação decolonial e contextualizada precisa ser pensada e incentivada na reelaboração dos currículos.

Ao pensar nas práticas pedagógicas na perspectiva da Contextualização percebemos um diálogo com o trabalho desenvolvido pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, pois, o instituto propõe ações de Convivência com experiências voltadas para Educação Contextualizada emanando direitos humanos e quebrantam os processos formativos curriculares vigentes. Além de promover melhoria nas condições de vida dos habitantes do Semiárido.

## REFERÊNCIAS



REVISTA  
**interritórios**

**Interritórios** | Revista de Educação  
Universidade Federal de Pernambuco,  
Caruaru, BRASIL | V.8 N.17: e254789 [2022]  
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.254789>

AQUINO, Maryângela Ribeiro de. **Educação para a convivência com o semiárido e direitos humanos:** práticas educativas do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, em Juazeiro - Ba. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – DEDC - Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). 2016.

COSTA; Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOQUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiásporico. In: COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson; GROSGOQUEL Ramón (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiásporico.** - 2ed - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Lino Nilma. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson; GROSGOQUEL Ramón (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiásporico.** - 2ed - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).  
MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido - uma visão holística.** 140p. – (Pensar Brasil) – Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido.** In: Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=11317](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar_bib.php?COD_ARQUIVO=11317)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.

MENEZES, Ana Célia.; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: **Currículo, Contextualização e Complexidade:** elementos para se pensar a escola no Semi-Árido. V.1 – Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação Contextualizada e Educação Glocal:** pertencimento a mundialização ou Formação para uma cidadania planetária. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.8, n.1, janeiro-junho 2020.

SÁ, Almair Morais de. **Quando os ventos da convivência chegam, varrem e semeiam que “o Nordeste é viável.** Crítica Histórica ano X, n. 19, Junho/2019. ISSN: 2177-9961

SILVA, Adelaide Pereira; MENEZES, Ana Célia Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes (Org.). **Territórios educativos na educação do campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. - 1. reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson; GROSGUÉL Ramón (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. - 2ed - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

Submissão em 11 de agosto de 2022.

Aceite em 04 de outubro de 2022.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA  
**interritórios**

**Interritórios** | Revista de Educação  
Universidade Federal de Pernambuco,  
Caruaru, BRASIL | V.8 N.17: e254789 [2022]  
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.254789>