Capítulo Primeiro:

Educar no Semiárido Brasileiro: Continuidades da Construção Em Rede

Edmerson dos Santos Reis

UNEB/RESAB/PPGESA/EDUCERE

Vanderléa Andrade Pereira

UNIVASF

Como citar:

REIS,Edmerson dos Santos; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educar no Semiárido Brasileiro: Continuidades da Construção Em Rede. In: REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes; BORGES, João José de Santana. **O Paradigma cultural IV**: desafios contemporâneos à Educação no Século XXI. Curitiba: Editora CRV, 2022.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os desafios contínuos da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro é o propósito do presente texto. O aporte da escrita, parte de uma revisita ao que já escrevemos, sobre a construção em rede, após mais de 20 anos de fundação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), e das primeiras arquiteturas teóricas que instituições e pensadores do Semiárido materializaram.

As raízes epistemológicas que gestaram as compreensões conceituais, embrionadas na perspectiva da convivência, da complexidade e da contextualidade foram se acentuando nas discussões mais profundas da decolonialidade dos saberes e visibilidades das epistemologias locais nesses mais de 20 anos, em que a Educação para Convivência com o Semiárido, continua em fluxo de acontecimentos e devir.

Para as instituições e pessoas, que compõem o movimento da RESAB, o desafio latente é a continuidade da construção em rede, ou da rede enquanto malha, como perspectiva pedagógica de uma educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, enquanto possibilidade de decolonialidade do saber, do ser, da natureza e do poder, a partir dos quais, também se materializa o currículo escolar.

Desta forma, o começo do tecer e do construir uma educação em rede, pressupõe que a contextualização do currículo, com vistas a uma educação para convivência, se fortalece a partir da narrativa periférica do Semiárido Brasileiro, enquanto uma possibilidade de decolonialidade dos saberes e visibilidade das epistemologias locais em diálogo com conhecimentos e saberes globais, a partir do contexto em que a materialidade da vida se constitui, no nosso caso, o SAB. É desta perspectiva que compreendemos a Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) e a partir deste olhar que abordaremos neste capítulo, a trajetória e os desafios dessa construção em rede, ao longo da jornada insurgente de fazer Educação por outros fundamentos, os da autoctonia, sem se desvincular da realidade e do contexto maior em que se faz conectado o Semiárido Brasileiro. É disso que trataremos, é desse lugar que a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro) vai resistindo, e a partir de sujeitos coletivos diversos vai materializando os seus princípios e práticas.

O LUGAR DO CONTEXTO NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO E REDE: A NARRATIVA DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Neste trabalho, estamos considerando como Semiárido Brasileiro (SAB) pela nova delimitação estabelecida pelo Conselho Deliberativo da Sudene (CONDEL), na Proposição n. 151/2021, aprovada e sancionada por meio da Resolução nº 150/2021, pela Diretoria Colegiada da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) nas 404ª e 405ª reuniões, realizadas, respectivamente, em 30 de novembro de 2021, e em 1º de dezembro de 2021, que passou a vigorar no dia 3 de janeiro de 2022. Por meio desta Resolução, o SAB passa a ser composto por 1427 municípios, distribuídos entre os 09 Estados nordestinos e do Norte do Espírito Santo e Minas Gerais (Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas).

Para compor essa nova delimitação do Semiárido, os municípios tinham que atender aos seguintes critérios técnicos e científicos adotados pelo CONSEL: a) precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800mm (oitocentos milímetros); b) Índice de Aridez de *Thorntwaite* igual ou inferior a 0,50 (cinco décimos de

inteiro); e c) percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60% (sessenta inteiros por cento) considerando todos os dias do ano.

Tomando como suporte as leituras de Santos e Meneses (2009), Meneses (2014), Quijano (2005), Mignolo (2008), Walsh (2009), Martins (2019), Ballestrin (2020) bem como autores e autoras que discutem a Educação Contextualizada com o Semiárido como, Martins (2006, 2011); Reis e Pereira (2006), Silva (2002), a tessitura textual sugere reflexões para pensar sobre os desafios contínuos da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro, partindo do território e suas particularidades, como uma narrativa insurgente no Sul Global, que mesmo trazendo as nuances da colonialismo e imperialismo materializadas nas imagens que se fizeram ver sobre a região, tem na contextualização do currículo, uma latente possibilidade de decolonização/decolonialidade dos modos de ser, conviver e produzir conhecimento. Como defende Walsh (2009, pp. 14-15):

> Suprimir la "s" y nombrar "decolonial" es marcar una distinción con el significado en castellano del "des". No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento - una postura y actitud continua - de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas.

Corroborando com Ballestrin (2020) sobre a importância de reconhecer a grande variedade de atores, discursos, instituições e movimentos agrupados sob o rótulo de Sul Global, é fundamental retomar o diálogo textual com o espaço em movimento Semiárido. As discussões que entremeavam o arcabouço inicial da educação para convivência, nos provocava a pensar, para além das especificidades ecossistêmicas, os fortes e presentes traços do colonialismo e imperialismo que construiu uma imagem identitária do Nordeste, fundada na negatividade.

O Semiárido se constitui como sertão por estar no interior do País e a essa sertanidade foram se agregando as peculiaridades advindas das disparidades sociais e provenientes do clima, por meio da incompreensão por parte das políticas do Estado e do próprio imaginário construído acerca do maior fenômeno natural que caracteriza essa região, a seca, ou melhor dizendo, a irregularidade da estação das chuvas.

É a partir da reflexão deste cenário que a narrativa insurgente, dessas populações, busca visibilidade e nas últimas décadas, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, universidades, entre outros pautam proposições de um outro discurso e um paradigma da convivência fundado no real entendimento da complexidade de saberes e riqueza sistêmica do Semiárido. Essa narrativa dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, ONGs e algumas instituições educadoras, apontam para uma ressignificação e reorganização socioespacial do Semiárido, definindo e desenhando uma nova territorialidade que rompa com a narrativa hegemônica, eurocentrada que nos tornou subalternados e identificados por uma única narrativa, que nos nega o que somos para nos pesarmos como nos pensaram e disseram que somos.

No contexto da nossa narrativa insurgente, não se trata somente 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).

Essas colonizações sutis é o que ainda nos atrela às narrativas homogêneas, e a necessidade de fazer ouvir outras narrativas insurgentes no Semiárido, conectadas a uma reinvenção de ser, estar e pertencer a esse lugar. E nos processos de reinvenção como forma de se fazer ouvir e desvincular dos traços colonialistas, que se encontra a educação desenvolvida na região semiárida, marcada pela colonialidade. O desvinculo se dá a partir do momento em que começamos a refletir sobre a diferença entre uma educação no Semiárido e uma educação do Semiárido.

A educação no Semiárido está atrelada a esse modelo único, com currículo único, com formação única e estabelecida por especialistas que muitas vezes ignoram as diversas realidades presentes na região. A educação do Semiárido pressupõe um olhar de dentro, capaz de captar no acontecimento curricular, as singularidades da região, como seu ponto de problematização/partida, e interligando com os conhecimentos mais globais. A educação do Semiárido pressupõe uma contextualização do currículo e, também, um encontro de saberes. A esta insurgência e desobediência curricular, no campo do conhecimento e dos saberes, em quaisquer níveis de formação é o que seria o desafio assumido de se promover a decolonialidade.

É importante frisar que o contexto não pode ser o ponto final do conhecimento, mas o início do aprofundamento e da renovação dos conhecimentos e saberes diversos. Nessa compreensão, o contexto deve assumir um papel fundamental na construção da aprendizagem dos alunos, professores e comunidades, sem que com isso a escola seja compreendida como uma "ilha", isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica.

O contexto nos direciona pensar em educações, o que implica a existência de sujeitos conectados com o mundo, com as coisas, com as invenções tecnológicas e com as humanidades, pois, "educamo-nos aprendendo a pronunciar o mundo, a nomeá-lo. Aprendemos pelas cores e pelas formas, pelas texturas, pelos cheiros e sabores, pela rudez de certas palavras, pelo afago de outras [...]" (MARTINS, 2011, p. 136). Nesse entorno, o contexto local deve se projetar como o ponto de partida, de conectividade com outros contextos globais e como ponto de chegada para a construção de saberes e conhecimentos vazados multidimensionalmente e não mais só localizados e enclausurados nas realidades locais e formais como algumas vozes ainda ressoam no Semiárido Brasileiro. O contexto local como ponto de partida, conectividade e chegada para a contextualização dos saberes empíricos e científicos é uma forma de:

> Assegurar que os saberes não se restrinjam somente ao âmbito dos conhecimentos escolares, mas que esses se ampliem para os conhecimentos de natureza intelectual, afetiva, emocional, prática, estética, cultural etc., transmitidos e construídos nas relações dos educandos e educandas com e nas diversas relações e instituições de suas vivências. Respeitando o lugar da escola, da família, do trabalho, dos amigos, dos amores, dos desejos, dos sonhos, da comunidade, entre outros. (REIS e PEREIRA, 2006, p. 58).

O contexto, na narrativa insurgente do Semiárido é, como diz Ingold (2015, p 211):

> Um mundo de incessante movimento e devir, que nunca está completo, mas continuamente em construção, tecido a partir de inúmeras linhas vitais dos seus múltiplos componentes humanos e não humanos enquanto costuram seus caminhos através do emaranhado de relações nas quais estão enredados de maneira abrangente.

É nesta perspectiva que tem se movimentado a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro e todo o movimento e sujeitos que fazem e propagam a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, sendo como qualquer

organismo vivo, sofrendo e se ressignificando frente as intempéries do seu tempo, sejam elas políticas, culturais, econômicas, sociais, naturais, mas, existindo.

O DESAFIO DE CONTINUAR SE TECENDO EM REDE

Ao se defender princípios balizadores para a proposta pedagógica da RESAB, desde a sua fundação, não se buscou limitá-los ao campo pedagógico ou à concepção de educação, mas alargá-los aos demais elementos envolvidos no processo educacional (professores, estudantes, comunidades, funcionários, dirigentes, representantes dos órgãos do poder público e da Sociedade Civil, Movimentos Sociais etc.)

Sendo assim, os princípios que a RESAB compreende como inalienáveis na prática e na construção de uma nova educação e nas relações estabelecidas para a edificação desse novo processo educacional do Semiárido são: Integridade dos atores e atrizes no processo educacional; Equidade na distribuição de renda e no acesso ao conhecimento cultural, científico, moral ético e tecnológico em todos os níveis da educação; Intersetorialidade na definição das políticas educacionais; Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento; Sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural como elementos de fundamentação dos processos e projetos educacionais; Respeito às diferenças de classe, gênero, geração, raça/etnias, cultura, orientação religiosa e opção sexual; Gestão democrática (participativa), e transparente, com a participação efetiva da família e da comunidade; Autonomia financeira e pedagógica dos sistemas educacionais e unidades escolares; Valorização do magistério e favorecimento das condições de aperfeiçoamento e de formação continuada e permanente dos\as educadores\as; Respeito aos princípios e direitos constitucionais, aos direitos humanos e ao meio ambiente; Aplicabilidade dos instrumentos legais que visam a construção de uma educação pública de qualidade; Educação pública, gratuita de qualidade social, para todos e todas, ancorada nos princípios da sustentabilidade conforme, os pressupostos do paradigma da Convivência da com o Semiárido Brasileiro (CCSAB); Educação escolar Contextualizada - referenciada na realidade natural, histórica e na cultura dos povos do Semiárido Brasileiro (SAB), considerando as especificidades e potencialidades do SAB e construída no processo dialógico com a comunidade; Respeito e promoção dos direitos das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos; Respeito e

Valorização da cultura dos povos do campo, quilombolas, indígenas e outros povos do Semiárido Brasileiro; Compreensão da Economia Solidária, do Cooperativismo e Associativismo, enquanto estratégias de construção de autonomia na produção da existência; Diálogo Campo/cidade/campo e local/global/local, no processo de construção de novos conhecimentos; Compreensão dos processos de construção da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional no Semiárido, dialogando com os portadores desse saber; Respeito à autonomia político-pedagógica da escola na formulação dos projetos educacionais conforme previstos no Projeto Político-Pedagógico da escola, construído coletivamente.

Esses princípios e o seu tecer em rede têm movimentado inúmeras iniciativas nestes anos todos de existência da RESAB e do movimento em torno da ECSAB, o que vai reverberando em iniciativas as mais diversas, como a inserção desta problemática no âmbito das discussões do poder público e políticas educacionais, mesmo que incipiente, mas presente e acolhida; nas universidades, desde os cursos de graduação à pós-graduação, pesquisa e extensão, originando daí a criação de programas com esta abordagem e linhas de pesquisa que acolhem pesquisadores com temáticas voltadas à contextualização; Nos centros de pesquisa e nas instituições financiadoras de pesquisas e projetos; no avanço da produção acadêmica; no incentivo a criação de livros didáticos e paradidáticos contextualizados; na promoção de projetos e programas deformação continuada de professores e professoras, fundados na perspectiva da ECSAB; na aprovação de mecanismos legais que instituem a ECSAB como política púbica municipal, entre tantas outras iniciativas.

A PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

As narrativas presentes no currículo, que ainda são praticados nas educações do Semiárido, ainda provocam distanciamento entre os conteúdos e os contextos de vivências dos alunos. O que a educação em rede provoca a pensar é que a educação escolar que se dirige aos diversos pontos do território brasileiro, e, principalmente no Semiárido, é uma educação ainda descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade e, a partir desta realidade e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato- Norte Global- ela toma

todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade, como sendo seus 'Outros': 'eles', 'aqueles' que estão 'lá' e devem ser integrados à sua narrativa (MARTINS, 2006).

Essa descontextualização reside nos traços da colonização, do imperialismo e da colonialidade que estruturam um ideário em torno de princípios como os de universalidade, objetividade, imparcialidade, neutralidade e acabam por negar a ver os sentidos e as apropriações diversas que cada pessoa e cada grupo humano, em suas particularidades, foram construindo por baixo desses conhecimentos sem contexto.

A partir do caráter pedagógico do pensamento freireano, que dá corpo a existência humana no tocante a produção de significado como prática de leitura de mundo e, consequentemente, como um exercício político, que implica a tomada de consciência e a ação dos atores no acontecimento de suas realidades, o movimento em rede, concebe a educação como dinâmica das pessoas no mundo e com o mundo a partir das suas experiências de vida entrelaçadas com as experiências de outros diversos, que também compõem essas realidades. A educação contextualizada é então a dialogicidade entre as pessoas, um lugar praticado de sensibilização e produção de significados gerado num movimento de busca e reconstrução de sentidos para o contexto de suas experiências de vida (SILVA, 2002).

Contextualizar é um movimento capaz de redimensionar os processos educativos no âmbito dos espaços físicos das escolas, da merenda escolar, do diálogo da gestão com toda a cultura escolar e seus agentes, da formação dos professores, da participação da comunidade nos processos de gestão administrativa e pedagógica das escolas, no aspecto da produção, avaliação e uso de materiais paradidáticos e livros didáticos. Contextualizar a educação significa situá-la em todas as instâncias que se movimentam dentro e fora da escola, dentro e fora dos sujeitos, nas mais diversas polissemias que atribuem ao mundo ao se educarem e ao torná-lo resultado das suas ações, na produção das suas existências.

Nesse aspecto, a prática da contextualização, se apresenta como um processo dialético que tenta situar os saberes, informações e conhecimentos no contexto dos alunos para assim adquirirem sentido e anunciar e ser anunciado pelo currículo. O exercício da contextualização envolve tecer uma rede de saberes em torno e dentro do conteúdo e isso exige tessituras polissêmicas tendo como referência os diversos campos do conhecimento seja filosófico, sociológico, político, antropológico, pedagógico, teológico, histórico, cultural entre outros, razão pela qual contextualizar a educação pode ser compreendido

como movimento antônimo de adequação curricular ou abordagem localista do currículo. Nesse exercício há um movimento anamórfico das áreas do conhecimento para dar conta de um objeto de estudo, possibilitando que o sujeito cognoscente, no caso o aluno, transite de um campo mais óbvio e empírico para um campo mais complexo de articulação dos saberes. Como reforça Silva (2002, p. 191):

> A partir da sua epistemologia do pensamento complexo, Edgar Morin propõe um repensar a ciência desde um movimento transdisciplinar através do qual biologia, física e antropossociologia possam se comunicar através do movimento e da complementaridade dos seus conceitos e princípios, formando anéis dialógicos no interior de uma razão aberta. Através de um movimento interno de auto-eco-organização, a ciência, na perspectiva do pensamento complexo, pode se configurar também como um saber aberto que opera por contextualização interna de diálogos e que se abre à articulação com outros saberes para a promoção de novas contextualizações.

O exercício da contextualização do currículo é, antes de tudo, afetivo, o que torna urgente e preciso a representação e apresentação das realidades locais na composição estética conteudista do mesmo, sem que ela seja apenas uma troca de símbolos e imagens nos livros didáticos de conteúdo único, mas que essas realidades sejam presenças marcadoras do ponto de partida da construção de um saber novo para um saber e um ser mais. Se a realidade está presente, possibilita ao estudante e até às professoras a sentir o local, tocar e ser tocado por suas ambiências e em sua natureza relacional com a especificidade cultural e linguística da comunidade, como diz Meneses (2014, p. 101),

> O processo de escolarização, qualquer que seja, em presença de vários sujeitos culturais, não pode continuar a funcionar de modo monocultural. A presença desses outros sujeitos, com experiência, saberes e modos legítimos de pensar, requer uma abordagem ampla do processo de ensino, que torne possível revelar, reconhecer e incorporar a variedade de sujeitos sociais, políticos, culturais[...].

Trazer a realidade vivida pelos sujeitos da aprendizagem do Semiárido para o currículo praticado, implica em uma intensa reflexão, nos modos de ver e construir as políticas educacionais, para que estejam abertas às realidades dos diversos campos, cidades e suas singularidades históricas e culturais, até então silenciados, mas não como indumentária conteudista, e sim, como proposta de composição epistemológica da vida em movimento do e no Semiárido. Isto é sim uma possibilidade de decolonizar e reformar

o currículo, legitimando esses saberes locais em conexão com os saberes mais globais, dando o devido lugar da cultura e da história dos sujeitos históricos do SAB no processo educativo crítico-emancipador, de gerações afirmadoras do mundo em que vivem e significam as suas vidas, sem as amarras da colonialidade.

> Nesse contexto, o descentrar da produção de conhecimento e o diálogo entre várias interpretações, incluindo processos de confronto, cooperação e diálogo, sugerem um mundo simultaneamente local e global. No local se desvela o mundo como este é e acontece na articulação entre teoria, prática política e uma análise crítica, reunindo fragmentos da história num processo dialógico de tradução entre culturas. Essa experiência de reforma curricular aponta a possibilidade de ampliar os sentidos de uma gramática que reafirma a pertença – individual e coletiva – a espaços mais amplos, ao Sul global. (MENEZES. 2014. P. 106).

O que acontece é que os temas locais não entram no currículo escolarizado, muitas vezes, por serem desconsiderados enquanto temas geradores de complexidades, como se fadassem ao simples empirismo por se tratar de um tempo real de um mundo concreto, mas não concretado, não estático. Lins (2010) diz que muito mais do que a presença desses elementos no currículo e/ou nos livros didáticos, são as possibilidades epistemológicas com base na multirreferencialidade e na interdisciplinaridade onde o conhecimento de algo se tece em redes de conexões. Conexões estas que mobilizam, em um mesmo cenário, diversificadas fontes de investigação, disciplinas afins para estabelecer uma compreensão mais complexa do objeto de estudo em toda sua polissemia, agregando a ele outras conexões de saberes e alterando a sua forma inicial. Eis aí o fenômeno da contextualização que se pauta não numa reprodução ou repetição fetichizada da realidade acontecente na comunidade, mas, numa tematização que não traz uma visão localista do contexto, mas sim, uma visão que vaza e extravasa, para além do contexto de vivências das populações do Semiárido, ganhando outras conexões e produzindo outros sentidos e significados do saber e da realidade.

AS LINHAS DE CONEXÕES PARA SE PENSAR A MALHA PEDAGÓGICA

Na construção da malha pedagógica, dentro da rede, suas linhas são caminhos “ao longo dos quais a vida é vivida”, pois é no movimento que há vida (INGOLD, 2015). No argumento do autor, em vez de passageiros, sejamos peregrinos e que estejamos abertos a ver o mundo em constante construção no qual o estar vivo é estar constantemente e

longitudinalmente se emaranhando, entrelaçando com os outros e tecendo conhecimentos e saberes no movimento entre nós.

Compreendemos que a rede é um espaço plural e diverso, por isso, buscamos não apenas a referência de uma única matriz pedagógica, filosófica ou sociológica da educação, mas partimos do pressuposto de que as escolhas pedagógicas e os referenciais constituem as bases sobre as quais se desenvolverão as práticas pedagógicas. Há uma trama de estudos e discussões que se alargam, nesses mais de 20 anos, e conectam os teóricos locais com estudos mais globais, para dar o tom epistemológico que sustenta a educação para a convivência. Boaventura de Souza Santos (2017) na sua crítica da razão indolente e ao desperdício da experiência e nas Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009); Edgar Morin (2003), em Ciência com Consciência; Carlinda Leite, Preciosa Fernandes e Ana Mouraz (2012) em significações e práticas da contextualização; Miguel Beraza Zabalza (2012) na relação território, cultura e contextualização curricular; Ariana Cosme, Rui Trindade (2012) ao discutirem o desafio epistemológico da gestão curricular; entre tantos outros de inúmeros contextos internacionais.

Na malha pedagógica, o homem, a mulher, as pessoas, são compreendidos como seres históricos que, através da interação e das inter-relações intersubjetivas com o mundo e com as demais pessoas, tornam-se seres sociais, culturais, políticos e, portanto, carregados de significações e subjetividades, que modificam a natureza e por ela são levados/as a se modificarem; transformam a sociedade e por ela também são transformados/as.

São razão, emoção, e em si mesmos carregados de contradições. Todas essas questões precisam ser consideradas em qualquer processo educativo, sob pena de enquadrarmos os atores e atrizes sociais da educação num padrão “ideal” e sufocarmos a diversidade e a complexidade da natureza humana.

A malha pedagógica, compreende a sociedade como uma construção humana, multifacetada, com todas as suas contradições de classe, opções e orientações sexuais, raça, cultura, religião, cor, ideais políticos e ideológicos, entre outros elementos que complementam a pluralidade e a diversidade social. A educação, portanto, não pode se negar à tarefa de desmistificá-la e desmitificá-la, levando aos sujeitos educacionais, a possibilidade de saírem de onde estão e a compreenderem toda a teia do emaranhado social em que estão implicados.

A comunidade, na perspectiva da malha pedagógica, é entendida como o conjunto de todos os que direta ou indiretamente estão envolvidos com a escola: pais, mães, estudantes, funcionários(as), professores (as), diretores (as), coordenadores(as) e o espaço geográfico com o qual a escola mantém uma relação direta através do *lócus* da origem dos seus estudantes. Nesse sentido, é indispensável a construção de uma relação saudável e até de embates com e entre esses, para que a escola possa refletir essa realidade e assim ser considerada parte dela e não um objeto alienígena para os seus sujeitos de aprendizagem. Nessa compreensão, a comunidade passa a ser entendida como instrumento potencial de aprendizagem que tem na escola um espaço de socialização e aprofundamento das diversas aprendizagens significativas.

Na malha pedagógica, a escola é compreendida como espaço de acontecimentos, privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Lugar com cor e sabor, onde as opiniões e as ideias mais avançadas e mais simples possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que, nesse espaço, todos são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem.

Compreendemos também que a escola não se limita apenas à sala de aula, mas ao universo de possibilidades que a comunidade do campo, o bairro, o distrito, a cidade, o estado, o país e o mundo possam possibilitar enquanto aprendizagem. Esse espaço não pode continuar sendo visto como um lugar sujo, inerte, prisioneiro de sonhos, lugar do castigo ou da frustração, ambiente da crua permanência e da evasão, mas pensado e concebido, na estrutura, nas práticas pedagógicas e nos seus ideais, como um lugar sem muros que transforma vidas, sujeito em cidadão de si e do mundo, capaz de promover as mudanças e as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas com vistas à construção de uma sociedade mais humana, solidária e livre das injustiças sociais, reconhecida por todos como um instrumento indispensável aos homens e mulheres.

Na rede, pela malha pedagógica, os conhecimentos e saberes são um processo de mútua revelação dos modos de existências e lutas das populações do Sul Global, que se encontram margeadas e não representadas pelas políticas eurocentradas. A narrativa periférica enuncia as plurirreferências de conhecimentos e saberes dos diversos Suis Global e denuncia expressões da exclusão social como a miséria, o racismo, a xenofobia, a homofobia, a misoginia e tantas outras. É, pois, a presentificação da pluralidade de

narrativas insurgentes dos subalternados, contra o que ainda resta e se renova das práticas coloniais.

No percurso histórico humano, há a necessidade de considerar as relações com os diferentes conhecimentos que acabam por configurar uma espécie de "constelação" de saberes, nos quais homens e mulheres se apoiam, se legitimam e os processam nos ambientes interno e externo. Assim, consideramos que os saberes estão na vida, dentro e fora de todas as partículas diversas que as formam.

Diante dos conectores da malha pedagógica, um dos desafios da rede é assegurar que os saberes não se restrinjam somente ao âmbito dos conhecimentos escolares, mas que esses se ampliem para os conhecimentos de natureza intelectual, afetiva, emocional, prática, estética, cultural etc., socializados e construídos nas relações dos educandos e educandas com e nas diversas relações e instituições de suas vivências. Respeitando o lugar da escola, da família, do trabalho, dos amigos, dos amores, dos desejos, sonhos, da comunidade, entre outros.

Os conhecimentos e saberes são fluxos que se dão enquanto: conhecimentos e saberes práticos; conhecimentos e saberes da natureza ético-moral; conhecimentos e saberes teóricos ou intelectuais e, se conectam às outras linhas da malha pedagógica sendo "nós em um tecido de nós, cujos fios constitutivos, conforme se amarram a outros fios, em outros nós, compreendem a malha." (INGOLD, 2015 p.63).

Essas compreensões, das linhas de conexões da malha pedagógica, para continuar construindo a rede, nos faz entender que, em qualquer espaço do SAB, a educação se fará em quaisquer ambientes e estará sempre promovendo a extrapolação do conhecimento e dos saberes locais, buscando a convivência, seja no urbano, seja no rural, seja na área irrigada, seja na área do sequeiro etc., onde o princípio norteador - a convivência - permitirá aos sujeitos educativos conviverem no Semiárido, na Amazônia, no Deserto ou nos polos Norte e Sul. Como afirma Silva (2002,170),

> É nesta dimensão, onde a relação homem/mulher/natureza faz o esboço material da idéia de convivência, que a complexidade se instala, desafia os sujeitos à promoção de um novo modo de vida e, porque não dizer, um novo modo de organização social, numa perspectiva bio-antroposocial. A vida, nas suas mais diversas configurações ambientais, desafia homens, mulheres e as suas formações sociais a uma coexistência regida pelos princípios da reciprocidade, da aceitação e do cuidado com o outro reconhecido em sua legitimidade

> enquanto outro da partilha, aquele com quem cada uma das partes da convivência estabelece laços de complementaridade e interdependência.

Com base nesses princípios, ou linhas conectoras, continuamos a acreditar que no campo pedagógico e das aprendizagens, a Educação para Convivência com o Semiárido estabelece uma relação direta com o paradigma da educação, que compreende que o conhecimento trabalhado na escola assume uma dimensão de socialização e emancipação do homem, da mulher e pessoas diversas do SAB, extrapolando as dimensões da escola e dos saberes nela trabalhados como algo suficiente em si para a construção da cidadania e de um novo projeto social para o Semiárido, onde a convivência passa a ser o elemento fundante de toda ação educativa.

A MALHA PEDAGÓGICA E SEU ITINERÁRIO PEDAGÓGICO

A proposta pedagógica em rede tem se apoiado nas diversas e significativas experiências educativas identificadas no semiárido Brasileiro, bem como de outras regiões do país, que, ao longo das suas trajetórias educativas, têm obtido bons resultados no campo das aprendizagens, buscando como alicerces, os elementos da contextualização, da relação dos conhecimentos e saberes populares com as contribuições dos conhecimentos das ciências na compreensão da realidade local e o envolvimento da comunidade no processo educativo, como um campo fértil das aprendizagens diversas.

A construção de uma rede, pelas conexões de uma malha pedagógica, vai desde o envolvimento das mais variadas áreas do conhecimento até a interlocução com a investigação da realidade e dos saberes locais e a extrapolação desta, com a busca de novas fundamentações científicas e até míticas, que possibilitem aos estudante a transcendência no campo das aprendizagens significativas, que sejam capazes de explicar os fenômenos e as problemáticas presentes nas realidades, mas que também, promovam a inter-relação do local com o regional, nacional e o global e vice-versa.

A malha pedagógica tem seu itinerário nos movimentos da Realidade como ponto de partida (RPP); Comunicação dos saberes (CS) e a Reinvenção da realidade (RR). Na perspectiva da malha pedagógica, a rede toma as realidades como o princípio ou ponto de partida de qualquer abordagem educativa, considerando que só tem sentido para aprendentes se estes as compreendem no mundo real, o que coloca a realidade local como

o ponto de partida para a elaboração dos projetos didáticos e pedagógicos. Nesse sentido, a educação se faz a partir da concretude do tecido social e das vivências dos alunos/as e da comunidade na qual a escola está inserida, dando sentido ao que se ensina e ao que é aprendido e apreendido.

A comunicação dos saberes (CS) é o momento do itinerário, que possibilita a integração das diversas áreas do conhecimento e dos saberes locais com o intuito de explicar a realidade local, as transformações por que passam o mundo, os modos de vida, os valores sociais, éticos, culturais, as economias local, regional, nacional e global, as tecnologias, o meio ambiente, os direitos humanos, o mundo do trabalho, a criança e a juventude, as contribuições científicas e tecnológicas para a humanidade, a pluralidade de ideias, credos, religiões, culturas e a diversidade biológica, cultural, social, climática etc., no Semiárido Brasileiro e no mundo sempre tendo o local como ponto de partida.

É na CS, que se faz a comunicação dos diversos saberes e conhecimentos para aprofundar e extrapolar as dimensões do localismo, fazendo com que os/as alunos/as compreendam a rede complexa em que se inserem o próprio local e o mundo em que se vive, e que a todo momento um espaço está interferindo no outro.

A Reinvenção da Realidade (RR) é o momento em que, com base em todo o conhecimento levantado inicialmente no (RPP) e trabalhado na CS, os/as aprendentes reinterpretam a sua realidade e devolvem, de maneira contributiva para as suas comunidades escolares e locais, todos os conhecimentos que foram aprendidos, apreendidos, significados e ressignificados na intermediação dos saberes. Isso pode acontecer através de devolutiva na escola, nas comunidades em que moram, em campanhas educativas, nas reuniões comunitárias etc. É o momento os/as alunos/as passam a dar um retorno social das suas aprendizagens para os pais e comunidade

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as nesse Itinerário Pedagógico são fundamentais para a concretização dos objetivos de aprendizagens, mudando a lógica de que o processo está pensado para o ensino, quando na verdade o que interessa são as aprendizagens, levando os professores e professoras a redirecionarem as suas abordagens, os seus conhecimentos e as suas estratégias a partir das necessidades reais de aprendizagens dos seus alunos.

Assim, na malha pedagógica e de ressignificação do currículo, o Itinerário Pedagógico é o elemento propulsor da aproximação escola-comunidade, do planejamento

coletivo, das idas e voltas da escola ao seu contexto e principalmente do exercício constante de busca da contextualização. Nessa dinâmica, mediada pela aprendizagem dos saberes e conhecimentos diversos, os sujeitos da aprendizagem passam, a partir dos conhecimentos locais, a aprofundar o conhecimento do mundo em que vivem, mantendo-se em constante sintonia com o mundo mais global, de maneira contextualizada, sem que um saber prevaleça ou imponha-se ao outro.

CONTINUAR TECENDO A REDE COMO LINHAS VIAJANTES

A voz polissêmica que grita neste Semiárido, ou nos diversos Semiáridos, se inscreve nessa narrativa dos suis globais, na afirmação de outras epistemologias, ou na Epistemologia do Sul, que Santos e Meneses (2009) consideram ser a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, devido ao capitalismo e aos processos coloniais, foram histórica e sociologicamente colocados na posição apenas de objetos ou matéria-prima dos saberes dominantes. A Epistemologia do Sul é um contraponto ao projeto da colonização que procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais, gerando no mundo e, particularmente aqui no Semiárido um desperdício das experiências sociais e uma violenta redução da diversidade epistemológica, cultural e política. Renovamos nosso colonialismo quando apendemos a consumir unicamente o pensamento estrangeiro e alienígena, pelo desconhecimento do valor dos nossos saberes.

A perspectiva da contínua construção em rede, é pois no contra discurso da colonialidade e aliada às Epistemologias do Sul, uma possibilidade de decolonialidade e de produção de outras epistemologias, porque, será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (MARTINS 2006, p. 53).

Nesse movimento de rede, fiando a malha da educação, cada saber se tece em um complexo de outros saberes, se referencia nos saberes já existentes e avançam a partir do que ainda não foi revelado dentro das suas singularidades. Assim,

> [...] como cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes [...] os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 55).

Atentar a essa pluralidade e às interrelações entre os tantos saberes, é reconhecer que os processos que conferem inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais, são também diversos. Por isso haveremos sempre de pluralizar conhecimentos e saberes ou tê-los, como diz Boaventura, "plurais em presença".

O certo é que este Sul Global Semiárido, assim como os tantos outros "Suis" está imbricado de muitos desafios epistêmicos "que procuram dar conta e reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo" (SANTOS, MENESES, 2009, p. 92). Um dos grandes desafios, da continua construção em rede, é descolonizar os modos de produzir ciência buscando um relacionamento entre o saber científico e os outros saberes pertinentes às realidades locais. Essas compreensões estão no que Boaventura de Souza Santos denomina de Ecologia dos Saberes. A relação entre os sabres diversos, científicos e outros legítimos, é também a base da contextualização da educação para a convivência, pois sendo parte dessa Ecologia, nos impõe como desafio potencializar a contribuição que cada saber lança mão para contribuir como nosso bem viver e com um meio onde as relações naturais e sociais estão intrinsecamente ligadas.

As polifonias da contextualidade deste Sul Global Semiárido, dão de conta dos diversos textos, contextos dentro do Semiárido e nos deslocam para além da narrativa monofônica que ainda está marcada na nossa história. Produzir outras epistemologias pela Ecologia dos Saberes é continuar se tecendo em rede, reconhecer que o contexto dos subalternados, no eco das polifonias, provoca as narrativas emergentes a se desterritorializarem, indo para um não-lugar entre o que está e o que modifica, para assim constituir, nos seus deslocamentos, outros espaços vivenciais. Deslocar-se implica o desenvolvimento de resistência e a pronúncia dos e com os outros, implica um ato cotidiano que diz respeito a uma série de posicionamentos e ações que os indivíduos utilizam diante de determinadas situações que são reafirmadas no processo de sua existência nos grupos de suas relações de vivências. A epistemologia, ou epistemologias do sul são polifônicas, porque se inscrevem no acontecimento das pessoas e dos espaços,

são acontecimentos físicos e espirituais, concretos e inimagináveis pertencentes a cada existência e entrelaçada com outras tantas existências.

CONSIDERAÇÕES SEMPRE EM CONSTRUÇÃO

Refletir a contextualização da educação para a convivência, como possibilidade de decolonialidade/decolonização do e no Semiárido requer um olhar atendo para uma ecologia das relações das pessoas com o espaço, entre si e com os saberes diversos, ou seja, a Ecologia do Saber abriga também uma Ecologia das Vivências Contextuais. Essa ecologia exige, que, nas contextualidades diversas, as culturas das resistências sejam grafadas, porque paralelo à construção de tecnologias apropriadas para conviver com e no Semiárido, precisamos desenvolver epistemologias apropriadas que deem conta dos contextos de desigualdades e opressão que ainda nos envolvem.

A Ecologia das Vivências Contextuais diz respeito ao nosso desejo, vontade e necessidade de conhecer e de encontrar o que foi silenciado, os saberes do nosso povo que ainda estão negados, a diversidade de expressões individuais e culturais/religiosas que nos permitem ser quem somos: negros, índios, mulheres, homens, crianças, homossexuais, trans, pássaros, terra, entre outros. O encontramento com nossas individuações de ser, estar e pertencer ao Sul Global Semiárido, é pois, a continuidade da rede, do tecer a condução a rebentos novos, novos deslocamentos e acontecimentos, novas epistemologias que nos narrem e emanem cheiros, gostos, sons, tons heterogêneos dos tantos “Nós” do e no mundo, “Um mundo de incessante movimento e devir, que nunca está completo, mas continuamente em construção, tecido a partir de inúmeras linhas vitais dos seus múltiplos componentes humanos e não humanos enquanto costuram seus caminhos através do emaranhado de relações nas quais estão enredados de maneira abrangente. (INGOLD, 2015. p. 107)

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. (2020) **O Sul Global como projeto político**. Horizontes ao Sul, 2020. Disponível em: https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/ O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO .

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife. PE, 1959.

INGOLD, T. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Vozes: 2015.

LINS, Cláudia Maisa Antunes. **Conhecendo o semiárido 1 e 2:** narrativas de uma experiência. 243 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA. 2006. v. 1, p. 45-81.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação contextualizada: da teoria à prática. **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Edmerson dos Santos Reis e Luzineide Dourado Carvalho. (Orgs) – Juazeiro-BA: Uneb, 2011.

MARTINS, Paulo Henrique. **Teoria crítica da colonialidade**.1. ed. Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades, 2019.. Disponível em: drive.google.com/file/d/1ndrzfYYgwEUwlf3BILoiNmsoJTi9xsrE/view
MENESES, Maria Paula. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. In: **Em Aberto**, 27, 91, 90-110, 2014

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF: **Dossiê: literatura, Línguas e Identidades.** Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina". LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

REIS, E. S.& PEREIRA, V. A. Educar no semi-árido brasileiro: o desafio de uma construção em rede. RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para convivência com o semi-árido.** Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (2020) "**Introducción: Las Epistemologías del Sur: dar voz a la diversidad del Sur**. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.) *Conocimientos Nacidos en las Luchas: constryuendo las Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal, p. 9-47. Disponível em: https://www.academia.edu/44666769/Introduccion_Las_Epistemolog%C3%ADas_del_Sur_dar_voz_a_la_diversidad_del_Sur?email_work_card=view-paper

SANTOS, Boaventura de Sousa. Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Petrópolis: Editora: CORTEZ, 2017.

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CONDEL/SUDENE Nº 150, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2021**. Brasília: : Ministério do Desenvolvimento Regional/Superintendência do Desenvolvimento do

Nordeste/Conselho Deliberativo. Diário Oficial da União. Publicado em: 30/12/2021 | Edição: 246 | Seção: 1 | Página: 52.

Walsh, Catherine. **Intercuturalidade, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.