

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: ENTRE DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA TERRITORIALIDADE

Lalita Kraus¹

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, email: kraus.lalita@gmail.com

Artigo recebido em 01/05/2014 e aceito em 07/01/2015

RESUMO

A educação contextualizada nas escolas do Semiárido brasileiro prevê uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e à especificidade do lugar, estimulando um processo de desconstrução de estereótipos e de construção de um novo olhar sobre o Semiárido. Trata-se de um processo de ressignificação e reorganização socioespacial. A contextualização do currículo escolar constitui uma luta simbólica e um movimento de construção de um novo dizer-verdadeiro acerca do Semiárido. Constroem-se sujeitos conectivos com o mundo que, a partir de uma dinâmica de desconstrução e construção de um novo olhar, identificam novas possibilidades de vida no lugar. A educação contextualizada se insere dentro de um novo paradigma de convivência com o Semiárido, cujo objetivo é promover um enfoque sistêmico de planejamento e gestão territorial, tentando dar conta da complexidade desse território em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: contextualização; desconstrução; nova territorialidade.

THE CONTEXTUALIZED EDUCATION IN THE SEMIARID REGION: BETWEEN DECONSTRUCTION OF STEREOTYPES AND THE CONSTRUCTION OF A NEW TERRITORIALITY

ABSTRACT

The contextualized education in the semiarid region of Brazil aims at adapting the educational contents to the local context, the culture, the identity and the local specificities, by stimulating a process of stereotypes deconstruction and construction of a new understanding of the semiarid. It is a process of socio-spatial signification and reorganization. The contextualization of the scholar curriculum represents a symbolic fight and a movement towards the construction of a “new true” about the semiarid. It stimulates subjects connected to the world that, starting from a dynamic of deconstruction and construction of a new understanding, identify new life opportunity. The contextualized education is part of a paradigm of *convivência* with the semiarid, which objective is to promote a systemic focus on territorial planning and administration, in the attempt to face all the complexities of this territory.

Keywords: contextualization; deconstruction; new territoriality.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é, à luz do pensamento dos sociólogos Pierre Bourdieu e Norbert Elias, pensar e refletir sobre o poder da educação contextualizada de desconstruir estereótipos e estigmas identitários, plasmando uma nova territorialidade do Semiárido. A definição de uma nova territorialidade se torna o elemento central para pensarmos também a relação entre educação e desenvolvimento na região do Brasil que detém os índices mais preocupantes em âmbito socioeconômico.

Ao longo do século XX a seca sempre representou a metáfora a partir da qual se delimitava a região semiárida, se definiam as características e as necessidades da mesma. A seca foi o que possibilitou a representação de um lugar de miséria e de morte, e o que justificou intervenções governamentais assistenciais e emergenciais de combate à seca, gerando intervenções fragmentadas e descoladas das reais necessidades locais. Nas últimas duas décadas organizações da sociedade civil e de alguns setores do Estado propuseram um novo discurso e um paradigma de convivência, a partir de um real entendimento da complexidade e riqueza sistêmica do Semiárido. Esse movimento aponta por uma resignificação e reorganização socioespacial do Semiárido, definindo e desenhando uma nova territorialidade.

Um conjunto de forças rizomáticas favoreceu esse novo movimento de construção socioterritorial. A sociedade civil desempenha um papel de destaque no rompimento com um paradigma de combate à seca e na difusão de uma visão complexa de convivência com o Semiárido. De fato, a lógica governamental é mais impermeável, resistente e marcada pelas universalidades das políticas, enquanto a lógica da sociedade civil é flexível, adaptável e voltada para abordar as especificidades (CARVALHO, 2007).

Na tentativa de dar conta da complexidade do território semiárido nas suas múltiplas dimensões e romper com o tecnicismo do combate à seca, muitos atores experimentaram novos modos de ver e intervir. Um desses é a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, uma articulação político-pedagógica que reúne atores governamentais e não governamentais atuantes na área de educação. A proposta da RESAB é a implementação da educação contextualizada como alternativa pedagógica nas escolas.

O discurso a favor da educação contextualizada tem como objetivo despertar uma sensibilidade pedagógica capaz de reconhecer as potencialidades do Semiárido e possibilitar a construção de uma educação que seja tecida com fios da cultura local, construindo uma grande rede de saberes que valorize as pessoas do Semiárido e torne-as protagonistas do seu processo de emancipação. Constitui uma luta simbólica na perspectiva de desconstrução de preconceitos

e de estigmas regionais, e de construção de uma relação entre educação e desenvolvimento que deixe de ser meramente residual.

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.

Podemos considerar duas formas de pensar a educação: a educação formal, implementada e reproduzida pelo Estado e pelo Mercado, e uma educação contra-hegemônica, pensada e difundida pela multidão, no sentido de Hardt e Negri (2005). A educação contextualizada é uma proposta que “vem do baixo”, de forma imanente e endógena, e que se realiza mediante a parceria entre atores governamentais e não governamentais. É uma proposta político-pedagógica alternativa que tenta se inserir de forma rizomática na prática escolar e na vida cotidiana da população do Semiárido.

A ideia de contextualização se funda no princípio de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento, suportando-se na falência das grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna, ou seja, dos princípios de neutralidade, formalidade abstrata e de universalidade. No Semiárido essa ideia é representativa de demandas particulares: a descolonização da educação, a desconstrução do estereótipo do Nordeste e do Nordeste e a difusão do paradigma de convivência com o Semiárido.

O processo de educação contextualizada prevê uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e à especificidade do Semiárido. Baseia-se na realidade social dos educandos e educandas, e possibilita contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar. É uma proposta de educação pautada no princípio da convivência com as características socioambientais do Semiárido, visando à criação de um novo senso comum, de novos significados do lugar e da vida no lugar, a partir de uma nova leitura do próprio espaço (PIMENTEL, 2002).

Seguindo o itinerário pedagógico que considera a realidade como ponto de partida, se dá sentido ao que se ensina e ao que é aprendido a partir da concretude do tecido social e das vivências dos educandos e educandas (FREIRE, 1987). Busca-se, assim, constituir um pensamento dialógico que articule as múltiplas dimensões (social, política, econômica, ambiental, étnica e de gênero) do viver com o Semiárido, para desconstruir a representação simbólica desse lugar e construir uma nova visão (REIS & PEREIRA, 2006).

O processo de educação contextualizada, a partir da formação continuada dos professores e professoras, almeja ressignificar a prática docente dando autonomia no modo de contextualizar os saberes e as práticas escolares. O educador se desvincula do livro didático e

para assim de ser um mero reprodutor de conteúdos, levando os conteúdos do currículo para a realidade local e vice-versa. Instaura-se, assim, uma relação dialógico-dialética que possibilita, a partir de temas geradores, abordar a realidade social, ambiental, histórica, econômica e cultural do Semiárido. O currículo se anima e possibilita a interdisciplinaridade, articulando-se com o mundo vivido.

Ligada à educação popular, a educação contextualizada se preocupa em relacionar a vida cotidiana com a escola, fazendo da vida um objeto do conhecimento escolar e fazendo da educação um modo de ser. Assim, supera a fragmentação disciplinar e favorece o entendimento do diálogo entre os diferentes saberes, desenvolvendo uma visão holística da vida no mundo, novos significados do lugar e da vida no lugar.

Essa prática pedagógica procura alterar a visão de mundo e a representação social sobre o Semiárido, transformando a ideia de que é simplesmente um lugar de miséria e de seca, em outra visão que o representa como local de possibilidades e não de negação. Nesse sentido, usando a lógica foucaultiana, a educação contextualizada constitui um contra-dispositivo capaz de instituir uma nova verdade e novas práticas sobre o Semiárido. É um movimento de construção de um novo dizer-verdadeiro (FOUCAULT, 2008). Uma “re-ocupação” do Semiárido, invertendo o campo de dizibilidade e visibilidade negativas.

A educação contextualizada é um dos processos de revalorização territorial e de desenvolvimento dentro do paradigma de convivência. Ela se impõe com mais força na realidade política brasileira a partir de 2000, quando é criada a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB. Esta é uma articulação político-pedagógica, cuja ação em comum é consolidar a proposta de educação contextualizada

A EDUCAÇÃO: ENTRE LUTA SIMBÓLICA E DESCONSTRUÇÃO.

Muitos autores de campos e disciplinas diferentes abordaram as implicações sócio-políticas do sistema educacional. Entre eles, o sociólogo francês Pierre Bourdieu investiga a dominação e as relações de poder no sistema educacional, e identifica a educação como campo privilegiado de atuação da violência e da representação simbólica.

Pierre Bourdieu (2010) concebe a sociologia numa perspectiva relacional, concebida como a articulação entre o agente social e a estrutura. É com a definição do conceito de *habitus* que é possível entender esse processo de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo, porque ambos são contidos em um sistema no qual a estrutura é internalizada pelo

indivíduo e a ação do indivíduo na sociedade alimenta a estrutura. Isto é, as estruturas internalizadas e incorporadas em forma de *habitus* constituem disposições que levam à ação.

O *habitus* é um sistema de disposições, atitudes e inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, que é interiorizado pelo indivíduo, a partir das próprias condições de existência e de posição social (WACQUANT, 2007). O *habitus* funciona como um princípio inconsciente de ação, percepção e reflexão: “[é um] sistema de disposição duradouro e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações” (BOURDIEU, 1980, pag.88-89). É, portanto, um capital incorporado que depende do histórico dos indivíduos e do conhecimento adquirido, e que define o modo de operar o pensamento, de entender o mundo e de agir.

O *habitus* é um potente fator de reprodução social, que depende da posição específica do agente no espaço social de acordo com a posse de algum capital (econômico, cultural, social e simbólico). O social é formado por diversos campos, onde os agentes com o próprio capital entram num jogo de concorrência, com a intenção de impor a própria visão do mundo. Nesse processo de imposição de uma visão, a cultura é o elemento imprescindível, que garante a dominação, ou seja, um conjunto de valores, práticas e patrimônio, produzido num campo particular. A imposição de uma cultura como dominante impõe um conjunto de significações, fazendo esquecer o arbítrio de categorias e de valores. A cultura dominante supõe um trabalho de legitimação que passa por conflitos simbólicos, para poder impor uma definição legítima do mundo social, capaz de reproduzir a ordem social e atuar um processo de distinção. A violência simbólica repousa, assim, na imposição de categorias de percepção do mundo social.

A educação desempenha um papel fundamental nesse processo de reprodução social e imposição de uma cultura dominante. Segundo uma perspectiva bourdiana, a cultura escolar é a cultura da classe dominante. A imposição da visão de mundo de uma classe ou grupo dominante no campo da educação pode ser pensado a partir de questões étnico-raciais, de gênero, de classe, mas também geográficas.

Assim, o entendimento da relação pedagógica como relação de força é identificável entre regiões. Podemos arbitrariamente problematizar essa questão olhando para a região Sudeste e Nordeste no Brasil. No Semiárido brasileiro, além do currículo escolar, os materiais didáticos são oriundos da região Sudeste e vem com uma carga de estereótipos uniformizados (PEREIRA, 2012). Isto, além de distanciar os textos dos livros do contexto no qual vivem os estudantes, continua reproduzindo uma representação simbólica de miséria, pobreza e atraso dessa região. Prevalece ainda uma narrativa que fala de um Nordeste marcado meramente pela

fome e pelo êxodo rural, causados e associados à seca. Nesse jogo de poder e distinção, é a cultura do Sudeste que se impõe no campo da educação, impondo um conjunto de significações e garantindo a própria dominação como cultura superior e de referência. É assim que os conteúdos dos livros didáticos e o currículo escolar se tornam produtos e resultados diretos de relações de poder entre grupos sociais.

O uso do mesmo livro didático em regiões diferentes ignora as culturas e a diversidade, sobretudo num país tão extenso e de complexa miscigenação como o Brasil. Segundo Bourdieu (2010), como consequência desses mecanismos de dominação, acontece um processo de “desculturação”, ou seja, os membros da classe/grupo dominado é como se perdessem a própria cultura. No Semiárido isso se manifesta e se reflete num processo de perda da autoestima e de construção de um ideal imaginário em relação ao Sudeste, em quanto lugar de prosperidade e qualidade de vida.

Como Bourdieu (2010) aponta, a legitimação de uma cultura passa por conflitos simbólicos, uma luta de símbolos enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, que almejam definir e impor uma visão do mundo. Os sistemas simbólicos, quando compartilhados no universo das relações sociais, garantem um consenso acerca do sentido do mundo social. Os sistemas simbólicos cumprem a função de legitimação da dominação e reprodução da dominação cultural:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 2010, pag. 10).

Nesse sentido, a luta a respeito da identidade regional é um caso específico de luta de classificação, sendo que é questionável a existência de classificações naturais que definem regiões naturais.

A representação simbólica do Nordeste pinta um quadro de seca, de miséria e de sofrimento; de homens fortes e resistentes, capazes de sobreviver num lugar tão hostil; de revoltas e de fanatismo religioso; de tradições e de preservação de relações pré-capitalistas (ALBUQUERQUE, 1994). É chão rachado, animais bovinos mortos, pé de xiquexique e árvores seca e sem folhas. Um conjunto de linguagens, imagens e produções textuais criaram o Nordeste, segundo uma operação de homogeneização. Esses símbolos criaram estereótipos imagéticos e discursivos, que instituem uma visibilidade e dizibilidade acerca do Nordeste. São discursos que se inscrevem e produzem uma determinada espaço-territorialidade.

O poder simbólico é então entendido como poder de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo, a ação consequente sobre o mundo e o mundo. É um poder

que se exerce se for ignorado como arbitrário, dentro de uma relação entre o que exerce e o que lhe é sujeito. É um poder que se baseia na crença na legitimidade de quem exerce o poder. É, assim, que a violência simbólica se exerce com a cumplicidade do agente, porque é desconhecida como violência e os agentes aceitam pressupostos pré-reflexivos que tomam como óbvios num processo de aceitação dóxica do mundo (BOURDIEU & WACQUANT, 1992).

O processo de luta simbólica e a difusão de crenças e valores, assim como a subjetivação da representação imagética do território, são operados por meio da educação, das relações sociais e, em geral, da cultura. Portanto, é a partir daí que a desconstrução de tais processos deve ser efetivada.

Configuração relacional e regional no Brasil

Esse processo de reprodução simbólica do Nordeste deve ser avaliado ao longo do processo histórico das relações inter-regionais, porque a sociedade e os processos sociais estão constantemente em fluxo, resultado de um entrelaçamento entre indivíduos e estruturas (ELIAS, 1994). Por isso, para entender o presente, é fundamental entender as dinâmicas das configurações sociais e os processos históricos. Nesse sentido, ao longo da história, a sociedade brasileira pode ser interpretada, segundo a configuração relacional de Norbert Elias, à luz das relações entre regiões, como Norte/Nordeste e o Sul/Sudeste.

Segundo Elias (1994) os indivíduos e a sociedade se formam em acordo com a evolução e mudanças que ocorreram no padrão social e na estrutura das relações humanas. O entendimento de civilização está então profundamente ligado às mudanças nas relações humanas, ao longo do processo histórico. Dentro desse processo, se estabelecem também, como constitutivas das relações humanas, as regras que naturalizam as relações de poder entre grupos. A dimensão relacional é, assim, um elemento fundamental na definição da sociedade, segundo uma configuração-figuração relacional da sociedade. O conceito de configuração busca definir um quadro da sociedade em que os indivíduos são interdependentes e a vida é constituída por figurações sociais que formam uns com os outros. Essas figurações definem redes de relações que são dinâmicas e continuamente em fluxo. Nesse processo relacional e configuracional se definem também as relações de poder entre grupos, como parte constitutiva das relações sociais.

O processo histórico no Brasil pode ser arbitrariamente pensado à luz das relações intra-regionais. E, falar de processo histórico nas relações regionais significa lembrar que a região Nordeste não sempre existiu e, desde a sua "invenção", a delimitação geográfica sofreu mudanças, demonstrando como a região não é expressão direta de uma realidadeⁱ. Também as

demarcações e as fronteiras do Semiárido, a partir do século XX, foram cartografadas várias vezes e ainda hoje existe diferentes classificações de tal área (CARVALHO, 2011).

Mas falar de região Nordeste indica que, de fato,

O Nordeste, hoje, "existe". Existe enquanto referencial disponível que auxilia a dar sentido ao mundo e às experiências de vida, no âmbito da sociedade brasileira. Este pressuposto é em si problemático, pois se tomarmos o Nordeste (ou qualquer outra região) como se configura no momento atual, juridicamente instituído, estarão sendo relegados todos os processos histórico-sociais que o tornaram "natural" e "real" para nós. Faz-se necessário, portanto, resgatar em sua complexidade a "existência" do Nordeste, desvendando os processos de constituição da região, o que passa necessariamente pelos efeitos da ação do Estado, dos processos econômicos e do regionalismo nordestino (PENNA, 1992, p. 18).

Para Albuquerque Júnior (1994) foi a emergência de um discurso de nação no começo do século XX, que permitiu o surgimento da ideia de Nordeste, em quanto estratégia utilizada pela elite brasileira, no processo de construção de um Brasil moderno e independente. Esse discurso fez com que houvesse a necessidade de se buscar símbolos da ideia de nação e a divisão regional era a solução para viabilizar uma clara distinção entre um Brasil ideal – moderno, rico, industrial e formado em parte por imigrantes europeus - e um Brasil atrasado – pobre, rural e formado por uma população mestiça e negra. Deste modo, enfatizava-se o Sul como a região mais adapta para representar a nação. Constituía uma forma de legitimar a hegemonia do Sul/Sudeste, através de um discurso capaz de representar uma cultura como superior e mais legítima para representar o País.

Bourdieu (2010) explica como o exercício do poder simbólico exige uma crença absoluta na legitimidade de quem exerce tal poder, ou seja, é necessário construir uma base sólida que comprove, justifique e legitime a ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções. O Nordeste foi criado em quanto espaço de negação, um espaço outro em relação ao sul maravilha, que se construía em alteridade e paralelo. É como se ao longo do tempo tivesse ocorrido um constante e profundo afastamento das regiões Nordeste e Sudeste, que foi se constituindo por diversos olhares, interpretações e sentidos, e que constitui um processo fundamental para afirmar a legitimidade de uma cultura sobre outra.

O regionalismo nordestino também contribuiu para a "invenção" do Nordeste. Isto é, a elite nordestina, como reação à decadência econômica e política local, junto com o deslanche da industrialização no sudeste, começou a reivindicar ajuda federal sob a forma de obras públicas ou apoio para a indústria. Essas reivindicações se baseavam num discurso regionalista, com uma instrumentalização da seca como causa da marginalização econômica e social, e como mote principal para obter benefícios. A partir daí podemos perceber que o processo de criação do Nordeste, que cria a base e sustenta um processo de estereotipização, foi alimentado também

pela elite nordestina, sempre dentro das engrenagens da disputa com o Sul/Sudeste e em nome da manutenção de privilégios e de um *status* (ALBUQUERQUE, 1994).

Portanto, num determinado momento histórico, impõem-se condições específicas que constituem um saber entorno do Nordeste, instituindo-o como uma verdade. São as necessidades e as conjunturas históricas, como o regionalismo e a necessidade de construir uma ideia de nação, que colocam novas questões e novas práticas, e instituem novas verdades, ou melhor, novos dizer-verdadeiros. Isto significa que nada é natural e nada existe *a priori*, mas são as condições e os acontecimentos que levam a processos de objetivação, através da instituição de um discurso entorno de determinados objetos. Isto é, os objetos começam a existir e a ter vida, a partir de discursos (FOUCAULT, 2008).

O discurso acerca do Nordeste criou o Nordeste. Esse discurso, que legitima a existência de classificações naturais que definem regiões naturais separadas por fronteiras naturais, não se sustenta (BOURDIEU, 1997). Na verdade, são as disputas de poder numa dada configuração histórica que organizam o território. Existe uma lógica simbólica na divisão e nomeação regional, na perspectiva de efetivar e legitimar uma distinção, como Bourdieu claramente declara:

As lutas a respeito da identidade regional [...] são um caso particular das lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 2010, p. 113).

É, assim, que, a afirmação da existência de uma identidade real garante a possibilidade de afirmar oficialmente a diferença.

Essa lógica de distinção usa as características naturais ou sociais legitimadas pela ciência como critérios supostamente objetivos de identidade regional, que passam a ser usadas, em função de interesses materiais e simbólicos, para manipular as imagens e representações de lugares e culturas. Essa lógica, e os recortes espaciais que desenha, se situa num determinado contexto histórico e são definidos por relações de poder (ALBUQUERQUE, 1994).

Esses processos históricos e sociais constituem um processo de sociogênese, que impactam também o comportamento dos indivíduos (psicogênese), ou seja, como a população nordestina começa a representar a própria cultura e a própria identidade regional. Isto é, ao longo do processo histórico, ocorrem processos que indicam as mudanças no comportamento e

na estrutura da personalidade dos indivíduos (psicogênese), de acordo com a transformação dos fatos históricos e sociais na sociedade (sociogênese) (ELIAS, 1993).

No caso do Nordeste, a interdependência entre regiões é originária da dinâmica social que rege a relação de estigma do povo e da cultura nordestina. O processo histórico define assim as relações de poder entre grupos e, nesse caso, grupos regionais. As identidades regionais se constituem em tal processo, mediante a contraposição entre grupo dominador e grupo dominado.

Nesse sentido, Elias e Scotson (2000) na obra *Os estabelecidos e os Outsiders* demonstram a hierarquia classificatória e a diferença de status de dois grupos distintos, os estabelecidos e os outsiders, e também esclarecem os mecanismos de produção da classificação, e como estes se perpetuam e se transmitem. Eles apontam que o controle social e a manutenção e/ou alteração da separação entre os grupos são garantidos por mecanismos simbólicos, baseados no uso da linguagem. Usando as palavras dos autores, deste modo (com mecanismos simbólicos) "os membros de um grupo mantêm entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros" (ELIAS & SCOTSON, 2000, pag. 20). E é assim que se ratifica o estabelecido (ou o dominador) e se estigmatiza o outsider (ou dominado). Além disso, a estigmatização tem uma dimensão que é externa e outra que é interna aos indivíduos. Portanto, há um processo externo segundo o qual indivíduos ou grupos estigmatizam outros indivíduos ou grupos. Mas há também uma dimensão interna, de subjetivação por parte dos estigmatizados, que passam a se considerar inferiores aos demais, incorporando essa imagem estigmatizada.

No Brasil, os estabelecidos do Sul/Sudeste se auto-concebem e se apresentam como modelo ideal, excluindo assim quem está fora desse modelo, os outsiders do Norte/Nordeste. A configuração estabelecidos e outsiders parece estruturar-se, neste caso, a partir de um diferente nível de desenvolvimento econômico, de urbanização, de raça e de uma maior ou menor "proximidade" a Europa (PENNA, 1992). O Sudeste era o lugar onde residia uma população moralmente e psicologicamente superior. Isto poderia ser entendido, também, como uma maior posse de capital econômico, cultural e simbólico pelos estabelecidos. Além disso, as identidades regionais se constituíram ao longo de um processo histórico que se caracterizou pela contraposição entre as duas regiões, mas também pela interdependência e relações econômicas.

O foco não é somente a hierarquia classificatória entre estabelecidos e outsiders, mas também os mecanismos de produção e reprodução da classificação. Nesse sentido, a estratégia de dominação prevê uma dinâmica social de estigmatização, ou seja, a difusão de um discurso

de estereotipização e de estigmatização do grupo dos outsiders. Cria-se um mecanismo de alteridade e de distinção, a partir da construção de estereótipos, porque os estabelecidos se auto-representam através da construção de uma imagem, que precisa da imagem negativa do outro grupo para se autoafirmar. Nesse ponto, há uma convergência entre os conceitos de poder simbólico e distinção de Bourdieu e os conceitos de estigma de Elias.

Junto com a instrumentalização da seca, um conjunto de elementos culturais foram selecionados e divulgados como mais representativos para estabelecer uma verdade sobre o Nordeste. As linguagens do cinema, literatura, teatro, pintura, música e poesia constituíram uma forma espacial de sentidos e de imagens, que não apenas representam o real, mas o instituem. E, por exemplo, pela imprensa os estabelecidos do Sul/Sudeste falam e divulgam essa verdade, a partir do começo do século XX. Albuquerque (1994) observa que O Estado de São Paulo promoveu reportagens intituladas "Impressões do Nordeste" e "Impressões de São Paulo" com a finalidade de demonstrar a superioridade paulista.

Sabemos, como aponta o historiador Durval Muniz Albuquerque no seu livro *A Invenção do Nordeste e outras artes*, que a região Nordeste foi criada a partir de um marco climático, a seca. Entorno da questão da seca se produz e reproduz a imagem de um lugar longe, isolado, seco e com habitantes engraçados falando errado, criando imagens pitorescas e risíveis. A divisão regional e a criação de um Nordeste cumprem um papel de rolo compressor homogeneizador, apresentando e representando negativamente e como se fosse um único espaço, quando na verdade é extremamente diversificado e complexo (PENNA, 1992). A produção destes discursos conferiu ao Nordeste e aos nordestinos características e estigmas morais, culturais e simbólicos, resultados de jogos de poder e de saber entre o Sul/Sudeste e o Norte/Nordeste. É, assim, que se demarcam os limites geográficos e culturais do grupo dos "outsiders".

A "verdade" sobre o Nordeste é constituída por preconceitos construídos e inventados porque, como aponta Albuquerque Jr (1994),

O Nordeste, na verdade, está em toda parte desta região, do país, e em lugar nenhum, porque ele é uma cristalização de estereótipos que são subjetivados como característicos do ser nordestino e do Nordeste. Estereótipos que são operativos, positivos, que instituem uma verdade que se impõe de tal forma, que oblitera a multiplicidade das imagens e das falas regionais, em nome de um feixe limitado de imagens e falas-clichês, que são repetidas ad nauseum, seja pelos meios de comunicação, pelas artes, seja pelos próprios habitantes de outras áreas do país e da própria região (p. 307).

Por isso, a identidade não está na condição de nordestino, mas sim no modo como esta condição é apreendida e organizada simbolicamente (PENNA, 1992).

Existe outro aspecto fundamental em relação a esse processo de estigmatização. Como Wacquant aponta em *Decivilizing and demonizing: the remaking of the black America ghetto* (2004), a criação de uma subclasse, ou como nesse caso de uma subcultura, serve também para despolitizar a realidade e desviar o problema político e social. Isto é, o discurso estigmatizado sobre o Semiárido define um quadro em que as causas de marginalização são de natureza climática e dos indivíduos que habitam o lugar. Isto desvia completamente da questão política, ou seja, as intervenções públicas e o planejamento regional, que desde o começo do século XX sempre beneficiaram os grandes proprietários e a elite local (ALBUQUERQUE JR, 1994). O que ocorreu eram basicamente intervenções estatais a favor dos fazendeiros, voltadas para garantir interesses específicos, que garantiram a sustentação de relações de poder no Semiárido (OLIVEIRA, 1987).

Desconstrução e construção de uma nova territorialidade

A educação descontextualizada contribui para um processo de aceitação dóxica do mundo e de interiorização de imagens e representações, exercendo uma violência que não é reconhecida como tal pelos estudantes e professores (BOURDIEU, 2010). Um sistema educacional, assim definido, reproduz uma estratégia de estereotipização e, usando as palavras de Bourdieu, uma situação de violência simbólica por meio de um desprezo do contexto e da cultura popular local, definindo assim uma subcultura. No Semiárido a educação, assim entendida, desvaloriza a cultura e identidade local, desqualifica sua cultura, suas riquezas e suas particularidades, e contribui para o processo de demonização do Nordeste renovando preconceitos seculares.

É contra a desvalorização da cultura local e a estigmatização do povo nordestino que a educação contextualizada está voltada. Ao mesmo tempo, é uma ação que interfere na prática educativa e no sistema escolar, moldando e definindo uma educação alternativa. O processo de educação contextualizada é criador de uma vontade e moral social. Representa uma possibilidade de mudança social, a partir do rompimento com o discurso de estereotipia e de hegemonia cultural, por meio de uma desconstrução da representação simbólica e de imagens estigmatizadas entorno do Nordeste e do Semiárido, e de afirmação identitária local (PIMENTEL, 2002). Isto cria um forte impacto em nível de psicogênese, na medida em que os indivíduos desconstróem e reconstróem uma nova representação do lugar e se reapropriam da própria cultura. E os atores envolvidos começam a entender os problemas do lugar na sua totalidade, inclusive as causas políticas e sociais da marginalização e da pobreza.

É um processo que interfere na subjetivação de estigmas por parte dos dominados, plasmando uma nova *ecosofia* do Semiárido, capaz de produzir novas subjetividades. Partindo do pressuposto que o lugar não tem unicamente uma dimensão físico-material, mas também ideal-imaterial (GUATTARI, 1990), sabemos como a construção de um novo olhar afeta a dimensão subjetiva. Esse novo olhar inclui regimes de signos, imagens, ideias e valores, que definem uma nova territorialidade, uma nova *ecosofia*. Emerge um novo território simbólico-cultural (CARVALHO, 2011).

Além dos resultados em termos de subjetivação e ação, a educação contextualizada proporciona mudanças nas condições estruturais de reprodução social, em nível de sociogênese. É parte de um conjunto de forças em movimento que constroem alternativas concretas de convivência e de planejamento regional. O Semiárido é a região com os índices de pobreza e exclusão social mais preocupantes do país; e currículos desvinculados da realidade, das necessidades e das potencialidades do lugar impedem que a educação se transforme num dispositivo para o desenvolvimento (SOUZA e SILVA, 2011). A educação contextualizada, ao contrário, cria espaços de reflexão e ação que, a partir da desconstrução da imagem de um não-lugar, traçam caminhos para novas possibilidades de vida no Semiárido. Por exemplo, o processo de contextualização inclui reflexões críticas e ações concretas acerca de oportunidades de geração de renda no Semiárido, respeito e preservação do meio ambiente, mudando as perspectivas da vida cotidiana dos estudantes e das comunidades.

A partir do processo de desconstrução e construção de um novo olhar, é possível imaginar e concretizar novas possibilidades de vida no lugar. Não é mais um não-lugar, mas um lugar-potencial. Os estudantes, professores e professoras, e os membros das comunidades aprendem a viver de maneira diferente, não tendo mais como única opção a cidade ou a região Sudeste. O Semiárido se apresenta aos olhos deles de outra forma, com outras cores e tons, e as pessoas enxergam potencialidades vivas.

Mais é muito mais do que isso. A educação contextualizada, dentro de um paradigma de convivência, promove um enfoque sistêmico no planejamento e gestão territorial. São apontadas novas especificidades e potencialidades do território, mediante um processo de reapropriação social do território e gestão compartilhada (CARVALHO, 2007). É uma perspectiva cultural, que, a partir da desconstrução e construção das representações sobre o Semiárido, demonstra como nenhuma lógica capitalista “anula os processos organizadores e produtivos da natureza e os sentidos das culturas” (Ibid, pag. 28).

CONCLUSÃO

A contextualização é um processo que age contemporaneamente em nível de objetividade e subjetividade, de estrutura e de ação. Assim, contribui para desvelar as estratégias de dominação e de estigmatização, lutando contra qualquer efeito de naturalização das construções sociais relativas à delimitação regional e à caracterização identitária da população do Nordeste. A construção de um novo olhar e de uma nova territorialidade vivida cria as bases pela reapropriação do lugar e pela realização de um encontro entre desejos e oportunidades no Semiárido.

Assim, a escola e a educação se podem transformar em elementos de libertação e de transformação no Semiárido, dando lugar a novas espacialidades de poder e de saber. É evidente a complexidade e a riqueza do processo de educação contextualizada, e também do paradigma de convivência com o Semiárido na sua totalidade, em contraposição à antiga e unívoca significação dada ao Semiárido e ao Nordeste, que inspirou intervenções e políticas públicas ineficazes, emergenciais e desarticuladas. A proposta de contextualização e de convivência, impulsionada principalmente pela sociedade civil, se colocam dentro de um projeto alternativo de planejamento regional e de desenvolvimento, mediante intervenções e políticas públicas que partam do chão, de forma imanente, a partir de uma nova ressignificação territorial.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE J. M.D. A invenção do Nordeste e Outras Artes. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit., 1980.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Maria Corrêa. São Paulo: Papyrus, 1996.
- _____. *Efeitos do Lugar*. In: BOURDIEU, P. (Org.) *Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp.159 a 166.
- _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P.& WACQUANT, L. *Réponses Pour une anthropologie réflexive*. Libre Examen — Politique Éd. duSeuil, 1992.
- CARVALHO, L.D. As representações políticas e geográficas sobre o Semi-Árido Brasileiro e o planejamento e gestão territorial. In: RESAB (Org.), *Currículo, contextualização e complexidade: elementos para pensar a escola no Semi-Árido*. Jazeiro/BA: selo editorial RESAB, 2007.

CARVALHO, L. D. Um sentido de pertencimento ao território semiárido brasileiro: a ressignificação da territorialidade sertaneja pela convivência. *Revista de Geografia (UFPE)* V. 28, No. 2, 2011.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____ *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.

_____ *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders. Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP : Papyrus, 1990.

HARDT, M. e NEGRI, A. *A multidão: guerra e democracia na era do Império*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record. 2005.

OLIVEIRA, F. De. *Elegia para uma re(li)gião. SUDENE, Nordeste, planejamento e luta de classes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

PEREIRA, V. A. *O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

PIMENTEL, A. *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.

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.

SOUZA, M.L.A.; SILVA, N. M. *Conhecer, Analisar e Transformar: uma proposta de metodologia para a educação contextualizada no semiárido*. III Fórum do Semiárido Brasileiro. Universidade do Vale do Acaraú/Universidade Federal do Ceará, mai. 2011.

WACQUANT, L. *Esclarecer o Habitus*. In: *Educação & Linguagem*, n. 16, pag. 63-71, jul.-dez, 2007.

_____ *Decivilizing and demonizing: the remaking of the black America ghetto*. In: *the sociology of Norbert Elias*, pag. 95-121, 2004.