

O PENSAMENTO COMPLEXO E OS ATOS DE CURRÍCULO COMO POTENCIALIDADES SOCIOCONSTRUCIONISTAS DE PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS PARA A REDUÇÃO DE RISCO DE DESASTRE EM ESCOLAS SITUADAS EM TERRITÓRIOS DE RISCO: O CASO DE MADRE DE DEUS – BAHIA

JAMILE TRINDADE FREIRE, UFBA, jamile.trindade@gmail.com e ALEX OLIVEIRA DO LAGO, UFBA, alexoliveiralago@yahoo.com.br

EIXO 9: Novas propostas curriculares de educação integral pautadas na complexidade e na transdisciplinaridade.

RESUMO

Este relato refere-se a uma experiência vivenciada pela autora Jamile Freire durante sua pesquisa de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental Urbana, pela Universidade Federal da Bahia, realizada entre 2010 e 2011. No texto, os autores trazem para o cenário dos debates curriculares vozes de atores que, de alguma forma, entram no mérito das questões relacionadas ao currículo e à formação dos professores e estudantes de Madre de Deus, Bahia, e apresentam suas reflexões fundamentando-as e relacionando-as ao pensamento complexo a partir da perspectiva teórica (pós)crítica do campo do currículo e a prática vivenciada. Teoricamente, o diálogo tecido com Edgar Morin e Roberto Macedo subsidiam as reflexões sobre como pensar/fazer o currículo para escolas situadas em territórios de risco. Uma possibilidade é agir a partir da percepção de risco dos sujeitos envolvidos, identificada via atos de currículo, sinalizando a projeção e construção de um currículo transdisciplinar *para e com* esses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento complexo. Atos de currículo. Territórios de risco.

INTRODUÇÃO

Para compreender a complexidade dos riscos ambientais, é necessária uma visão dinâmica e sistêmica do meio ambiente, que atue através de abordagens inter e transdisciplinares. Para tanto, considera-se que a complexa teia de relações que envolvem estes problemas demanda uma abordagem que não faz parte da ciência clássica, mas do paradigma da complexidade que, segundo Morin (1996, p. 330-334), “incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e separar [...] Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada”.

Esse paradigma, embora apresentado como novo, já fazia parte na Grécia antiga do modelo de formação do homem integral, onde a educação baseava-se no conhecimento da totalidade, através da cultura geral e os conhecimentos articulavam-se entre si, complementando-se, construindo o conhecimento do todo. Na atualidade, a inter e a transdisciplinaridade surgem como mecanismos de superação da visão cartesiana fragmentada da realidade, que não consegue dar conta dos complexos problemas da modernidade.

Para Leff (2008, p. 185),

A interdisciplinaridade não é um princípio epistemológico para legitimar saberes, nem uma consciência teórica para a produção científica, nem um método para a articulação de seus objetos de conhecimento. É uma prática intersubjetiva que produz uma série de efeitos sobre a aplicação dos conhecimentos das ciências e sobre a integração de um conjunto de saberes não científicos; sua eficácia provém da especificidade de cada campo disciplinar, bem como do jogo de interesses e das relações de poder que movem o intercâmbio subjetivo e institucionalizado do saber.

A interdisciplinaridade é, pois, um processo de construção do conhecimento que estimula a cooperação dinâmica entre as áreas do saber, possibilitando o intercâmbio e o enriquecimento na compreensão e explicação do objeto a ser pesquisado. Portanto, a transdisciplinaridade corresponde a um nível mais complexo para a compreensão do real e ocorre como estratégias de construção do conhecimentos e de construção de significados.

No primeiro caso, corresponde à elaboração de um novo objeto com metodologia própria, a partir da interação de diferentes disciplinas que se descaracterizam como tais e perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para construir um novo campo do conhecimento. Enquanto o segundo corresponde à possibilidade de apreender as relações entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, propiciando com isso pré-condições para a construção de novos conhecimentos sem fronteiras disciplinares (SALVADOR, 2006, p. 47- 48).

Nesta perspectiva, o saber ambiental se constitui a partir de uma nova percepção das relações entre os processos naturais, tecnológicos e sociais, onde estes últimos ocupam um papel preponderante em sua origem e dependendo das escolhas, também em suas vias de resolução (LEFF, 2008, p. 123), haja vista a intensificação das atividades predatórias dos seres humanos produzirem crises em diversas áreas do conhecimento, o que exige, portanto, a formulação de projetos de reconstrução e métodos de análise e interpretação dinâmicos, sistêmicos, criativos e abertos.

Se a análise causal e linear do método cartesiano foi recurso utilizado no contexto dos séculos XVIII e XIX – onde a realidade era projetada como algo mecânico e previsível –, a complexa realidade em que vivemos e com a qual nos deparamos exige uma postura ética, metodológica e técnicas de pesquisa diferenciadas, que contribuam para que a ciência moderna possa reconhecer seus limites e incertezas e se permita dialogar com outros valores e fontes de conhecimento.

Decerto, esta ruptura conceitual possibilita superar o paradigma clássico, que separa para explicar, passando ao paradigma da complexidade, que junta para compreender, possibilitando a integração das diversas metodologias participativas em busca da reconstrução das relações de poder.

Sob esta asserção, e segundo Morin (2002), para articular e organizar os conhecimentos, reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário que haja a reforma do pensamento, que deve acontecer juntamente com a reforma do ensino e vice-versa. Para o autor, “[...] a exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo [...]” (2002, p. 26).

Em relação à ciência, pode-se aplicar a mesma assertiva, a de que é igualmente sistêmica, por unir os diferentes aspectos do todo, interligando os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, éticos, históricos, biológicos, dentre outros, de uma determinada realidade, envolvendo, simultaneamente, o sujeito e o objeto observado. E é esta complexidade específica que é preciso reconhecer na abordagem do risco.

Nesta conjuntura, a inter e a transdisciplinaridade devem proporcionar o surgimento de novas possibilidades a partir do confronto das diferentes áreas do conhecimento, ofertando-nos uma “nova” percepção da realidade e seus riscos, sem, contudo, buscar nesse confronto a supremacia desta ou daquela área, mas a abertura para aquilo que as atravessam e as ultrapassam, evidenciando que não se trata apenas da integração sociedade-natureza, mas da abertura de um diálogo e da hibridização entre ciência, tecnologia e saberes para a produção de novos conhecimentos e sua articulação para transformar a realidade.

Além disso, também é importante incorporar o saber daqueles que vivenciam e se encontram vulneráveis aos riscos, pois “o conhecimento [...] das comunidades expostas, embora menos formal e mais intuitivo do que o dos especialistas, representa uma espécie diferente de *expertise* dos riscos no contexto em que vivem ou trabalham”

(FREITAS; GOMES, 1996, p. 498). Esse processo não representa um simples somatório de conhecimentos, mas a recriação e reconstrução de saberes.

Diante do exposto, faz-se necessário compreender o significado aqui atribuído aos territórios de risco.

Conforme Haesbaert (2005), à palavra território vêm sendo atribuídos vários conceitos que se diferenciam por enfatizar uma ou outra forma de relação entre espaço e poder: em alguns casos a dimensão material/funcional, noutros a dimensão simbólica representada pelo poder e pela identidade. Neste relato, o território corresponde a uma conjunção de aspectos material, simbólico e espaço de ação social carregado de subjetividades, simbolismos e culturas construídas a partir de seus usos; espaço onde se concretizam relações marcadas pelo poder.

Um território se constitui, portanto, no espaço das experiências vividas, onde as relações entre os sujeitos, e destes com a natureza, são permeadas pelos sentimentos e simbolismos atribuídos aos lugares, a partir das práticas e das condições socioeconômicas de seus habitantes; um ambiente onde se produz a identidade coletiva de uma comunidade mediante relações de poder.

O risco, por sua vez, é a probabilidade da interseção entre ameaça e vulnerabilidade num território, implicando em perdas e danos, como resultado do impacto de um evento (bio)físico (ameaças: chuva, seca, terremoto, acidentes industriais etc.), sobre uma sociedade vulnerável. A ameaça traduz o perigo latente a uma provável manifestação de um fenômeno físico de origem (sócio)natural ou antropogênico, que pode produzir efeitos danosos nas pessoas, no ambiente, na produção, na infraestrutura, nos bens e serviços (LAVELL *et all*, 2003). Já a vulnerabilidade condiz a um conceito complexo e multidimensional resultante em grande parte do déficit de responsabilidade do Estado ao gerar políticas e processos socioeconômicos que tornam certos grupos sociais vulneráveis, em relação à fragilidade física/econômica/política/social. Um exemplo disso ocorre no Brasil, que ao direcionar seu desenvolvimento para os interesses do mercado internacional globalizado, acaba impondo às

[...] populações locais as lógicas e interesses de países e elites de fora do território. Os processos subsequentes de desterritorialização produzem situações de injustiça ambiental que vulnerabilizam as populações afetadas, não somente por colocar sobre os seus ombros vários riscos e cargas, mas por não reconhecer os seus direitos em temas tão fundamentais como a saúde, a terra, os recursos naturais e a própria cultura, expressa na relação material e imaterial com tais recursos. (PORTO, 2011, p. 34).

Deste modo, Porto (2007, p. 35) afirma ainda que os “riscos em contextos vulneráveis decorrem de discriminações e desigualdades sociais, e são, portanto, uma questão de (in)justiça ambiental”. Logo, considerando que um território se constitui a partir da forma pela qual um grupo social se apropria de um determinado espaço, transformando-o pelo uso que lhe destina e pelos sentidos e significados que lhe atribui, o **território de risco** corresponde ao território cujos usos constituem-se em processos de vulnerabilização dos grupos sociais a determinados tipos de ameaça em função das relações de poder lá existentes.

Neste sentido, pensar os currículos desses territórios requer uma compreensão do risco que parta do paradigma da complexidade, contemplando os processos históricos condicionantes dos modelos de desenvolvimento, considerando que as percepções sobre os problemas ambientais e o risco são diferentes (e até divergentes) conforme os valores, interesses, modo de produção e relações intersubjetivas de cada grupo social. Afinal, o risco, assim como o currículo, é uma construção social e corresponde à possibilidade de perda de algo que tem valor.

Embora o currículo seja admitido como um instrumento que constitui realidades educacionais e que deva ser adotado como uma construção social, evidências sinalizam que este artefato continua sendo comumente usado para prescrição daquilo que os especialistas julgam ser importante para nossas vidas.

Adeptos de uma concepção reducionista do currículo, muitos tecnocratas ficam à vontade para normatizar modelos que fomentam uma sociedade planejada pelos seus ideais. A menos que haja uma convivência entre as instituições reguladoras da educação e as escolas para onde os currículos prescritos são elaborados, os atores intimamente relacionados com sua construção – sobretudo professores e estudantes – são privados de entrarem no mérito da sua elaboração e efetivação.

Apoiados nessas considerações, julgamos pertinente trazer para o cenário dos debates curriculares vozes de atores sociais¹ que, de alguma forma, entram no mérito das questões relacionadas ao currículo e à formação, a partir das inquietações e reflexões dos autores acerca de uma experiência vivenciada pela autora Jamile Freire

¹ Tratam-se de informações coletadas a partir de entrevistas realizadas com lideranças comunitárias e gestores do município em questão para embasar a pesquisa/dissertação de mestrado intitulada “A gestão local de riscos e as vulnerabilidades no município petrolífero de Madre de Deus – Bahia”, defendida pela autora.

durante sua pesquisa de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental Urbana, pela Universidade Federal da Bahia, realizada entre 2010 e 2011, na Ilha de Madre de Deus, pertencente ao município homônimo, no Estado da Bahia.

No intuito de melhor situar o contexto e os atores sociais envolvidos, cabe salientar que Madre de Deus é considerada uma cidade indústria. Trata-se de um município insular que abriga em seu território atividades petrolíferas que ocupam mais de 50% da ilha sede, homônima do município. Essas atividades vêm provocando, desde a sua instalação na década de 1950, alterações físicas, impactos socioambientais e variadas formas de risco ambiental tecnológico no território e em seu entorno, como diversos tipos de poluição e contaminação, além do risco de explosões e incêndios que podem provocar uma catástrofe local.

Pelas características apresentadas, a ilha de Madre de Deus é considerada por seus gestores, e pela população em geral, um “barril de pólvora”, conforme apontado na pesquisa.

Na referida pesquisa foi utilizada, dentre outros dispositivos de coleta de informação, a entrevista semiestruturada. Os critérios de seleção dos participantes foram o envolvimento e o conhecimento sobre o objeto em estudo, bem como a disponibilidade para a entrevista. Foram entrevistadas quatro lideranças comunitárias (representantes de associações de pescadores e marisqueiras, ONG e Colônia de Pesca) e sete gestores do poder público local das Secretarias de Meio Ambiente, de Infraestrutura e Obras, de Educação e de Saúde, além da Defesa Civil, que responderam perguntas relacionadas à percepção e gestão dos riscos ambientais tecnológicos no município. Para cada grupo foi atribuído um código: PP (Poder Público), LC (Lideranças Comunitárias) e CP (Colônia de Pescadores).

É importante salientar que alguns dos trechos das entrevistas apresentados a seguir, não foram contemplados no texto da dissertação, por não se constituírem relevantes ao contexto da referida pesquisa, visto que nesse texto o foco principal era analisar a gestão de riscos ambientais tecnológicos ampliados decorrentes das atividades petrolíferas em Madre de Deus.

Contudo, essas falas tornaram-se objeto de inquietação e reflexão da pesquisadora – pedagoga de formação – que passou a almejar uma futura pesquisa sobre as

percepções dos atores sociais e a construção de currículos em territórios de risco, como é o caso desse município.

Em relação à percepção de risco dos entrevistados, esses sujeitos evidenciaram o (re)conhecimento da existência do risco no lugar através do medo latente frente a possibilidade de incêndios e explosões, assim como da escassez do pescado em função da poluição e/ou contaminação no local, resultantes dos recorrentes acidentes com vazamento de óleo e seus derivados nas praias da região. Para LC1, “o risco é acontecer um sinistro, ter um vazamento, pegar fogo numa estrutura da Petrobrás e a gente não ter para onde ir. Ficar na ilha cercada de fogo”.

Os gestores também admitiram ser o risco uma presença constante. Para PP1, “vivemos num município onde a gente deita e acorda sem saber o que pode acontecer. De repente, de uma hora para outra, Madre de Deus pode deixar de existir”.

Questionando sua própria sobrevivência, para um dos pescadores, CP, ocorre ainda “[...] o risco de não se ter mais o que pescar”.

Estas falas sinalizaram, com maior ou menor grau de conhecimento, elementos da percepção de risco dos entrevistados, demonstrando-nos que embora não sejam “peritos” em análise de riscos, esses sujeitos, a partir de suas vivências, reconhecem o perigo latente em relação à exposição de suas vidas, mas também evidenciam questões referentes aos seus interesses e valores nesse território.

Esses atores, com suas inteligibilidades, apontaram, inclusive, formas de mitigação² quando sugeriram, por exemplo, que “[...] deveria ter vários simulados. Deveria ter na comunidade uma preparação de pessoas da comunidade, monitores, alunos explicando e tal e tal e tal” (LC2); ou ainda quando propuseram que “[...] a empresa deveria fazer um trabalho de divulgação e educação e investir mais nas questões sociais e ambientais do município [...]” (PP4).

Os sujeitos da pesquisa, em suas falas, apontaram ainda outras formas de intervenção na realidade do município:

Por exemplo, a Secretaria de Educação. Se houvesse esse planejamento: trabalhar nas escolas a questão da identificação do risco e como as pessoas têm que agir em casa, teoricamente, elas não precisariam de simulado regularmente; a Secretaria de Saúde passar para a população os perigos que são cada tipo dos gases, o que isso pode provocar, caso haja explosão, na

² Medidas que reduzem a intensidade do sinistro e, por consequência, os danos em caso de desastre.

poluição sonora [e] do ar. Esse tipo de trabalho poderia ser feito, com palestras explicando. (PP3).

Neste caso, é possível notar entre representantes do poder público local a sugestão de criação de uma política interinstitucional de gestão de risco no território. Para PP7, essa parceria poderia ser ampliada trazendo para as ações a população como um todo. De acordo com esse sujeito,

Deveria mensalmente estar capacitando as pessoas [...] eu entendo que os moradores da cidade em si. Partiria das associações; dos próprios professores. Porque aqui em Madre Deus, onde temos um total de duzentos e poucos professores entre manhã, tarde e noite, eles seriam grandes facilitadores no caso de uma emergência.

Ainda que estes sujeitos apresentassem sugestões voltadas para a instrução/procedimentos para um comportamento orientado à *preparação*³ e *resposta*⁴ a um possível desastre no município, n'outras falas os sujeitos da pesquisa, de alguma maneira, apontavam a potencialidade da escola na colaboração para uma política de prevenção.

Nesta perspectiva, a pesquisadora indagou se há a existência de atividades relacionadas à temática do risco nas escolas do município. Segundo PP7, “ainda não. De uma forma precisa, não. Existe de uma forma, assim, informativa. [...] Aquelas cartilhas, por exemplo, que a Transpetro está sempre distribuindo. É uma informação [...]”.

Também a este respeito, para um dos líderes comunitários a escola:

Deveria mostrar quais são os riscos que hoje, dentro de um município pequeno, existem [...]. Eu acho que é como eu sempre falo: a educação ambiental e a educação em geral deveriam ser voltadas mais dentro da sala de aula. [...] Aqui dentro, por ser um local pequeno, por ser um local de risco, pelo menos uma vez no mês deveria sempre estar sendo falado, estar sendo lembrado, como falam da dengue [...]. (LC1).

Ainda nessa pauta, para PP7, “seria como a gente estar estudando Matemática, Português, História, Geografia, Ciências etc. Como uma disciplina na escola. Inserir na nossa grade curricular”.

Levando em consideração a realidade local, nota-se que, para o entrevistado, a temática do risco assume importância tal qual uma disciplina do currículo escolar.

³ Preparação – medidas e ações, realizadas antes do possível sinistro. Exemplos: elaboração de planos para a busca, resgate, socorro e assistência às vítimas, bem como o desenvolvimento de planos de contingências ou de procedimentos segundo a natureza do risco e seu grau de incidência.

⁴ Resposta – procedimentos de resgate e socorro que devem ser realizados imediatamente após a um acidente/desastre. Exemplos: busca e o resgate de pessoas afetadas; assistência médica; alojamento e fornecimento de roupas e alimentos.

Motivados por essas considerações, no que se refere à inserção da temática do risco no currículo das escolas locais, e buscando contextualizar esta temática às reflexões sobre o campo curricular, cabe inquirir: *como pensar fazer a integração da temática do risco no currículo da escola básica de Madre de Deus? Ou ainda, como pensar fazer o currículo para escolas situadas em territórios de risco?*

Ao refletirmos sobre essas questões e nos apropriando das elaborações teóricas dos estudos (pós)críticos no campo do currículo – voltadas à compreensão *daquilo que o currículo faz com as pessoas e com as instituições*, para além do como se faz currículo, e o que as pessoas fazem com o que o currículo faz com elas – admitimos a ideia de que este artefato é uma *construção social* (MACEDO, 2009) e que, ao considerarmos as contribuições das teorias críticas, percebemos que as políticas de criação/execução curriculares no Brasil revelam a necessidade de não perder de vista reflexões relevantes destas perspectivas, a exemplo dos questionamentos de Michael Apple, sobre a escolha dos conhecimentos eleitos para uma determinada formação, quando diz:

[...] o importante é se perguntar por que se elegem determinados conhecimentos como importantes e outros não. Trata-se de saber: quais interesses orientam a seleção desses conhecimentos e a concepção do currículo? Quais são as relações de poder envolvidas nesse processo que resultou nesse currículo particular? (MACEDO, 2009, 58).

No bojo dessas reflexões, e aderindo a ideia de currículo como construção social, entendemos que as vozes dos sujeitos que indicavam a escola como potência interventora na questão do risco local representavam evidentes atos de currículo.

Os atos de currículo, por sua vez, são entendidos como

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção. (MACEDO, 2009, p. 38, grifos do autor).

Para Macedo, “se formos, de alguma forma, criadores de atos de currículo, somos, portanto, curriculantes [...]”. Dessa forma, os sujeitos entrevistados, “como cidadãos têm o direito e o dever de entrar no mérito sobre as questões de currículo e de formação com as quais estão envolvidos [...]” (2013, p. 30).

Ao propor a aceitação do currículo como “um texto em constante escrita”, Macedo (2010) ressalta a ideia de atos de currículo enfatizando-a como ação potencializadora do “caráter relacional e construcionista” do currículo, enquanto um

dispositivo que é construído socialmente, e acrescenta que o conceito presente nessa ideia faz com que todos os sujeitos implicados nos procedimentos e organizações da formação sejam transformados em atores/autores curriculares.

Ao fazer uma leitura crítica e aprofundada desse “conceito-dispositivo” proposto por Macedo, Paim (2012) afirma que os atos de currículo não acontecem no vazio, mas emergem de situações reais, concretas, em toda e qualquer situação em que questões referentes ao currículo estejam em jogo ou em que alguma ação formativa esteja em processo, “posto que o ponto central dos atos de currículo é a formação. É para este processo que, intencionalmente, eles convergem. Assim, os atos de currículo se dão a partir das ações cotidianas que colocam em devir o currículo [...]” (p. 65-66).

Nesta perspectiva, os atos de currículo ora percebidos nos orientam a perspectivar uma construção social do currículo que acolha os atores sociais do município de Madre de Deus como curriculantes de direito e dever, a partir do pressuposto de que essas pessoas envolvidas com questões curriculares não sejam percebidas como “idiotas culturais” (GARFINKEL, 1967 apud MACEDO, 2010), pois:

Como cidadãos e cidadãs de direitos e deveres educacionais não podem ser vistos por autoridades educacionais instituídas como epifenômenos, mas como atores e autores das pautas curriculares, capazes de dizer e contribuir com as decisões inerentes a esta invenção sociopedagógica fundamental para a qualificação formativa das pessoas e seus segmentos sociais. Há saberes curriculares neste âmbito, que acolhidos num intercrista em relação aos saberes livrescos, científicos e/ou acadêmicos, podem e devem acrescentar às políticas e práticas curriculares [...]. E é com esses atores sociais, ‘teóricos profanos’ do seu cotidiano, suas necessidades concretas e demandas socioeducacionais que currículos devem ser trabalhados para serem pertinentes e relevantes. (MACEDO, 2013, p. 33-34).

Nesse sentido, as vozes dos sujeitos entrevistados sinalizam para a necessidade da abordagem do risco na escola, mesmo sendo apontada enquanto instrução/procedimento para um comportamento orientado à preparação e resposta a um possível desastre no município. A nosso ver, tais opiniões são plenas de direito e ao apresentar pistas, sugestões sobre o que acreditam que deva ser contemplado na educação escolar, instituem atos de currículo a partir de suas percepções e interesses.

Assim, o currículo passa a ser considerado um espaço marcante da função social da escola e acaba por expor, entre outras coisas, a forma como determinadas questões sociais são definidas como problemas. O currículo é, portanto, um potente mecanismo de possibilidades de expansão das percepções dos atores sociais, no sentido de

interessarem-se em criar e/ou participar, por exemplo, de foros onde eles negociem com competência sobre os riscos aos quais se encontram (ou possam vir a estar) expostos.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A partir das falas dos entrevistados, de certa forma percebe-se que esses sujeitos não estão alheios ao perigo latente ao qual encontram-se expostos. Contudo, a insuficiência das informações e inexistência da discussão nas escolas sobre o contexto de risco que cerca o município é um aspecto significativo da fragilidade dessa população, uma vez que a escola, num processo de ampliação da percepção de risco, é indiscutivelmente um dos locais adequados para a compreensão das reais ameaças e vulnerabilidades às quais a população encontra-se exposta, via práticas pedagógicas emancipacionistas.

A abordagem da temática ambiental e do risco, deve ser construído a partir da visão socioambiental que parta dos saberes locais, resgatando a experiência popular, levando o indivíduo à compreensão sistêmica e crítica das interrelações entre os meios natural e social, bem como problematizar as causas e efeitos dos complexos problemas e riscos ambientais, valorizar a diversidade cultural, ética e responsabilmente, visando relações sustentáveis com o patrimônio sicionatural. Uma abordagem que tome a realidade sem perder de vista a complexidade e a dinamicidade dos fatores que nela interferem.

Assim, seus currículos devem ser construídos numa perspectiva transdisciplinar, multirreferencial e intercrítica, a partir de atos de currículo instituídos nesses contextos formativos, voltados para a mudança comportamental quanto aos procedimentos de prevenção, preparo e resposta aos desastres, assim como a resiliência, mas, principalmente, para a formação de sujeitos comprometidos socioambientalmente com a segurança de seus territórios.

Contudo, essa construção não deve ocorrer sem que haja, por parte dos sujeitos do risco, a percepção de que algo deve mudar. É preciso existir desejo, implicação, pertencimento e legitimação dos envolvidos, onde o conhecimento sobre o risco seja construído como pauta de poder e mecanismo de motivação e transformação da realidade, o que, certamente, a construção e efetivação de práticas pedagógicas que levem em consideração os sujeitos e seus atos de currículo tornem-se verdadeiras

potencialidades práticas contributivas para a emancipação dos atores sociais nestes cenários de risco.

REFERÊNCIAS

FREIRE, J. T. **A gestão local de riscos e as vulnerabilidades no município petrolífero de Madre de Deus-Ba.** 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Politécnica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FREITAS, C. M.; GOMEZ, C. M.: **Análise de riscos tecnológicos na perspectiva das ciências sociais.** História, Ciências, Saúde - Manguinhos, vol. III (3):485-504, Nov. 1996.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. IN: X ENCONTRO DE GEOGRÁFOS DA AMÉRICA LATINA, 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2005. p. 6774-6792.

LAVELL, A.; RODRIGUEZ, A. M. **Gestión de riesgo: un enfoque prospectivo.** Tegucigalpa: PNUD, 2003.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, R. S. A.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília – DF: Liber Livro, 2010.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PAIM, A. V. F. A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. IN: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 61-75.

PORTO, M. F. S. **Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental.** Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007.

_____. Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça ambiental: um ensaio de epistemologia política. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 93, p. 31-58, jun, 2011.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares de Educação ambiental: as escolas da rede municipal de ensino de Salvador.** FREIRE, J. T.; NASCIMENTO, M. F. F.; HOLMER, S. A. Salvador: SMEC, 2006.