



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

CLARA LUCIVANIA DA SILVA

**O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NA VISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ADOTADOS POR DUAS ESCOLAS DO
SISTEMA MUNICIPAL E ESTADUAL
EM SUMÉ-PB**

**SUMÉ – PB
2011**

CLARA LUCIVANIA DA SILVA

O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NA VISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ADOTADOS POR DUAS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL E ESTADUAL EM SUMÉ-PB

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro da Universidade Federal de Campina Grande / Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, como requisito parcial para obtenção de título de especialista.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Professor Ms. Rovilson José Bueno

**SUMÉ – PB
2011**

S586s Silva, Clara Lucivânia da.

O Semiárido Brasileiro na visão dos livros didáticos de história e geografia no ensino fundamental adotados por dias escolas dos sistemas estadual e municipal em Sumé – PB. / Clara Lucivania da Silva. – Sumé - PB: [s.n], 2011.

50 f.

Orientadora: Prof. Ms. Rovilson José Bueno.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido. Curso de Especialização em Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro.

1. Semiárido Brasileiro. 2. Educação contextualizada. 3. Livros didáticos. I. Título.

CDU: 37(043.3)

CLARA LUCIVANIA DA SILVA

O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NA VISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ADOTADOS POR DUAS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL E ESTADUAL EM SUMÉ-PB

**Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro da Universidade Federal de Campina Grande / Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, como requisito parcial para obtenção de título de especialista.
Área de Concentração: Educação**

Aprovado em ____/____/ 2011

BANCA EXAMINADORA

**Professor Ms. Rovilson José Bueno
CFP/UFCG
Orientador**

**Professora Dr^a. Alba Cleide Calado Wanderley
UAEDUC/CDSA/UFCG
Examinadora**

**Professor Ranoel José de Sousa Gonçalves
Examinador Externo**

**Sumé – PB
2011.**

Dedico este trabalho para Epitácio, meu companheiro. Thaís, Thiago e Thayná, filho e filhas queridos. E a todos os nordestinos que um dia deixaram sua terra natal e migraram para outras regiões do Brasil sem conhecer o potencial de sua própria região.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, que me deu força e coragem para enfrentar mais um desafio em minha vida acadêmica e profissional.

A minha família pelo apoio em todos os momentos, em especial ao meu filho Thiago, e minhas filhas Thaís e Thayná pela compreensão pelas vezes que tive que viajar e deixá-los sós com o pai.

Ao meu companheiro Epitácio pela compreensão e a minha amiga Josicrene (Kelly), que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, pela colaboração para digitar minhas atividades, a Professora Conceição Miranda pelo seu apoio.

Também agradeço a minha irmã Liliana e Ivonete, que contribuiu muito para a realização deste trabalho. A todos eu expresso toda minha gratidão.

Aos amigos que fiz durante o curso, e a todos os professores e professoras que deram suas contribuições, em especial ao meu orientador ROVILSON JOSÉ BUENO que acreditou na realização desse trabalho.

"Sábio é o ser humano que tem coragem de ir diante do espelho da sua alma para reconhecer seus erros e fracassos e utilizá-los para plantar as mais belas sementes no terreno de sua inteligência".

(Augusto Cury)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma compreensão de como a temática Semiárido Brasileiro é abordada nos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares História e Geografia adotados por duas Escolas do Ensino Fundamental dos Sistemas Municipal e Estadual no ano de 2010/2011 em Sumé (PB). Assume a educação como condição indispensável na transformação das realidades dos povos do Semiárido Brasileiro enquanto processo construído no seu contexto social, político e econômico na perspectiva de novos rumos do desenvolvimento regional. A metodologia utilizada para obter os resultados da pesquisa circunscreveu-se ao universo da pesquisa qualitativa utilizando um recorte bastante específico da análise de Livros Didáticos. O campo de desenvolvimento da pesquisa constituiu-se das escolas Gonçala Rodrigues de Freitas e Professor José Gonçalves de Queiróz. O trabalho apresenta a caracterização dos Livros Didáticos numa visão histórica e cultural do processo ensino/aprendizagem. Nas últimas décadas, estudiosos têm dado maior atenção à avaliação e à qualidade dos Livros Didáticos distribuídos nas escolas públicas, pois o Livro Didático não é o único material de apoio às práticas pedagógicas escolares, porém importante nesse processo e tem contribuído para o desempenho dos estudantes. Por outro lado, as abordagens inadequadas de algumas temáticas têm distanciado esses recursos didáticos de forma significativa das realidades de algumas escolas Brasileiras. Com este trabalho, pode-se considerar que os Livros Didáticos analisados não dão conta de apresentar aos meninos e às meninas a temática Semiárido Brasileiro na perspectiva adotada neste trabalho, necessitando assim, de um trabalho de investigação envolvendo escola/sociedade para modificar essa visão que as obras apresentam do Semiárido Brasileiro.

Palavras – chave: Semiárido Brasileiro; Livros Didáticos; Educação Contextualizada.

ABSTRACT

This paper aims to present an understanding of how the Brazilian Semi-arid issue is addressed in History and Geography Textbooks Component used by two elementary schools of the State and Municipal systems in 2010/2011 in Sumé (PB). It is assumed that education is indispensable in the transformation of realities of the peoples of the Brazilian Semi-arid as a process built in its social, political and economic perspective of new directions in regional development. The methodology used in the research was the qualitative model, giving a cut to the textbooks analysed. The research field consisted of Gonçala Rodrigues de Freitas and Professor José Gonçalves de Queiroz schools. This work presents the characterization of Textbooks in a historical and cultural vision of teaching/learning. In recent decades, scholars have paid more attention to the assessment and quality of textbooks distributed in public schools because the Textbook is not the only support material for school teaching practices, but they are important in this process and they have contributed to students' performance. On the other hand, the inadequate approaches by some of these issues have alienated these educational resources of the realities of some Brazilian schools significantly. From this work, we can consider that the textbooks analyzed did not introduce to students the Brazilian Semi-arid issue on the adopted perspective of this work, thus requiring a research involving school/society to change this view of works which brings the Brazilian Semi-arid.

Keywords: Brazilian Semi-arid, Textbooks, Contextualized Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

CLIMA: ÍNDICE DE ARIDEZ.....	19
CONTEÚDOS ESCOLARES COM REFERENCIAS AO SEMIÁRIDO BRASILEIRO DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA.....	49
CONTEÚDOS ESCOLARES COM REFERENCIAS AO SEMIÁRIDO BRASILEIRO DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA.....	53
DADOS DAS OBRAS DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA.....	49
DADOS DAS OBRAS DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA.....	51
QUANTIDADE DE LIVROS ANALISADOS.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação

CONSED: Conselho Nacional de Secretários da Educação

CPATSA: Centro de Pesquisa agropecuária do Trópico Semiárido em Petrolina – PE

DNOCS: Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

EMBRAPA: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FAE: Fundação de assistência ao Educando

INSA: Instituto Nacional do Semiárido

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCNS: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

RESAB: Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SAB: Semiárido Brasileiro

SEF: Secretaria de Educação Fundamental

SUDENE: Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UNDINE: União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA PESQUISA: MOTIVAÇÃO.....	12
1.2	O TRABALHO.....	13
2	O SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	16
2.1	A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	16
2.2	O CLIMA SEMIÁRIDO.....	20
2.3	A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	22
2.4	EDUCAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	18
2.5	O PONTO DE PARTIDA: CONTEXTUALIZAÇÃO DESCOLOIZAÇÃO.....	19
2.6	A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	
3	A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	35
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	35
3.2	LIVRO DIDÁTICO: UM (QUASE) MANUAL DE USUÁRIO.....	37
3.3	O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO ESPECÍFICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	38
4	CONHECENDO AS TRILHAS METODOLÓGICAS.....	41
4.1	O TRABALHO DE PESQUISA.....	41
4.2	ANÁLISE DOS DADOS.....	42
4.3	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	43
4.4	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA.....	43
4.5	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA.....	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
	REFERÊNCIAS.....	53
	ANEXO A - O SEMIÁRIDO NO LIVRO DIDÁTICO PROJETO PITANGUÁ	
	ANEXO B - O SEMIÁRIDO NO LIVRO DIDÁTICO ESPAÇO E VIVÊNCIA	

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA PESQUISA: MOTIVAÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a temática Semiárido Brasileiro nos Livros Didáticos de História e Geografia do Ensino Fundamental em duas Escolas do Sistema Municipal e Estadual de Ensino no Município de Sumé (PB) deu-se a partir da curiosidade em entender como é enfatizada essa abordagem no sentido de contrastá-la com os princípios da Educação para a Convivência com o Semiárido.

Para tanto, fez-se necessário um estudo mais aprofundado sobre o Semiárido que tem sido apresentado na escola. Não é raro deparar-se com a presença de um discurso único sobre o Semiárido Brasileiro enquanto universo sombrio que perpassa Componentes Curriculares na Escola, porém, esse discurso começa a voltar-se para uma nova concepção de Semiárido como norteadora da *práxis* educativa.

Isso sem dúvida é põe desafios para as escolas e os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem, uma vez que implica em transformar os conhecimentos construídos na produção da existência desses sujeitos em momentos essenciais para promover a visibilidade do Semiárido Brasileiro sob nova óptica.

Nessa perspectiva, deve-se privilegiar o potencial investigativo da realidade na construção de novos conhecimentos e problematizar a complexidade do mundo atual, relacionando e articulando conhecimentos que levem a novas aprendizagens e criando diversas possibilidades de aprender/ensinar e de saber/pensar, comprometidos com o fazer pedagógico e com as frequentes mudanças na construção do conhecimento. Essa postura proporcionaria aos estudantes condições de passar de meros espectadores a protagonistas, estabelecendo-se uma relação de reciprocidade entre o seu próprio mundo e o conhecimento (conteúdo).

A adoção de Livros Didáticos deve priorizar a ideia de que o fazer pedagógico compreende a contextualização assegurando a todos o direito de acesso efetivo ao conhecimento historicamente construído e aos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade.

Contextualizar os currículos e os Livros Didáticos significa também mudar a visão de uma educação meramente conceitual, teórica, abstrata e especulativa, para uma educação que contemple conhecimentos pertinentes e integre saberes.

Nesse sentido, faz-se mister (re)significar a Educação afim de integrar/entrelaçar, sem bipolaridade, o local/global, permitindo ao educando o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e das múltiplas vivências que compõem a realidade, investindo na produção de novos significados, novos saberes e novas culturas, que englobe toda a tessitura cotidiana das relações sócio-culturais que perpassam a sociedade e os ambientes educativos.

Essas, portanto, constituem as principais preocupações, a partir de nossa formação como professora da Educação Básica, no Cariri Paraibano, Semiárido Brasileiro, que nos motivaram a aprofundar nossos conhecimentos que, acreditamos, podem promover condições para a construção de Práticas Educativas significativas para os(as) Estudantes.

1.2 O TRABALHO

Nas últimas décadas, as instituições escolares vêm sendo desafiadas a produzirem práticas pedagógicas que resultem numa resposta positiva de educação geral e diversificada, que seja capaz de proporcionar ensino de qualidade a todos os educandos e educandas, mas que ao mesmo tempo promova a contextualização relacionando o meio em que acontecem e as experiências de produção da existência dos sujeitos.

Reconhecer que a forma de ensino descontextualizada, nessa perspectiva, constitui lugar comum nas práticas pedagógicas contemporâneas já é significativo para produzir um ensino de qualidade, porém sabemos que é preciso desconstruir memórias, superar paradigmas e vencer obstáculos construídos ao longo da história da sociedade capitalista.

Este trabalho é tributário da proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro que enfatiza a necessidade da presença crítica e dos aspectos físicos, sociais, políticos e econômicos na abordagem do Semiárido Brasileiro considerando suas possibilidades e complexidade.

Na primeira década do século XXI predomina nas escolas públicas Brasileiras uma estrutura curricular, defendida pelo Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que prevê o estudo da História e da Geografia como áreas autônomas desde os primeiros anos do Ensino Fundamental (MEC, 1997).

Durante os anos de 1960 e a partir da Reforma Educacional de 1971, que abrigava a Lei 5.692/71, ocorreu a consolidação do processo de fusão dos conteúdos de História e Geografia na disciplina Estudos Sociais. A partir dos anos 1980, em vários municípios e estados da Federação, as disciplinas passaram a ser desmembradas. Em 1997, com a nova Lei 9.394/ 96 (Diretrizes e Base da Educação) e os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), o processo de autonomização das disciplinas foi consolidado no nível nacional. Assim, foi no interior do movimento político de lutas pela democracia e implantação de uma nova política educacional que se institucionalizou o novo lugar curricular da História no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as duas disciplinas têm como objeto de estudo aspectos físicos do conhecimento das realidades dos sujeitos do conhecimento. Essa preocupação com relação aos Componentes Curriculares História e Geografia tem nos ajudado a compreender o mundo, o tempo, o espaço e as experiências humanas.

O problema de pesquisa que nos propusemos pode ser explicitado da seguinte forma: como os Livros Didáticos de História e Geografia abordam a temática Semiárido Brasileiro? Os documentos, fontes das informações para atender ao nosso objeto de estudo são os Livros Didáticos desses Componentes Curriculares adotados pelas escolas do Ensino Fundamental Gonçala Rodrigues de Freitas do Sistema Municipal de Ensino e a Escola Professor José Gonçalves de Queiróz do Sistema Estadual de Ensino, ambas em Sumé (PB).

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, onde o primeiro capítulo traz a introdução do trabalho numa visão geral mostrando toda sua composição.

O segundo capítulo apresenta de forma sucinta o Semiárido Brasileiro e sua formação histórica, a política da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e a Educação para a Convivência como aliada do desenvolvimento regional numa visão de conscientização a partir da realidade onde vivem os povos do Semiárido na perspectiva da educação contextualizada e do pensamento complexo.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização das políticas públicas do Livro Didático dando-se ênfase ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dedicamos parte do capítulo para considerarmos o lugar desse importante subsídio das Práticas Pedagógicas nas Escolas.

O quarto capítulo delinea os caminhos metodológicos, o trabalho de pesquisa, análise dos dados, os resultados e as discussões dos aspectos analisados nos Livros Didáticos estudados. Apresentamos neste momento muitos excertos indicativos, dos Livros Analisados, para indicar aspectos de suas abordagens sobre conteúdos escolares tendo como pano de fundo conhecimentos sobre o Semiárido Brasileiro. Por fim, o quinto capítulo diz respeito as análises da pesquisa e considerações finais enfatizando-se suas conclusões.

2 O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

2.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

O Semiárido Brasileiro não está circunscrito apenas aos seus aspectos físicos, mas amplia-se nas suas produções culturais. A história do Semiárido Brasileiro é um movimento de história natural e história humana. Não se pode compreendê-lo por intermédio de uma abordagem reduzida.

Ao nos referirmos ao Semiárido Brasileiro, preferimos adotar a expressão “Sertão” que traz consigo uma identidade cultural para além do clima e do bioma. Hoje, porém, sertão não identifica unicamente o Semiárido. Há também os Sertões de Goiás e de Minas, além daquele do Nordeste, sinônimos tradicionais de lugares distantes, inacessíveis, espaços do atraso e das populações rústicas.

O sertão, estabelecido como espacialmente periférico, é também culturalmente tido como estando fora dos centros dinâmicos do mundo moderno. A origem do termo, possivelmente, expressa essa noção presente no expansionismo europeu pelo planeta, a constituir-se como centro que irradia civilização para os vários “sertões” a serem conquistados. Talvez desde o século XII, com certeza desde o XIV, os portugueses empregavam a palavra, grafando-a “sertão” ou “certão”, para referir-se a áreas situadas dentro de Portugal, porém distantes de Lisboa (CORTESÃO, 1958, p.28). A partir do século XV, usaram-na também para nomear espaços vastos, interiores, situados dentro das possessões recém-conquistadas ou contíguos a elas, sobre os quais pouco ou nada sabiam: “Para além de Ceuta, até onde alcançam as vistas, estendem-se os certões...”, escreveu, em 1534, Garcia de Resende (GODINHO, 1990, p.96) (AMADO, 1995, p.174). (RIBEIRO, 2005, p.54-55).

Nem mesmo podemos usar mais apropriadamente, a expressão “Sertão Nordestino” para identificar a região semiárida, pois o Semiárido vai além do Nordeste e inclui o Norte de Minas e parte do Espírito Santo. Então, ora vamos nos referir ao Semiárido, ora ao Sertão, sempre tendo como referência esse cenário maior.

Hoje com a incorporação de uma parte de Minas Gerais, o Semiárido Brasileiro abrange uma área de 912 mil quilômetros quadrados, onde vivem cerca de 22 milhões de pessoas que representam 46% da população Nordestina e 13% da Brasileira. É o Semiárido mais chuvoso do planeta: a pluviosidade é, em média, 750mm/ano (variando, dentro da região, de 250 mm/ano a 800 mm/ ano). É também

o mais populoso e, em nenhum outro as condições de vida são tão precárias quanto o são aqui (MALVEZZI, 2007). Segundo este autor

O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. Não se trata mais de “acabar com a seca”, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes. (MALVEZZI, 2007, p.12).

O Semiárido Brasileiro tem uma formação histórica que contempla milhares de anos de modificações climáticas desde a época que um clima úmido dominava a região. No entanto, também tem uma história relacionada à ocupação humana, numa história mais recente, desde a chegada dos portugueses no apagar das luzes do século XV. Essa ocupação teve impactos imensos na região:

A introdução de práticas econômicas e de tratamentos culturais, nem sempre adequados aos ecossistemas locais, é fruto do processo de ocupação do Semi-Árido. As atividades e os tratamentos culturais agropecuários inapropriados provocaram e provocam, ainda hoje, a degradação ambiental no Semi-Árido. A Caatinga é um dos biomas brasileiros mais ameaçados pelo uso intempestivo dos seus recursos naturais. As maiores extensões de áreas em processo de desertificação no Brasil, com a perda gradual da fertilidade do solo, estão localizadas no Semi-Árido, resultado da combinação do cultivo inadequado da terra às variações climáticas e às características do solo pedregoso ou impermeável [...]. (SILVA, 2010, p.20).

A ocupação contou com a resistência indígena, com a presença da escravidão, com o latifúndio e com as políticas de combate à seca. Esse cenário contribuiu para a construção do Semiárido Brasileiro atual. A história das secas evidencia as formas privilegiadas da construção das imagens da região e de seus povos ao longo do tempo, ainda hoje divulgadas, com os devidos retoques, pelo país afora.

À medida que se consolidava a atividade pecuária e a expansão demográfica nos sertões, as ocorrências de estiagens prolongadas produziam maior calamidade. As políticas governamentais passaram por mudanças significativas com a criação de órgãos oficiais para coordenar as ações de combate às secas por meio das obras hídricas. (SILVA, 2010, p.32).

Essas políticas públicas foram construídas a partir dos interesses das elites políticas e econômicas de tal forma que o combate às secas resultava em grandes benefícios bastante conhecidos para os donos das terras e das empresas comerciais

que se metiam no fornecimento de bens materiais e alimentos para os denominados flagelados da seca.

Não cabe, neste trabalho um resgate maior da história de como as elites, detentoras do poder político e econômico, construíram um Semiárido dependente e explorado em todos os momentos da história de sua ocupação desde o século XV.

No entanto é necessário chamar à atenção para o fato de que essas formas de exploração que tornaram legítimas as relações, indevidas, entre as secas e a pobreza resultaram numa compreensão pessimista e equivocada das potencialidades do Semiárido Brasileiro. Observando-se que como as elites, ao contrário de milhares e milhares de homens, mulheres e crianças, não emigraram da região, muito antes pelo contrário, podem-se tornar suspeitos muitos dos discursos e das práticas que se alardeiam sobre o Semiárido Brasileiro (CARVALHO, 2006).

2.2 O CLIMA SEMIÁRIDO

O clima do Semiárido Brasileiro é caracterizado pelas temperaturas elevadas cujas médias estão na conta dos 25°C anuais. A pluviosidade é baixa com valores entre 250 a 800 mm anuais. As chuvas dispersas no espaço e no tempo. Há duas estações bem definidas: a estação chuvosa e a estação seca. A primeira tem duração média de 3 a 5 meses e a segunda dura de 7 a 9 meses (ABÍLIO, 2010).

Essas características do clima estão relacionadas com a definição de aridez estabelecida, em 1977, pelo Plano de Ação de Combate à desertificação das Nações Unidas (SILVA, 2010, p.65).

O índice é calculado dividindo-se a quantidade de precipitação média anual pela evapotranspiração potencial média anual. Para este cálculo é necessário um período de, no mínimo, 30 anos de informações meteorológicas. [...] Classificação do Clima de acordo com o Índice de Aridez:

Clima	Índice de Aridez
Hiperárido	< 0,05
Árido	0,05 a 0,20
Semi-Árido	0,21 a 0,50
Subúmido seco	0,51 a 0,65
Subúmido e úmido	> 0,65

Fonte: UNEP, 1992 (BRASIL, 2006).

O clima da região é definido por quatro dos principais sistemas de circulação atmosférica. Ao passarem pela região, as massas de ar provocam longos períodos secos e chuvas ocasionais concentrados em poucos meses do ano. As altas temperaturas (cerca de 26°C) com pequena variação interanual exercem forte efeito sobre a evapotranspiração que, por sua vez, determinam o déficit hídrico como o maior entrave à ocupação do Semiárido e ressalta a importância da irrigação para a produção no campo na Região Nordeste em condições sustentáveis, muito embora as formas dessa irrigação não sejam todas propícias para tal propósito. Essas condições climáticas exercem considerável influência na produção da existência de homens e mulheres na região.

Outra característica do Semiárido relacionada ao seu clima e também ao solo é o Bioma Caatinga, único no mundo. No período chuvoso ela fica verde e florida. Abriga uma das maiores biodiversidades Brasileiras de insetos, inclusive a abelha, o que a torna muito favorável para a produção de mel. Entretanto, no período normal de estiagem, ela hiberna, fica seca, adquire uma aparência parda; daí o nome Caatinga, expressão indígena que quer dizer “mata branca.” Mas não está morta. Quando a chuva retorna, acontece uma espécie de ressurreição: o que parecia morto ressuscita; o que estava seco volta a ser verde. Parece que a vida brota do nada.

A Caatinga é dominada por tipos de vegetação com características xerofíticas (que apresentam adaptações ao clima seco), entre as quais podemos destacar as folhas, que de um modo geral são finas, inexistentes ou modificadas em espinhos para evitar a predação e diminuir a transpiração. Algumas plantas, como as cactáceas (cactos), possuem raízes rasas, praticamente na superfície do solo, para maximizar a absorção da água da chuva. Estas plantas podem ainda armazenar água em seus caules. (ABÍLIO, 2010, p.5).

2.3 A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

A Convivência com o Semiárido Brasileiro apresenta-se, no universo das transformações ocorridas na região no que se refere às estratégias de Convivência desenvolvidas predominantemente pelos movimentos sociais, em especial organizados na Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), como mudança essencial na compreensão das relações entre os homens, mulheres e crianças com o meio

físico e social que se contrapõe à compreensão ortodoxa do combate à seca. Essa perspectiva, identificada por vários autores como mudança de paradigma, põe em questão o combate à seca, as políticas públicas informadas por essa concepção, denuncia a denominada indústria da seca e questiona o modelo de desenvolvimento adotado para a região.

Verifica-se que, nas últimas décadas, há um processo de construção de uma nova concepção de desenvolvimento sustentável que possibilite a harmonização entre a justiça social, a prudência ecológica, a eficiência econômica e a cidadania política. Da mesma forma, busca-se renovar as propostas para o desenvolvimento no Semi-Árido brasileiro. Desde a primeira metade do século XX, constrói-se um pensamento crítico sobre as formas predominantes de intervenção nessa realidade. (SILVA, 2010, p.16).

A Convivência com o Semiárido passa pela produção e estocagem dos bens em tempos chuvosos para se viver adequadamente em tempos sem chuva. O principal bem a ser estocado é a própria água. A quantidade de água que cai com as chuvas, somada às águas de superfície – principalmente os rios São Francisco e Parnaíba – e as águas de subsolo, faz com que a região seja perfeitamente viável para a vida humana. É preciso indagar, portanto, de onde vem a imagem de um sertão seco, agressivo, inóspito? Segundo Malvezzi

O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. Não se trata mais de “acabar com a seca”, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes. (MALVEZZI, 2007 p. 12).

A imagem de um Sertão seco e agressivo vem do próprio clima da região, e em segundo lugar, das próprias elites detentoras dos poderes econômico e político no Nordeste que utilizam os efeitos desse fenômeno para reivindicarem dos órgãos públicos federais recursos materiais para “salvar os flagelados” da fome e da miséria assim conhecidos através dos meios de comunicação que apresentam no nível nacional tais “problemas”. Entendemos que o contexto do Semiárido, assim como o que se fez nele historicamente, é uma construção humana, passível, portanto, de ser revertida.

Segundo Albuquerque Jr. (1999) a construção multifacetado do Nordeste está marcada por um ranço negativo, oriundo das artimanhas das elites econômicas e políticas com vistas a atender apenas os seus interesses, e que vai fundamentar a

criação dessa região. Para ele, foi esse ranço das elites Nordestinas que forjou a criação do Nordeste, na contra mão da história, sendo suportado, inclusive na idéia de calamidade originado no clima e principalmente, na manifestação do fenômeno da seca.

Conforme as problematizações, realizadas nos espaços de discussão e nas publicações da RESAB. Outro elemento desse contexto é a estereotipação da região e dos que nela vivem. Ou seja, é uma região que é vista por uma caricatura que criaram da gente. A imprensa nacional e os que escreveram sobre esta região, tendo como parâmetros apenas uma época do ano ou apenas um ângulo da região não perceberam a sua complexidade do Semiárido Brasileiro. Os livros didáticos que circulam na nossa região reforçam essa imagem negativa da região, do sujeito que vive no Semiárido, que é visto como “matuto” ou como um “sujeito sem saber”. É essa a negatividade que se criou do Semiárido Brasileiro e que ainda está presente entre nós e que terminamos por assumí-la e proliferá-la.

A primeira “lei” da Convivência com o Semiárido, então, é a captação inteligente da água da chuva, uma prática milenar, usada pelo povo de Israel desde os tempos bíblicos. A abundância de água em território Brasileiro fez com que essa prática fosse quase abandonada. Só recentemente o Plano Nacional de Recursos Hídricos desenhou os primeiros rumos para uma política nacional de captação da água de chuva para consumo humano, consumo animal e agricultura.

A construção de estratégias para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, na atualidade, envolve as múltiplas dimensões das atividades humanas na região. Várias são as tecnologias adequadas para o manejo sustentável dos recursos naturais do Semiárido, entre elas destacamos aquelas para a captação e o manejo de águas da chuva como as cisternas de placas, a cisterna tipo calçadão e as barragens subterrâneas.

No âmbito de um desenvolvimento rural sustentável, estas propostas de tecnologias inovadoras ou resgatadas do esquecimento histórico, se mostram cada vez mais estratégicas. Com a difusão dessas tecnologias adequadas, adaptadas ou alternativas não se propõem nada menos do que uma mudança profunda de sistemas de produção agropecuária, desenvolvidos desde a colonização que até hoje não correspondem às necessidades básicas da maioria da população. (KÜSTER; MARTÍ, 2006, p.15).

Entretanto, não basta armazenar a água. É preciso dificultar sua evaporação.

Um pedreiro sergipano inventou uma tecnologia apropriada que tem sido difundida em toda a região Semiárida e também fora dela. Trata-se das cisternas de placas para captação de água de chuva para consumo humano. A água depositada ali durante os períodos chuvosos fica guardada para os períodos em que normalmente não chove.

De fato, são quantidades enormes de água que caem do céu. Um hectare de terra, um quadrado de 100 metros por 100 metros, recebe, na precipitação média já mencionada, mais de 5 milhões de litros de água por ano. Numa casa de 80 metros quadrados caem 40.400 litros, e numa casinha de 40 metros quadrados ainda se acumulam mais de 20 metros quadrados ou 20.000 litros, mais do que o suficiente para abastecer os moradores com água potável, nos meses sem precipitação. (SCHISTEK, 2001, p.58).

O impacto na qualidade de vida das famílias é imediato, como por exemplo, a minimização das doenças transmitidas por agentes patológicos na água. Alivia-se, também, o trabalho com o abastecimento de água para o uso das famílias.

O Semiárido Brasileiro é um território complexo e rico sobre o qual pouco ainda conhecemos. Existem inúmeros estudos que vão confirmar isso, destacando-se, dentre eles, aqueles desenvolvidos na EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) Semiárido — Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semiárido (CPATSA), em Petrolina (PE), e, mais recentemente, no Instituto Nacional do Semiárido (INSA),(Instituto Nacional do Semiárido) que também pode ser outro espaço fundamental para se pensar o desenvolvimento sustentável dessa região.

O desenvolvimento dessas estratégias no âmbito da Convivência com o Semiárido Brasileiro tem impactos que irradiam em todas as direções. A Educação constitui uma das atividades que têm sido contempladas com novas propostas a partir desses novos olhares sobre o Semiárido Brasileiro.

2.4 EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

A Educação tem sido apontada, a partir do momento em que novas abordagens sobre o Semiárido Brasileiro têm sido adotadas. Essas abordagens constituem-se em uma nova visão da região a partir de análises da história do Semiárido Brasileiro. Dentre as várias contribuições para a construção desses novos olhares sobre a região podem-se destacar aquelas devidas a José Guimarães Duque:

[...] Duque revela a sua formação e a opção humanista, ao propor um conjunto de medidas socioeconômicas para a melhoria das condições de vida e para a cidadania da população sertaneja. Dava destaque especial à educação: “[...] o problema das secas se transforma na questão de educar a população” (DUQUE, 2001, p.37). A educação é um instrumento de reabilitação da dignidade da população, o que impõe a necessidade de democratizar o ensino, levar a instrução a todas as comunidades sertanejas. A educação deveria, portanto, ser apropriada à realidade local, fornecendo os conhecimentos e ferramentas para disseminar as noções do manejo e uso racional dos recursos naturais. (SILVA, 2010, p.12).

Dessa forma, um aspecto essencial da Educação para a Convivência com o Semiárido já estava posta, qual seja, a contextualização da educação a partir das estratégias de convivência, isto é, ensinar a partir das experiências de vida dos educandos e das educandas. Essas necessidades são reiteradas por muitos outros pensadores que propuseram essa nova visão da região. Além de Guimarães Duque pode-se citar Josué de Castro, Celso Furtado e Manoel Correia de Andrade.

No universo das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica os livros didáticos que circulam na região reforçam sua imagem negativa, do sujeito que vive no Semiárido que é visto como “matuto” ou como um “sujeito sem saber”. É essa a negatividade que se criou do Semiárido Brasileiro e que ainda está presente entre nós e que terminamos por assumí-la, difundí-la, ensiná-la.

Quando nos referimos à Educação indagamos sobre suas relações com um novo modelo de desenvolvimento regional sustentável. É preciso que a Educação trate dessas questões, pois as políticas públicas de Educação precisam estar articuladas no seu conjunto, com outros esforços no sentido de se construir esse novo modelo baseado na Convivência com o Semiárido.

Do que é que a Educação vem tratando no sentido de ajudar as pessoas a “saiem do seu lugar”? E não se trata de sair do lugar por meio da migração e sim sair do seu lugar no que se refere à construção de um conhecimento que lhes permitam intervir no mundo em que vivem por meio da compreensão e da articulação dos conhecimentos e saberes diversos na concepção do mundo.

Em desenvolvimento e em educação, os principais recursos são, obviamente, as pessoas. Onde há pessoas, a ação educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social podem tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação. (CANÁRIO, 1997, p. 18).

O Semiárido Brasileiro é uma região promissora, de um povo trabalhador, mas que pelas desigualdades construídas no processo de desenvolvimento hegemônico no Brasil tem figurado no cenário nacional com os piores indicadores de desenvolvimento humano igualando-se em alguns casos, aos países mais pobres da África.

Neste sentido, o contexto do qual falamos também é um espaço político, social, cultural, econômico, ambiental, que ainda nos exige compromisso político para a problematização de questões cruciais e fundamentais para o reordenamento de atitudes e de ações voltadas ao desenvolvimento humano e sustentável da região.

Um processo inovador e inclusivo precisa trazer soluções inovadoras e contextualizadas que ajudem o agricultor a sair da situação viciosa, todo ano dependente do ciclo da safra e ou do seguro para sobreviver. De outra forma, o sujeito não será emancipado, nós não conseguiremos criar condições concretas de superação da pobreza.

É preciso que avancemos nessa perspectiva – de tocar naquilo que é essencial – e, assim, realizarmos, de fato, uma educação contextualizada, comprometida com o processo de emancipação humana. Afinal, não é mais possível se pensar em tudo isso se não transformarmos essas questões em objetos de conhecimento na escola.

Permitindo-nos um grande lapso de tempo na linha histórica dessa questão no Semiárido Brasileiro, os movimentos sociais no campo e na cidade promoveram avanços significativos sobre o papel da educação numa perspectiva de desenvolvimento para a Convivência com o Semiárido Brasileiro a partir de experiências endógenas a partir das duas últimas décadas do Século XX. As estratégias de Convivência com o Semiárido avançaram atingindo desde aspectos da produção até à Educação Escolar, numa proposta de currículo contextualizado na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro (CARVALHO, 2006).

Institui-se, então, no Semiárido Brasileiro a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB).

A Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) congrega educadores e educadoras, instituições governamentais e não governamentais que atuam em educação escolar e ou não escolar no Semi-Árido-Brasileiro (SAB). É uma articulação regional que tem por objetivo

contribuir para a formação de políticas públicas de educação para a convivência com o Semi-Árido. (SILVA, 2008, p.69).

A história da RESAB já conta com onze anos de organização e defende princípios que contemplam desde a formação dos Educadores e das Educadoras das escolas do Semiárido Brasileiro até as exigências de políticas públicas de educação que garantam a intersectorialidade nas suas definições, descentralização, transparência e gestão compartilhada (REIS, 2006).

Passa-se, assim, a defender uma educação que compreenda que o Semiárido constitui realidades particulares, com suas problemáticas e potencialidades, que devem ser tematizadas na escola, espaço esse privilegiado para a ampliação dos conhecimentos e saberes diversos. Segundo Martins (2006) uma educação que traz, nas suas práticas educativas, o desafio de exercitar a contextualização e a interdisciplinaridade como estratégia para contrapor-se aos males da pedagogia moderna que se pauta pelos princípios da neutralidade, da formalidade abstrata e da universalidade dos saberes e das práticas.

Nessa perspectiva trata-se de uma educação em que se considera que “todo saber é singularizado em cada sujeito a partir de suas referências e que, portanto, todo saber é local” (RESAB, 2009, p.04). Os sujeitos constroem os seus conhecimentos a partir da rede que eles vão tecendo no dia a dia, em cujas trocas, nesses encontros, os saberes e os conhecimentos são reconstruídos.

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. 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.43).

A Educação Contextualizada fundamenta-se no contexto como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos e saberes diversos, mas que, no entanto, não o isola no próprio local. E aí há algo importante, pois quando advogamos por uma educação que tenha no contexto o ponto de partida e de chegada dos conhecimentos não estamos dizendo que este é o lugar da cerca que se cria em torno do sujeito e que o aprisiona juntamente com o conhecimento, mas falamos de uma educação que busca a extrapolação dos conhecimentos do horizonte imediato dos sujeitos.

Optamos por atuar em uma perspectiva de educação insurgente, que compreenda o contexto implicado em uma teia mais ampla de referências, fluxos, conexões e sentidos que extrapolem o recorte espacial de um território local, que compreenda que os conhecimentos não são isoláveis e nem isolados na/da realidade, mas que os sujeitos precisam ampliar, cada vez mais, a dimensão daquilo que já conhecem.

Uma educação que precisa fazer sentido na realidade vivida pelas pessoas, no lugar onde elas vivem, pois, se a educação não está a favor de um modelo de desenvolvimento sustentável e integrado, ela desconsidera todas as particularidades locais. Mas, se ela está a favor desse modelo de desenvolvimento, tem de se tornar fundamental para que as pessoas libertem-se, emancipem-se, que, a partir do local, saibam atuar melhor sobre o meio em que vivem e possam, assim viver mais felizes.

Conforme as problematizações, realizadas nos espaços de discussão e nas publicações da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), outro elemento desse contexto é a estereotipação da região e dos que nela vivem como já mencionamos. Ou seja, é uma região que é vista por uma caricatura que criaram de seus povos e de suas variadas formas de viver. A imprensa nacional e os que escreveram sobre essa região, tendo como parâmetro apenas uma época do ano ou apenas um ângulo de observação da região, não perceberam a sua complexidade.

O Semiárido Brasileiro não possui um único ecossistema. Para se ter uma ideia, existem mais de 170 microclimas nesse mesmo espaço, cada qual com a sua especificidade, com sua complexidade. No entanto, nada disso é considerado, principalmente quando se fala de Educação Escolar, de políticas de desenvolvimento, pois as políticas são sempre generalizantes e universais, não consideram as diferenças, as particularidades, as singularidades dos fazeres e saberes que se encontram em cada um dos lugares dessa região.

Nesse sentido, é preciso considerar essas questões, bem como a compreensão da Educação enquanto momentos de qualificação dessas pessoas para que elas, a partir do acesso ao conhecimento e bens e serviços a que têm direito, melhorem cada vez mais as suas condições de vida. Democratizar a gestão e os espaços da educação é algo inadiável, pois a escola não pode ser um espaço privado: precisa ser um espaço da comunidade educativa, ser um espaço do qual os pais e alunos sintam-se partes integrantes, partícipes do processo, caso contrário, as práticas educativas na escola deixam de ser significativas e pertinentes para as

pessoas no contexto de suas existências.

Não é mais possível replicar as experiências se não reconstruirmos o caminho por onde um novo processo educacional, contextualizado, deverá estar caminhando, que considere e valorize as próprias dinâmicas locais sob a pena de estarmos reproduzindo práticas pedagógicas neo-colonialistas.

2.5 O PONTO DE PARTIDA: CONTEXTUALIZAÇÃO/DESCOLONIZAÇÃO

O que tem motivado a crítica ao currículo formal e oficial e motivado a ação concreta de transformação da prática educacional no Semiárido Brasileiro, baseando-se na noção de Educação para a Convivência com o Semiárido, é, antes de qualquer coisa, a consideração de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demansiadamente descontextualizados, o que os tornam aparentemente um tanto “sem propósito” e desobrigados de explicarem, a serviço de quê e de quem estão.

Portanto, a constatação mais corriqueira é a de a Educação Escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território Brasileiro, é uma Educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do Sudeste Urbano do Brasil – e a partir desta “sua realidade” é de uma narrativa pronunciada por um sujeito universal e abstrato denominado “nós Brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade Brasileira, como sendo seus “outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa.

Supomos que o fato desta narrativa que fala em nome de um “nós Brasileiros” abstrato, nem se limita ao fato de emanar de um núcleo que concentra as maquinarias técnicas editoriais para, por exemplo, fazer proliferar livros didáticos que daí se dirigem aos diversos do Brasil. De fato esta tradição parece ter raízes mais profundas, ancorando-se nos processos da colonização do Brasil, e até de antes, quando toda a diversidade deveria ser perseguida em nome de uma mesma verdade oficial, ortodoxa, canônica (MARTINS, 2006).

Portanto, é bem lá de longe, pois, que herdamos este pedantismo que olha para o resto do país e para todas as questões locais, regionais e de contextos, como

questões menores, que não merecem atenção. Pedantismo este reforçado pela concentração da indústria editorial e dos chamados “centros de excelência” no Sudeste do País, sabidamente no Rio de Janeiro e São Paulo.

Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão esses universais. O que está por trás da idéia de Educação para a Convivência com o Semiárido é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da Educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Todos nós sabemos que, em meio a uma enorme carência de formação de nossos professores e professoras, o Livro Didático acaba assumindo o lugar do “senhor sabe – tudo” e é ele que acaba, por fim, por determinar o percurso de um ano letivo; e sabemos onde e como estes livros continuam sendo elaborados e “vendidos” ao Ministério da Educação (MEC), muitos de autores fictícios que devem se sentir constrangidos em expor seus próprios nomes em tais “obras”. Mas o pior é que esses livros continuam sendo distribuídos por todo o país.

Portanto, o problema da contextualização é também um problema de ordem política. A contextualização é, antes, um problema de “descolonização.” É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora” que sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma sistematização e uma objetivação dos conhecimentos e informações que veiculam. Antes disso, porém, eles já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer: são interpretados.

Como já sinalizamos em parte, a justificativa para a descontextualização reside em um ideário estruturado em torno de princípios como os de universalidade, objetividade, imparcialidade, neutralidade, elementos caros ao projeto moderno. Tais foram os fundamentos da perspectiva universalista do ensino, que pretendiam conteúdos “sem contexto”: objetivos, racionais, pessoais, qualificados como “neutros,” etc. No entanto, tais argumentos esconderam a sua índole colonialista, sua pseudoneutralidade; esconderam que tais conteúdos sempre foram acomodados em contextos particulares; nos códigos de uma elite dominante (conforme perspectiva de Bordieu e Passeron). Mas também por outro lado, negaram-se a ver os sentidos e as apropriações diversas que cada pessoa e cada grupo humano em suas peculiaridades foram construindo velados nesses conteúdos apresentados como alienígenas.

Contextualizar, portanto, é essa operação (movimento) mais complicada de

descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em explicitar 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.

Por outro lado, a contextualização que se pretende não é aquela que é sempre feita pelos mesmos “intelectuais” ligados à narrativa hegemônica e a sua indústria editorial, que quando pensa estar “contextualizado”, acaba por produzir adaptações que resultam em caricaturas e estereótipos apressados; em fixidez caricaturais, que se constitui em aprisionamentos simbólicos. Nem se trata de uma adequação à pobreza, o que equivaleria a “dar educação pobre para gente pobre”. Não se trata da lógica das “cestas básicas para flagelados”, cestas básicas de saúde, de educação, de cultura, de lazer, de participação.

Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permitem a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entram em contato.

Segundo SANTOS (apud MARTINS, 2006), sendo assim, contexto não se fixa apenas ao local, à sala de aula, à comunidade local, a um território determinado. Ele se estende até a um sistema de valores, que extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro, o local e o global, o pessoal e o coletivo, as objetividades e as subjetividades fugazes. Mas tal tessitura e tais cruzamentos se dão numa determinada situação, movidos a condições reais e a certos constrangimentos, em um dado tempo e chão; não estão soltos no ar – senão não haveria sentido falar em contexto.

Assim o contexto também fornece os “algorítimos”, ou seja, os padrões, as regularidades e constâncias que permitem a leitura do mundo, porque fornece o sistema de códigos linguísticos que organizam qualquer comunicação.

2.6 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: POR QUÊ?

Quando se trata da educação no Semiárido Brasileiro a intencionalidade da

contextualização é compreender a História desse lugar que tem sido contada e passada de geração em geração velando as potencialidades do lugar e desenhando, em lugar de boniteza como fala Freire, a feiura, destacando muito mais os envergonhamentos dos quais sempre fala o professor Josemar da Silva Martins (2006), quando justifica a importância da contextualização da educação no Semiárido Brasileiro.

Como apenas contemplar não acrescenta quase nada na construção do entendimento das coisas, fazemos um rápido passeio procurando entender porque a contextualização dos conteúdos de ensino não pode ser traduzida em ações ou atividades que descolem os (as) estudantes da escola para a simples contemplação sem propósito, sem planejamento, sem direção. Atualmente temos observado, nos Sistemas Municipais de Ensino, uma exagerada quantidade de projetos cada um com um propósito e sem comunicação uns com os outros. Isso tem tomado muito tempo dos (das) estudantes e não têm demonstrado resultados em melhoria da qualidade do que se ensina e do que se aprende. Alguns desses projetos retiram os (as) estudantes das salas de aula e acabam literalmente em festas como é o caso de muitos desses na área da Educação Ambiental.

Essa poderia ser uma boa oportunidade para conhecer o lugar, ampliar e aprofundar os conhecimentos nos conteúdos escolares, porém, sem esse propósito acaba não resultando na construção de novos conhecimentos, que em princípio, é o que se espera com a contextualização na sua dimensão sócio-cultural que seria o caso acima apontado.

Por isso, advertimos nesse texto para os cuidados no planejamento quando se pretende fazer o diálogo com a realidade, de forma que esse procedimento resulte na construção de novos conhecimentos e não apenas em mais uma ação com propósitos equivocados.

Quando se pensa em educação contextualizada é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do(a) professor(a) na sala de aula é conhecer os(as) estudantes, a suas experiências, entendimentos sobre o mundo e as coisas no mundo. Sejam quais forem as relações de pertencimento dos sujeitos, todos(as) chegam à escola trazendo conhecimentos que não podem ser desconsiderados na construção do processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao(a) professor(a) construir momentos na sua prática pedagógica que favoreçam a expressão desse saber prévio e partir dele organizando situações que proporcionem um ambiente

democrático onde todos ensinem e aprendam.

A contextualização do ensino favorece as aprendizagens significativas porque é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim, contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização da Educação Escolar é, assim, um processo dialético.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia. (MORIN, 2000, p. 36).

A contextualização está intrinsecamente ligada ao processo de ensino/aprendizagem. O trabalho que transforma um objeto do saber do cotidiano em objeto de ensino. Os conceitos são trabalhados e traduzidos em situações de aprendizagem como forma de garantir condições para que os(as) estudantes compreendam e não apenas memorizem conceitos e fórmulas sem conseguirem lhes atribuir significados e que sejam capazes de aplicá-los, por exemplo, ao estudo de fenômenos das realidades.

Ou seja, na contextualização do ensino os conteúdos escolares, apresentados a partir de modificações do conhecimento científico, são acrescidos dos procedimentos de ensinar e de aprender. Esse é o aspecto essencial da contextualização no aspecto epistemológico.

No estudo de um fenômeno, de um fato, de um objeto de ensino, informações de várias disciplinas devem ser mobilizadas de forma a se evitar a simplificação tão comum que tem lugar, não somente nas salas de aula, mas nos livros didáticos que, inclusive, podem trazer crassos erros de conteúdos.

A compreensão é que um só componente curricular não daria conta, isoladamente, de explicar satisfatoriamente um determinado fenômeno elucidando os aspectos mais significativos na sua problematização. Isso não significa que o(a) professor(a) tenha que ter domínio sobre todos os campos do conhecimento, mas teria no mínimo que indagar constantemente sobre o que sabe e o que ainda não sabe e o que julga importante para trabalhar em determinado assunto com seus

estudantes, seja com relação aos conteúdos do livro didático, seja no estudo de um fenômeno do contexto. Só assim pode traçar caminhos na construção de um conhecimento pertinente na perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin,

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e multiplicidade (MORIN, p. 38).

fragmentação dos conhecimentos no currículo escolar é um fator que dificulta a visão do todo, ausência do diálogo dos diferentes saberes, dificulta a compreensão das relações entre o todo e as partes, dificulta a compreensão da “multidimensionalidade” do mundo e das coisas no mundo porque, da forma como são apresentados, os sujeitos aprendem de forma também compartimentada, fragmentada. Os processos de contextualização e seus desenvolvimentos nas práticas educativas permitem minimizar essas dificuldades.

A Educação para a Convivência com o Semiárido, proposta pela RESAB, quer priorizar uma das dimensões da contextualização – a dimensão sociocultural. A vinculação das abordagens curriculares com o meio no qual os sujeitos produzem suas existências, ou seja, prioriza o diálogo entre o conhecimento historicamente sistematizado a partir dos Componentes da Base Nacional Comum, os saberes do cotidiano e os diferentes aspectos da realidade no mundo fora da escola, seja ele próximo ou distante, ou, partindo-se de fenômenos da realidade para compreendê-los à luz desses conhecimentos ou a partir deles.

Nesse sentido, os conhecimentos elaborados e reelaborados forjam as possibilidades de criação e recriação das condições de produção da existência no Semiárido, (MOREIRA NETO, 2010, p. 143), mas garantindo a relação com o global evitando o isolamento no local. Essa vinculação com o “real” só é possível se acontecer, primeiramente, a ligação ou religação dos conhecimentos dos componentes curriculares que informam a compreensão da realidade para além do senso comum, na relação dialética saber/científico.

A primeira intencionalidade da contextualização da Educação Escolar no Semiárido Brasileiro é construir, desde a Escola, uma visão positiva desse lugar,

descortinando as suas especificidades e potencialidades tanto no que se refere às possibilidades naturais e culturais ou históricas como do ponto de vista do conhecimento dos saberes que as pessoas produzem no enfrentamento do dia-a-dia, construindo diferentes formas de viver nessa região.

Nessa direção, a educação contextualizada tem um papel político fundamental que é o de desmitificar a idéia de Semiárido historicamente disseminada – sobre o lugar e sobre as pessoas – problematizando e ressignificando a idéia de Semiárido mediante a leitura crítica do mundo, como ensina Freire (1996, p. 123): “A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

Na sua dimensão Política, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem como um dos seus maiores desafios problematizar a concepção de Semiárido difundida historicamente e internalizada na cultura, no imaginário coletivo que desenha um lugar desprovido das condições de produção da vida; um estereótipo de miséria e calamidade, sempre carecendo de providência emergencial de salvação a ser encaminhada pela boa vontade dos dirigentes políticos de plantão.

Nesse desenho o povo, igualmente estereotipado, é caracterizado como ignorante e miserável, carente de favor de algumas mentes iluminadas para pensar e decidir sobre seus destinos.

Assim, na aridez das narrativas e da imagem historicamente veiculadas, aos que vivem nesse e desse lugar não restaria alternativa que não fosse emigrar para outras paragens em busca de garantir a sua subsistência e a de sua família. Essa visão alimentou e alimenta as justificativas para ações emergenciais – a indústria da seca, amplamente debatida à luz de diferentes matizes.

Nesse discurso, são omitidas as potencialidades da região bem como a sabedoria desse povo que, apesar das dificuldades postas em consequência das condições climáticas está constantemente criando novas maneiras de viver nesse lugar. Omite também o fato de que não temos um Semiárido, mas vários, se considerada a diversidade que comporta esse lugar, tanto no que se refere às condições materiais históricas ou culturais como as naturais.

Desta forma, a contextualização da Educação para a Convivência com o

Semiárido desempenha o papel fundamental de repensar a Escola no contexto dessa região, redimensionar as práticas pedagógicas e ressignificar os conteúdos curriculares de forma a potencializar o ensino para contribuir na qualificação dos sujeitos desde a escola para contribuírem no processo mais amplo de construir novas visões do lugar Semiárido, como afirma Souza (2010, p. 34), na superação da aridez mental que reproduz a idéia de Semiárido concebida desde o tempo do império.

Assim, deve-se oportunizar aos(às) estudantes a aprenderem a valorizar a cultura, a sabedoria do povo construindo uma visão crítica da região, a partir do conhecimento do lugar, compreender-se nesse contexto situando-se nele com capacidade de intervir. Como diz Martins (2006, p.37) “a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa”, ou ainda como ensina Santos (2000, p.52), “é o lugar que dá conta do mundo”. Isso não significa priorizar as questões do contexto isolando-as do conhecimento que informa o seu desenvolvimento.

A contextualização da educação não prescinde dos conteúdos tradicionais selecionados como pertinentes para que um cidadão ou uma cidadã possa buscar compreender o mundo. Não se dá conta do mundo recorrendo a um único conhecimento, ainda que apresente resultados extraordinários, a exemplo dos conhecimentos religiosos e científicos. (BUENO, 2007, p.12).

Nessa perspectiva, a contextualização não se confunde com adequação, como anunciado, muitas vezes, nos projetos e programas governamentais quando atentam para a diversidade desse país de dimensões continentais com realidades tão diversas, especialmente o campo para onde são destinados materiais feitos sob o olhar urbano e, portanto, referenciado nessa realidade. Não se trata dessa estratégia maquiadora da descontextualização do currículo, mas de promover uma educação, com os pés no chão das realidades, e, com o auxílio do conhecimento historicamente sistematizado, construir um conhecimento pertinente.

3 A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático é o maior programa de distribuição de livros do mundo, pois tem como objetivo, que prevê a avaliação, aquisição e distribuição de Livros Didáticos para todas as Escolas Públicas do País que fizerem adesão ao Programa.

Como é amplamente conhecido no meio educacional, o processo permanente de avaliação dos livros didáticos foi organizado e sistematizado pelo MEC e aperfeiçoado a partir da nova LDB (Lei 9.394/96), que serviu como base, ponto de partida, para a elaboração e aperfeiçoamento dos critérios de qualidade no interior da política educacional implantado pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Desde o início dos anos 2000, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, o PNLD passou a exigir nos Editais de Livros Didáticos para os anos iniciais a inscrição, avaliação e aquisição de livros didáticos distintos para os Componentes Curriculares História e Geografia. Porém nem sempre foi assim.

A questão dos livros didáticos remete-nos a outra dimensão do problema. O processo gradual de separação das disciplinas História e Geografia nos currículos para os anos iniciais, nos anos de 1980 e 1990, explicitou contradições e algumas implicações decorrentes do processo de fusão das disciplinas em “Estudos Sociais.”

Dentre as várias manifestações que poderíamos citar, a partir de pesquisas, dissertações e teses amplamente divulgadas no meio acadêmico e escolar, e uma das consequências, talvez a mais grave: a perda ou a crise da identidade do objeto de estudo da História no processo educativo no Ensino Fundamental.

No ano de 1994, em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação publicou uma nova proposta curricular, antes dos PCNs, que previa a separação da disciplina “Formação Social e Política” em História e Geografia. A partir de então as escolas passaram a demandar e a realizar cursos de formação continuada para implantação do novo currículo (FONSECA, 2010, p.36-37).

Algumas das principais questões dos professores eram as seguintes: O que ensinar em História?; O que ensinar em Geografia?; Quais seriam os conteúdos da História?; Como distinguir, dentre as temáticas convencionais dos currículos anteriores — por exemplo, a casa, a família, a comunidade, o bairro, a cidade —, o que era da História e o que é era da Geografia? Em palestras e cursos nas escolas, inúmeras vezes ouvimos esses questionamentos que revelavam algumas questões intimamente imbricadas: (a) o não lugar da disciplina História no currículo; (b) a desvalorização social, política e pedagógica da História como conhecimento escolar e disciplina formativa; e (c) o perfil do material pedagógico e, em particular, dos Livros Didáticos de História e Geografia naquele momento.

Os currículos prescritos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em diversas Regiões do Brasil, a partir dos anos de 1970, após a Lei 5.692/71, contribuíram de forma marcante para a diluição dos objetos de ensino de História e Geografia, como forte tempero de moral e civismo na fusão “Estudos Sociais” apresentados nos Livros Didáticos.

Por sua vez, o mesmo se deu nos cursos de formação de professores, tanto no Curso Normal quanto nos Cursos de Pedagogia ou na versão aperfeiçoada das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais, no nível Superior. Esses cursos foram responsáveis pela formação inicial de gerações de professores de 1970 até meados de 1990 (na sua maioria, em instituições privadas de Ensino Superior).

Em relação ao perfil dos Livros Didáticos de Estudo Sociais adotados nesse período histórico e distribuídos para os alunos das séries iniciais das escolas públicas Brasileiras pelo PNLD, faz-se necessário registrar importante trabalho realizado pela Fundação de Assistência ao Educando (MEC/ FAE), em 1993.

Em meio a inúmeras denúncias sobre vários problemas do PNLD (na execução, na distribuição, e até casos de corrupção administrativa) e os graves aspectos relacionados à qualidade dos Livros Didáticos, identificados por educadores e pesquisadores não só Brasileiros como também estrangeiros, o MEC criou um grupo de trabalho formado por especialistas das diversas áreas indicados pelas seguintes entidades: União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) e MEC/FAE.

A comissão foi oficialmente criada em 1993 com o objetivo de definir parâmetros definidores de qualidade e “analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico metodológicos de livros adequados às séries iniciais do 1º grau, usualmente adotados no ensino de Português, Matemática e Ciências” (Artigo 1º da Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 1993, do MEC (FONSECA, 2010, p.36-42).

As características dos Livros Didáticos atuais de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, após mais de uma década de avaliações sistemáticas, distanciam-se daquelas registradas no documento do ano 1994. São divulgadas e podem ser conhecidas no documento “Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010/ História.” O texto apresenta, além dos critérios, as conclusões gerais sobre a avaliação dos Livros Didáticos de História, o perfil da produção apresentada (43 coleções e 72 livros regionais, no caso) e as resenhas específicas das 32 coleções e 36 livros regionais aprovados (MEC, 2009). É evidente a melhoria do padrão de qualidade atingido — não apenas no caso dos Livros de História e Geografia (OLIVEIRA; STAMATTO, 2007).

3.2 LIVRO DIDÁTICO: UM (QUASE) MANUAL DE USUÁRIO

A pesquisa histórica sobre os Livros Didáticos mostra, segundo Choppin, que eles cumprem diversas funções:

1. Função *referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função *ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de

identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel

político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p.553).

Essa categorização do autor torna-se significativa no contexto de nossa investigação porque às funções que historicamente caracteriza o livro didático estão associadas as diversas formas de divulgar os conhecimentos sobre o Semiárido Brasileiro ou omiti-las. Seja como for, os conhecimentos divulgados para comporem conteúdos escolares sobre a região tem se revestido de preconceitos que, historicamente, tem mantido os interesses das elites políticas e econômicas da região.

O Livro Didático é um subsídio pedagógico selecionado a partir do planejamento da prática pedagógica e, nao raramente, exige ser ampliado e complementado segundo as necessidades dessa prática. Assim, o professor estabelece uma relação crítica e não de submissão a com o Livro Didático. Como todo texto, o Livro Didático deve ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os meninos e maninas. São inúmeras as possibilidades de leituras, interpretações e de trabalhos pedagógicos. O que os estudantes aprendem e deixam de prender — o que é e o que não é ensinado a eles cotidianamente nas nossas escolas é mais amplo e mais complexo do que o prescrito em qualquer documento. Não se trata de livro bom ou ruim, e sim, da forma como esse material é utilizado pelos professores/professoras em sala de aula com seus(suas) educandos(as).

3.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO ESPECÍFICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O adjetivo didático, que qualifica e define o Livro Didático, aponta essa produção como instrumento específico e significativo nos processos de ensino e de

aprendizagem formais. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Por desfrutar de tal importância na escola brasileira, o Livro Didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de Educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escola e a sua utilização precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (Livro) subsídio pedagógico na construção de condições propícias à aprendizagem.

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino/aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o Livro Didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso em situação específica na escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado pelo professor. Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno (LAJOLO, 199, p.4–5). Essa sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do Livro Didático constituem os livros do professor, no que atualmente, caracteriza uma assessoria pedagógica para a sua utilização.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objeto comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino cujo objetivo é a promoção de melhores condições de aprendizagem para os(as) estudantes.

Em sua forma mais comum, os Livros Didáticos contêm textos informativos (sobre Ciências, sobre Gramática, sobre Geografia etc.) aos quais se seguem exercícios e atividades. A expectativa que se constrói a partir dele é de que, os textos informativos, as ilustrações, os diagramas e as tabelas, tornem possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer as aprendizagens.

As histórias do Livro Didático e da Escola Brasileira mostram que nem sempre a relação do professor com o Livro Didático foi essa desejável relação de competência e autonomia. A história sugere que a precariedade das condições do exercício do magistério, para boa parte dos professores, é responsável direta por

vários dos desacertos que circundam questões relativas ao Livro Didático na Escola Brasileira.

Uma solução adequada passa, obrigatoriamente, por uma política educacional que invista através de medidas concretas na valorização da Educação, o que se traduz na qualificação profissional do educador (salário inclusive e, sobretudo), problema no qual se inscrevem as faces mais desalentadoras da relação entre Livro Didático e qualidade de ensino.

Embora não pretendamos avançar no assunto, é importante ressaltar o caráter ideológico também presente nos Livros Didáticos e que lhe dá muitas das feições que apresenta bem como pode ajudar na compreensão das formas como abordam os diversos conteúdos escolares.

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existente. Isto não é está desligado da realidade, pelo contrario, através deste mecanismo, o livro didático serve a manutenção dos interesses da classe operária. (FARIA, 2002, p.77).

Dessa forma é possível acompanhar as incursões ideológicas presentes nos Livros Didáticos atreladas dos acontecimentos da História do Brasil nas últimas décadas. Aqui rememoramos a função ideológica e cultural dos Livros Didáticos de que nos falava Choppin (2004) logo na introdução de nossas discussões.

4 CONHECENDO AS TRILHAS METODOLÓGICAS

A busca de informações deu-se através da análise dos Livros Didáticos de História e Geografia adotados no ano de 2010 pelas Escolas Gonçalves Rodrigues de Freitas e Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiróz, ambas em Sumé (PB).

A metodologia utilizada para obter os resultados foi construída a partir da leitura e do fichamento das obras além de confecção de tabelas e gráficos. A pesquisa contou com um primeiro momento constituído por visita às Escolas (escolha do material e conhecimento do contexto de seu uso), outro momento que aconteceu com os estudos dos Livros Didáticos selecionados e sua análise e, em seguida, a redação do relatório da investigação.

4.1 O TRABALHO DE PESQUISA

O nosso trabalho de investigação trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativo com análise documental. Estamos classificando-o na categoria pesquisa qualitativa em virtude de os dados trabalhados não corresponderem à produção de medidas ou tratamento estatístico embora umas poucas tabelas tenham sido produzidas. Estamos conscientes, no entanto, da redução que provocamos ao assumir tal caracterização. Os documentos utilizados foram os Livros Didáticos de História e Geografia indicados aos estudantes do 2º ao 9º Ano do Ensino Fundamental (ou seja, de 1ª a 8ª série) em duas Escolas no Município de Sumé (PB). Consideramos, no universo da pesquisa, os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação dos documentos analisados (Livros Didáticos) (RICHARDSON, 2011).

Essa investigação proporcionou-nos uma maior reflexão acerca do Semiárido Brasileiro a partir dos resultados obtidos dos documentos analisados com o propósito de verificar a presença e as abordagens de conteúdos relacionados ao Semiárido Brasileiro nos Livros Didáticos de História e de Geografia.

Selecionamos, a partir da leitura dos Livros Didáticos indicados, todos os conteúdos que abordam essa temática sob vários aspectos, seja de ordem social, política, econômica ou cultural considerando os seguintes objetivos:

- identificar nos livros de História e Geografia a presença ou não de conteúdos de ensino que abordem aspectos do Semiárido Brasileiro;
- analisar como a temática Semiárido Brasileiro é abordada nos Livros Didáticos de História e Geografia adotados pelas Escolas do Ensino Fundamental, em Sumé (PB), selecionadas.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Com este trabalho foi possível perceber que a temática Semiárido Brasileiro permeando os conteúdos de ensino na Escola é algo recente e pouco é abordado nos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares História e Geografia. Assim sendo, as visões do Semiárido apresentadas nas obras analisadas são muito contraditórias, pois acontecem num processo, e como todo processo, ocorre de forma a obedecer às especificidades temporais de seu desenvolvimento.

Assim, alguns Livros Didáticos apresentam a temática de forma superficial e por vezes preconceituosa, em uma visão colonialista de região problema, lugar do coitado, de gente sofrida que não tem o que comer e dependem da piedade de outras pessoas para sobreviver, lugar que não chove onde as pessoas se acostumaram a viver com muito pouco e não conseguem se organizar para mudar suas condições de vida, onde para muitos, a seca é vista como o maior problema da Região.

Também encontramos Livros Didáticos que apresentam o Semiárido numa visão de possibilidades onde o clima Semiárido é favorável ao desenvolvimento inclusive na perspectiva do agronegócio capitalista, como ocorre em Petrolina (PE).

As concepções de Semiárido expostas nos Livros Didáticos foram baseadas nas tipologias descritas, nas coleções: *Projeto Pitangá* e *Espaço e Vivência* do Componente Curricular Geografia. Essas categorias estão registradas no Quadro II apresentado um pouco mais adiante.

A análise dos Livros Didáticos de História e Geografia do Ensino Fundamental referente aos conteúdos do Semiárido Brasileiro teve início com a avaliação prévia realizada segundo critérios do PNLD (BRASIL, 2008) uma vez que foram selecionados pelas Escolas de Sumé (PB) no ano de 2010, segundo avaliação promovida pelo Programa.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram analisados 16 Livros Didáticos do 2º ao 9º Ano (1ª a 8ª série), do Ensino Fundamental, sendo 8 obras do Componente Curricular História e 8 obras do Componente Geografia.

Podemos verificar que os Livros Didáticos do Componente Curricular Geografia que abordaram, de alguma forma, assuntos sobre o Semiárido Brasileiro, apresentaram-nos como parte dos conteúdos de ensino: *O Lugar onde Moro; A Rua; O Bairro; O Clima; A vegetação; A Região Nordeste; Tipos de Solos; Rios Perenes e Temporários; O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); A agropecuária no Sertão.*

O Livro Didático de Geografia do Ensino Fundamental trata os conteúdos sobre o Semiárido ainda de forma superficial. A prática pedagógica que busca contemplar o Semiárido Brasileiro requer caminhos que envolvam a reflexão e as experiências construídas. Os meninos(as) já trazem consigo conhecimentos sobre as diferentes maneiras de como compreendem o meio em que vivem, e esse fenômeno exige estratégias de sistematização desses conhecimentos. Essas exigências não estão contempladas pelas abordagens analisadas (BUENO, 2007).

Temos a seguir, no QUADRO I, a quantidade de Livros Didáticos de História e Geografia do Ensino Fundamental analisada:

QUADRO I – QUANTITATIVO DE LIVROS ANALISADOS		
Componentes Curriculares	2º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano
Geografia	4	4
História	4	4

4.4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA

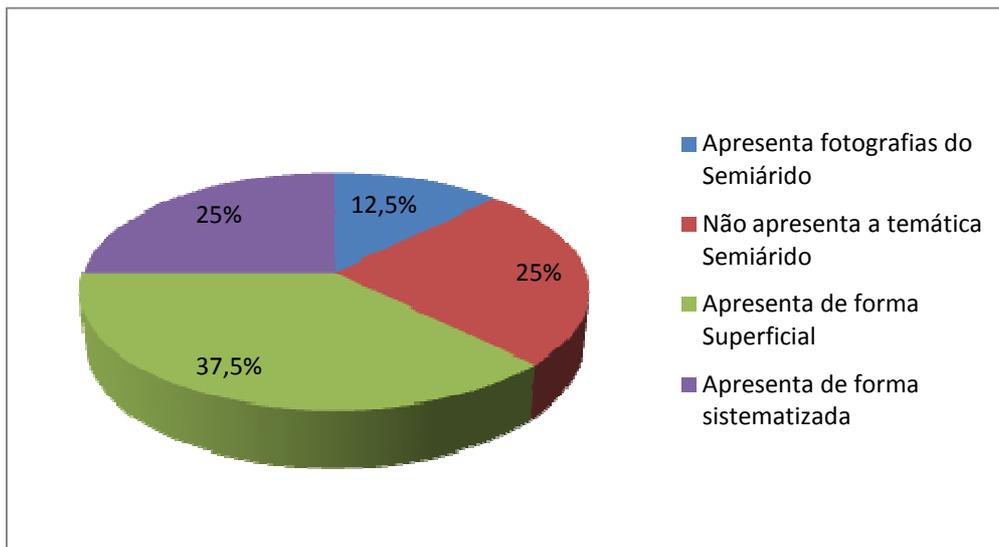
A análise dos Livros Didáticos do Componente Curricular Geografia adotados

pelas Escolas selecionadas no ano de 2010/2011, em Sumé (PB), no Ensino Fundamental de nove anos, no que se refere à temática Semiárido Brasileiro, mostra que as obras reforçam as ideias que os povos do centro-sul do país, de forma equivocada ou preconceituosa, construíram ao longo da história do Semiárido Brasileiro sobre a região e seus povos. Não nos apresentam como somos ou como vivemos, sentimos, mas contribuem para a construção de representações que expressam nossa indolência, a impossibilidade de construirmos soluções para os problemas que enfrentamos ou que se supõem enfrentarmos, porque produzem o sentimento de impotência de um sujeito que não tem condições de superar os desafios que lhes são impostos.

Analisamos, segundo os objetivos do trabalho de investigação e a elaboração de indicadores baseados na abordagem teórica da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, a coleção *Projeto Pitanguá* adotada pela Escola Municipal Gonçala Rodrigues de Freitas e a coleção *Espaço e Vivência*, adotada pela Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiróz.

Em oito livros analisados do Componente Curricular Geografia, das coleções *Projeto Pitanguá* e *Espaço e Vivência*, 12,5% deles apresentam apenas fotografias de várias cidades do Brasil que se localizam no Semiárido Brasileiro, porém, as fotografias mostram a face da precariedade, em especial, das moradias; em 25% delas, informações sobre o Semiárido Brasileiro não estão presentes nos textos; nas demais, 37,5%, de forma parcial, referem-se ao Semiárido Brasileiro no tratamento superficial do regime dos rios (perenes e temporários), irrigação, hidrografia, clima, vegetação, a Região Nordeste; finalmente, 25% dos Livros Didáticos apresentam a temática de forma sistematizada (GRÁFICO I). O QUADRO II mostra os conteúdos presentes nas Coleções do Componente Curricular Geografia.

GRÁFICO I - DADOS DAS OBRAS DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA



QUADRO II – CONTEÚDOS ESCOLARES COM REFERÊNCIAS AO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	
COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA	
COLEÇÕES	CONTEÚDOS
PROJETO PITANGUÁ	<ul style="list-style-type: none"> • A Casa • A Rua • O Bairro • A Cidade
ESPAÇO E VIVÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • A Região Nordeste • O Clima • A Vegetação

Pode-se depreender da análise realizada que, as visões sobre o Semiárido Brasileiro são análogas às já discutidas: lugar do atraso, lugar aonde não chove, povo sem cultura, região problema. Essas abordagens causam impacto nas práticas pedagógicas nas Escolas da região, pois evidencia e torna natural o lado negativo do Semiárido sem promover a compreensão das causas e motivos dos fenômenos sociais e naturais da região.

4.5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA

Como foi apresentado no QUADRO I, foram analisados oito Livros Didáticos destinados ao Componente Curricular História no nível do Ensino Fundamental. Nenhum deles tratou conteúdos relativos à temática Semiárido Brasileiro de forma a atender o rigor conceitual adequado aos conhecimentos escolares. Se comparados à análise dos Livros Didáticos do Componente Geografia, em todos os níveis do Ensino Fundamental, podemos afirmar que nenhuma obra tratou o conceito de Semiárido Brasileiro. Isso volta a ressaltar a falta de preocupação dos autores e editoras dos Livros Didáticos em conscientizar os leitores sobre a visão de Semiárido Brasileiro numa perspectiva de identidade regional.

No que se refere à temática Semiárido Brasileiro apresentada nos Livros de História, foram identificados os seguintes conteúdos: a cultura nordestina, o Nordeste Brasileiro, a produção açucareira, a Região Norte (Balaiada), Canudos. Como resultado, pôde-se ver que 50% das obras não apresentam a temática, enquanto que 50% as apresenta numa visão preconceituosa. Todas as abordagens são apresentadas sob o aspecto colonialista e, portanto, os livros do Componente Curricular História não apresentam o conteúdo Semiárido Brasileiro num sentido estrito da abordagem do tema.

QUADRO III – CONTEÚDOS ESCOLARES COM REFERÊNCIAS AO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	
COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA	
COLEÇÕES	CONTEÚDOS
MUNDO PARA TODOS	<ul style="list-style-type: none"> • Os Serviços Públicos • Manifestações Culturais • A Identidade do Município • Os Migrantes da Seca
PROJETO RADIX	<ul style="list-style-type: none"> • A produção Açucareira • O município: Campo/Cidade • O Povoamento do Brasil

As obras apresentam o Semiárido numa perspectiva da invisibilidade (seca) e

da região problema, onde suas potencialidades naturais, artísticas, culturais e humanas são omitidas e ou tratadas com indiferença, o que nos leva a concluir que essas obras não contribuem para que os(as) estudantes dessa região conheçam o Semiárido Brasileiro, necessitando assim da competência do professor(a) para que juntamente com eles(elas) busquem outras informações que supram essa necessidade.

No tocante ao fenômeno da migração motivada pela seca, a vida no Sertão não é nada fácil e não é surpresa que tais fatos estejam presentes nesses Livros Didáticos. O cultivo da terra é a principal atividade dos sertanejos. Porém, a falta de conhecimentos sobre essa região tem tornado a vida nesse lugar um tanto quanto difícil, porém não impossível. Essa é uma das causas que tem levado muita gente a deixar sua terra natal e migrar para outras regiões do país em busca de trabalho e melhores condições de vida.

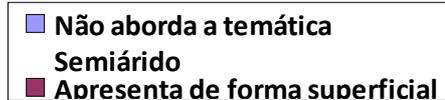
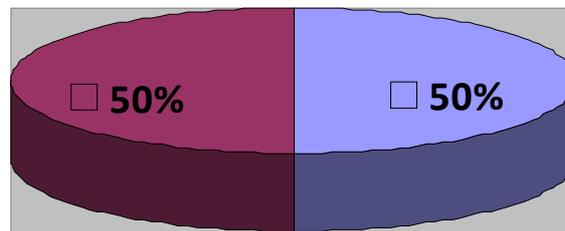
Nas últimas décadas, os sertanejos vêm procurando compreender a dinâmica do Sertão Brasileiro, porém, têm encontrado alguns entraves relacionados com falta de terras para os pequenos proprietários e a ausência de ferramentas adequadas para desenvolverem a Agricultura Familiar Camponesa, por isso, a Reforma Agrária e as Políticas Agrícolas voltadas para a Agricultura Familiar Camponesa são essenciais para se construírem condições históricas e materiais para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

A vida no Sertão é bem diferente das abordagens que os Livros Didáticos apresentam, os nordestinos têm melhorado significadamente seu modo de viver, isso por causa de alguns investimentos na região como por exemplo: a construção de indústrias têxteis, em Pernambuco (PE) automobilística no Estado da Bahia (BA), calçadista no Estado da Paraíba (PB), entre outros. Indústrias dos mais diversos setores, como alimentício, calçadista, do vestuário e até mesmo automobilístico e de informática, estão sendo atraídas para o Nordeste. Essas empresas são estimuladas, principalmente, pelo menor custo de mão-de-obra e pelos benefícios que muitos governos estaduais estão concedendo, tais como a redução e até mesmo a isenção de impostos. O setor agrícola também tem crescido de maneira significativa na região. Em várias áreas do Sertão já estão sendo colhidas grandes safras agrícolas, principalmente de cebola, tomate, frutos tropicais (maracujá, manga e melão) e uva. Além disso, por meio da correção dos solos do serrado, extensas áreas, como no Estado da Bahia, a região do município de Barreiras e o sul do Maranhão, nas proximidades do município de Balsas, estão sendo ocupadas por plantações de soja. Essas iniciativas demonstram que a região Nordeste apresenta um grande potencial econômico. No entanto ainda é preciso solucionar os principais problemas da região, como a concentração de terras e de renda, o alto índice de desemprego e baixa qualidade de vida de grande parte da população. (COLEÇÃO ESPAÇO E VIVÊNCIA, 2009, p. 96)

Com o crescimento social e econômico, a região é uma das que mais cresce no país. Além do trabalho nas indústrias, outro trabalho que merece destaque na região é o trabalho na construção civil.

Dessa região partia a maior quantidade de trabalhadores que migravam rumo ao Sul do Brasil. Hoje com o desenvolvimento da região, ocorre o inverso: muitas são as pessoas que foram com suas famílias para o Sul, onde viveram por décadas, e estão voltando para sua terra natal para viverem juntos aos seus familiares.

**GRÁFICO II - DADOS DAS OBRAS DO COMPONENTE CURRICULAR
HISTÓRIA**



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro envolve dois momentos inter-relacionados no seu desenvolvimento: o momento em que a curiosidade ingênua passa por um processo de transformação para a construção da curiosidade epistemológica mediado pelas práticas pedagógicas na Escola e outro momento em que assume conotações políticas na promoção de condições de formação dos sujeitos que se propõem a intervir nas transformações sociais (FREIRE, 1996). Esse segundo momento pode ser bem esclarecido como feito por Martins (2006):

[...] a discussão da contextualização se liga a outra questão: a convocação para que a escola dê sua parcela de contribuição aos esforços de implementação do desenvolvimento sustentável — proposição que às vezes ainda soa muito vaga, exatamente quando deixa de fora os próprios contextos. Neste caso, considerando que este desenvolvimento deve ser de um tipo que crie as condições que permitam melhorar as condições de produção da existência dos grupos humanos, é preciso considerar que estas condições se relacionam às potências existentes nos próprios meios sócio-ambientais em que estes grupos humanos estão inseridos. Ou seja, os contextos constituem ecossistemas com suas próprias potências, nas quais se assentará qualquer proposta de desenvolvimento sustentável. (MARTINS, 2006, p.47).

Quando se traça, a partir das opções teóricas, das discussões e dos resultados de nossa investigação, uma revisão das características dessa abordagem da Educação, contempla-se o rol de suas características apresentado por Feitosa (2011):

Educação Contextualizada articula e põe em diálogo as diferentes áreas do conhecimento; gera, a partir do cotidiano do aprendente, a motivação para compreender sua realidade; adota, pelo viés pedagógico, estratégias de inclusão e fortalece a atitude de conhecer para valorizar; envolve a comunidade, interpreta aptidões, articula ações solidárias de coexistência planetária; pressupõe o sujeito como resultante de processos históricos socialmente construídos; planeja os processos de aprendizagens a partir de situações encontradas; vivência a flexibilidade pedagógica para combinar técnica, teoria e prática a fim de re-significar as identidades dos sujeitos em formação; busca desenvolver competências e habilidades em consonância com as potencialidades de desenvolvimento apresentadas em cada realidade. (FEITOSA, 2011, p.173-174).

Essas características implicam em práticas pedagógicas informadas por materiais, especialmente selecionados, que contribuam para que os objetivos da Educação Contextualizada para a Convivência com Semiárido, nos quais incluem os Livros Didáticos, sejam atingidos.

Embora as Práticas Pedagógicas não se restrinjam a eles, os Livros Didáticos representam, em muitos casos, a única referência que os (as) estudantes utilizam para seus estudos na Escola, além da importância em vários âmbitos, que esse materiais assume, como por exemplo, como objeto de pesquisa em Educação e História e no mercado editorial (CHOPPIN, 2004).

Nossa investigação levou-nos a buscar conteúdos escolares relacionados à temática Semiárido Brasileiro nos Livros Didáticos destinados aos Componentes Curriculares História e Geografia no Ensino Fundamental de Nove Anos. A investigação tornou possível constatar que os livros não abordam os conteúdos ou, quando o fazem, fazem-no de forma precária prejudicando as abordagens conceituais. Os Livros Didáticos apresentam a temática numa perspectiva concebida desde o Império, que eterniza o Semiárido Brasileiro como “região problema”, lugar de miséria, dos jecas-tatus, onde a “seca” respeita porteiras e cancelas (MARTINS, 2006).

Essa é a significação de Semiárido apresentada na maioria das obras analisadas. Quando a região é apresentada como lugar de possibilidades, a referência se estabelece nas propostas de desenvolvimento hegemônicas e fundeadas nos interesses do grande capital. O agronegócio capitalista aparece como um desses exemplos, omitindo-se como suas atividades contapõem-se às estratégias de Convivência com o Semiárido Brasileiro. Os impactos ambientais e a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras são esquecidos e um ufanismo toma conta dos resultados que continuam beneficiando os interesses das elites econômicas e políticas que têm, historicamente, ditado os rumos do Semiárido Brasileiro desde a chegada dos portugueses no Século XV. Essa discussão foi apresentada no capítulo anterior. Pode-se rever aqui um exemplo do exposto:

Nos últimos anos, grandes investimentos têm sido realizados em diversos setores da economia nordestina. Indústrias dos mais diversos setores, como alimentício, calçadista, do vestuário e até mesmo automobilístico e de informática, estão sendo atraídas para o Nordeste. Essas empresas são estimuladas, principalmente, pelo menor custo de mão de obra e pelos benefícios que muitos governos estaduais estão concedendo, tais como a

redução e até mesmo a isenção de impostos. O setor agrícola também tem crescido de maneira significativa na região. Em várias áreas do Sertão, já estão sendo colhidas grandes safras agrícolas, principalmente de cebola, tomate, frutos tropicais (maracujá, manga e melão) e uva. Além disso, por meio da correção dos solos do serrado, extensas áreas, como o Estado da Bahia, a região do município de Barreiras e o sul do Maranhão, nas proximidades do município de Balsas, estão sendo ocupadas por plantações de soja. Essas iniciativas demonstram que a região Nordeste apresenta um grande potencial econômico. No entanto ainda é preciso solucionar os principais problemas da região, como a concentração de terras e de renda, o alto índice de desemprego e baixa qualidade de vida de grande parte da população. (COLEÇÃO ESPAÇO E VIVÊNCIA, 2009, p 96)

Embora o texto didático tenha destacado que os “principais problemas da região, como a concentração de terras e de renda, o alto índice de desemprego e baixa qualidade de vida de grande parte da população”, aparece uma contradição sem possibilidades de solução. A problematização dessas questões não é proposta e, como se pretende mudar com a Educação Contextualizada, não se discute as causas e os motivos dessa situação e corre-se o risco de se contribuir, para a já existente, concepção de que as soluções têm origem apenas no âmbito das políticas de compensação baseadas no assistencialismo e clientelismo.

Enquanto os autores e editoras estiverem apresentando a Região Nordeste como o “Norte” do Brasil numa visão colonialista e Imperial, e o preconceito for superior à cultura, ao solo, ao clima, e a todo esse conjunto que faz parte da Região Semiárida e dos povos que nela produzem suas existências, as mudanças dessa realidade estarão comprometidas.

A Educação Escolar tem contribuído pouco, como já discorremos sobre o assunto, para que os(as) Estudantes possam compreender essas realidades, pois a concepção de educação que vem sendo materializada em inúmeras práticas educativas realizadas pelos movimentos sociais, pelas ONGs, pelas pastorais, pela RESAB, pelo poder público e por muitos educadores que se encontram espalhados pelo Semiárido Brasileiro ainda é bastante restrita. No entanto, as experiências existentes em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro são significativas e constituem referências (CAVALCANTE, 2006; LIMA; SOUZA; COSTA, 2007; SOUZA; REIS, 2003).

Por tanto, não somente nessa região, mas em todo o Brasil, a Educação somente será um direito subjetivo efetivo, quando cada um de nós, no lugar de onde nos encontrarmos, pudermos contribuir com a nossa parte nessa caminhada em direção à transformação das pessoas para que elas possam mudar o atual estado

das coisas.

A razão disso é a própria trajetória das calamidades que a população tem vivido, em decorrência das secas, do abandono e da manipulação política.

No entanto, diante de tais dilemas, o que parece urgente é a produção de material de qualidade que supra essa carência. Nesse sentido, faz-se necessária a publicação de material que desmistifique a ideia do Semiárido Brasileiro como região problema.

Cabe ainda nos referirmos que, entre as limitações de nossos estudos, está a escolha de apenas duas Escolas na cidade de Sumé (PB). É necessário que estudos da natureza do que realizamos sejam estendidos à maior parte possível do Semiárido Brasileiro para que possamos construir um cenário de maior generalidade sobre a presença nos conteúdos escolares, por intermédio do Livro Didático adotado, das temáticas Semiárido Brasileiro e Convivência com o Semiárido Brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Francisco José Pegado. Bioma Caatinga: caracterização e aspectos gerais. In: ABÍLIO, Francisco José Pegado (Org.). **Bioma Caatinga: Ecologia, Biodiversidade, Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas**. João Pessoa: UFPB, 2010.

ACKER, Ricardo Van et al. **Mundo para todos: história** — 2º ao 5º Ano. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2008. (Coleção Mundo Para Todos)

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

BITTENCOUR, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar: 1810-1910**. São Paulo: Autêntica 2008.

BOLIGIAN, Levon et al. **Espaço e Vivência: Geografia: Introdução a Ciência Geográfica** — 6º ao 9º Ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009. (Coleção Espaço e Vivência)

BOURDIEU, Pierri e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: 2010: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: 2011: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: 2010: História**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: 2011: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Conhecendo o PAN-BRASIL: Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca**. Brasília: MMA/Secretaria de Recursos Hídricos, 2006.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BUENO, Rovilson José. Introdução. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro**, v.2, n.04, p.11-24, dez.2007.

CANÁRIO, Rui. Educação e perspectivas de desenvolvimento do interior. Palestra apresentada no Colóquio Jornada da Interioridade, realizado a 13 de Junho de 1997 em Idanha-a-Nova. 1997. Disponível em: <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/13.html> dowbor.org/06edulocal.doc

CARVALHO, Luzineide Dourado. A emergência da lógica da “Convivência Com o Semi-Árido” e a construção de uma nova territorialidade. In RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO). **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. A Escola Família Agrícola — Quais caminhos, em que direção? **Caderno Multidisciplinar — Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro**, RESAB, v.1, n.02, p.13-24, dez.2006.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros Didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004

DANELLI, Sonha Cunha de Souza. **Projeto Pitangüá: Geografia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008. (Coleção Projeto Pitangüá)

FARIA, Ana Lúcia G. De. **A ideologia no Livro Didático**. Sao Paulo: Cortez, 1984.

FEITOSA, Antônia Arisdélia Fonseca M. Aguiar. Educação para a Convivência no Contexto do Semiárido. In: ABÍLIO, Francisco José Pegado (Org.). **Educação Ambiental para o semiárido**. João Pessoa: UFPB, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KÜSTER, Angela, MARTÍ, Jaime Ferré. Introdução: tecnologias para o semi-árido nordestino. In: KÜSTER, Angela et al. (Orgs.). **Tecnologias apropriadas para terras secas: manejo sustentável de recursos naturais em regiões semi-áridas no Nordeste do Brasil**. Fortaleza: Konrad Andenauer/GTZ, 2006.

LAJOLO, Maria: O livro Didático: um quase manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano, 16, n 69 jan./março 1996.

LIMA, Aline dos Santos, SOUZA, Heron Ferreira, COSTA, Davi Silva da Educação, organização social e desenvolvimento local: o exemplo da Escola Família Agrícola em Valente — BA. **Caderno Multidisciplinar — Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro**, RESAB, v.2, n.03, p.65-81, mai.2007.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-Árido- uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO). **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006.

MOREIRA NETO, Mariana (2010). **Da Seca à Convivência, do Sertão ao Semiárido: enunciados e territorialidade**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da UFPB. João Pessoa: março de 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

REIS, Edmerson dos Santos. Desafios e bases para a construção de uma nova política de gestão educacional no Semi-Árido Brasileiro e no Brasil. In: RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO). **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a Convivência com o Semi-Árido: desafios e possibilidades. In: Silva, Conceição de Maria de Sousa e. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**: Campina Grande: MCT/INSA, 2010.

RIBEIRO, Ricardo Ferreira. **Florestas anãs do sertão: o cerrado na história de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Escolarização no Semi-árido: uma perspectiva para o letramento contextualizado*. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, mimeo, 2003.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCHISTEK, Harald. Como conviver com o Semi-Árido. IN: CÁRITAS BRASILEIRA/COMISSÃO PASTORAL DA TERRA/FIAN-BRASIL. **Água de chuva: o segredo da convivência com o Semi-Árido Brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2001.

SILVA, Adelaide Pereira da et al. Educação para a Convivência com o Semi-Árido Brasileiro. In: JEZINE, Edineide et tal. (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: UFPB, 2008.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-Árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Fortaleza: BNB, 2010.

SOUZA, Ivania Paula Freitas de, REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: **Pedagogia em Regime Especial**. Campina Grande, PB, 2008 (Coletânea de Textos Didáticos, v.10, n 10).

VICENTINO, Claudio. **Projeto Radix: história** — 6º ao 9º Ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix)

**ANEXO A – O SEMIÁRIDO NO LIVRO DIDÁTICO
PROJETO PITANGUÁ**

2. Região Nordeste

Imagens do Nordeste

É comum as pessoas se referirem ao Nordeste como uma região pobre, sujeita a secas, de onde muitos habitantes emigram em busca de melhores condições de vida.

No início desta unidade perguntamos a você que imagens vêm à sua mente quando falamos em cada uma das regiões brasileiras. As imagens que você descreveu em sua resposta, com relação ao Nordeste, se parecem com as citadas no parágrafo anterior?

De fato, no Nordeste ocorrem períodos prolongados de seca. Mas existem também áreas úmidas, em que as chuvas ocorrem com maior regularidade e onde se praticam diversas atividades econômicas.

Mesmo nas áreas secas encontramos contrastes: ao lado de pequenas propriedades, onde o cultivo de subsistência é prejudicado pela escassez de chuvas, existem grandes propriedades, que desenvolvem a agricultura irrigada.

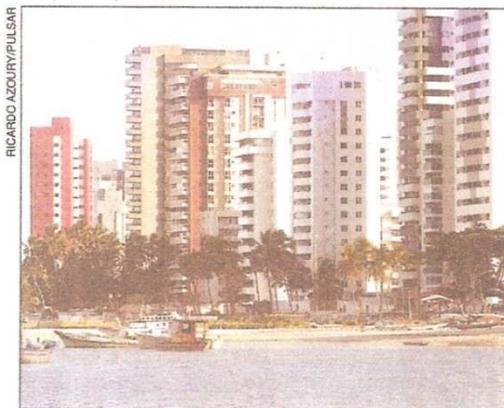
Ao contrário do que muitos pensam, a atividade industrial na Região Nordeste vem crescendo nos últimos anos. Há importantes áreas industriais, como o polo petroquímico de Camaçari, na Bahia, e vários distritos industriais nas cidades de Recife, em Pernambuco, e Fortaleza, no Ceará.



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.



- E agora? As imagens que vêm à sua mente quando se fala em Região Nordeste mudaram? Converse sobre o assunto com os seus colegas e o professor.
Respostas pessoais.



Prédios em área nobre da cidade de Recife, em Pernambuco. Foto de 2006.



Moradias em bairro de Teresina, no Piauí, 2000. As profundas contradições sociais encontradas no Nordeste ocorrem em todo o Brasil.

Temperatura adequada para as plantas

A temperatura deve ser adequada ao tipo de planta que será cultivada.

Existem plantas que se desenvolvem melhor em ambientes de temperatura elevada, como o cajueiro e a banana. Outras plantas se desenvolvem bem em ambientes de baixa temperatura, como a cerejeira e a macieira.

Hoje, com o desenvolvimento de novas técnicas agrícolas e de equipamentos adequados, é possível cultivar algumas plantas de ambientes quentes em ambientes frios e vice-versa.

O melão, por exemplo, é uma fruta cultivada em áreas quentes do Brasil. Entretanto, a técnica de cultivo em estufas tem permitido a produção de melões no estado do Rio Grande do Sul, localizado na área mais fria do país.

A estufa é uma construção que permite a passagem da luz solar e protege as plantas do frio e do calor muito intensos, bem como de chuvas fortes.

É preciso água para regar

Algumas plantas dependem de muita água para se desenvolver. É o caso de algumas espécies de arroz.

Outras espécies vegetais se desenvolvem bem em ambientes com escassez de água, como o mandacaru.

A maioria das plantações depende de água para se desenvolver. Por isso, muitas vezes é preciso irrigar a plantação.

No sertão brasileiro, as temperaturas são elevadas e quase não chove. Nessa área do Brasil a ocorrência de secas é comum, dificultando a agricultura. Por isso, para plantar nessa área é necessário utilizar a irrigação.



MÁRCIO GARCEZ/FOLHA IMAGEM



ALÍPIO Z. DA SILVA/RINO

Plantação de abacaxi no município de Itapororoca, Paraíba, 2007.



DELFIN MARTINS/PULSAR

Cultivo de maçã no município de Fraiburgo, Santa Catarina, 1999.



JUCA MARTINS/PULSAR

Cacto mandacaru, muito comum no sertão do estado do Ceará, 2002.

Agricultor cuida de sistema de irrigação, município de Canindé de São Francisco, Sergipe. Foto de 2004.

■ Agora, observe o mapa ao lado.

- Partes de quais subregiões do Nordeste são abrangidas pelo Planalto da Borborema? *Sertão, Agreste e Zona da Mata.*
- Em qual delas a ocorrência de seca é mais comum? *No Sertão.*

Embora o Planalto da Borborema ocupe áreas das subregiões do Agreste e do Sertão, a chuva se concentra na porção leste do Agreste, pois, quando a massa de ar úmido consegue ultrapassar o Planalto da Borborema, ela já perdeu grande parte da umidade, tornando-se uma massa de ar seco.



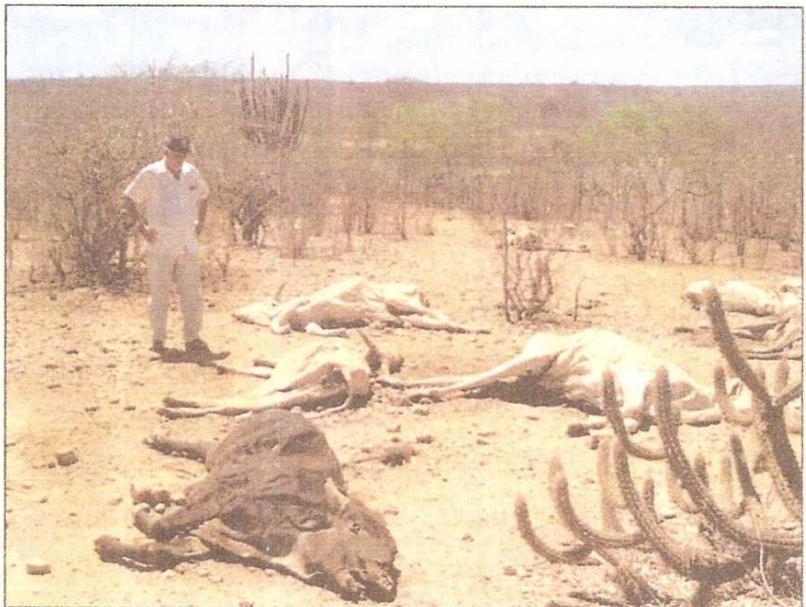
Fonte: IBGE. *Atlas nacional do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

A massa de ar apresenta as mesmas características de temperatura e de umidade do local onde ela se origina.

Pobreza no Sertão: de quem é a culpa?

Não podemos afirmar que a seca é a causa da pobreza que atinge boa parte da população nordestina.

Na verdade, é a péssima distribuição de renda (que ocorre não só no Nordeste, mas em todo o país) que impede que as pessoas possam viver onde nasceram com aquilo a que têm direito: alimentação, assistência médica, moradia adequada, educação, lazer, enfim, uma vida com dignidade.



Gado morto devido à seca, na Paraíba. Foto de 2001.

**ANEXO B – O SEMIÁRIDO NO LIVRO DIDÁTICO
ESPAÇO E VIVÊNCIA**

Nordeste: uma região com grande potencial

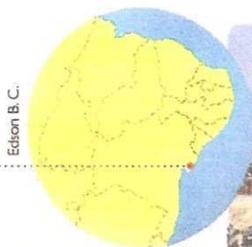
Nos últimos anos, grandes investimentos têm sido realizados em diversos setores da economia nordestina.

No setor industrial, além do crescimento das empresas nordestinas, muitas fábricas estão abrindo filiais ou se transferindo de outras partes do país, sobretudo do Sudeste, para essa região. Indústrias dos mais diversos setores, como alimentício, calçadista, do vestuário e até mesmo automobilístico e de informática, estão sendo atraídas para o Nordeste. Essas empresas são estimuladas, principalmente, pelo menor custo da mão de obra e pelos benefícios que muitos governos estaduais estão concedendo, tais como a redução e até mesmo a isenção de impostos.

O setor agrícola também tem crescido de maneira significativa na região. Em várias áreas do

Sertão, a prática da irrigação nas lavouras está proporcionando a obtenção de elevados índices de produtividade. Já estão sendo colhidas grandes safras agrícolas, principalmente de cebola, tomate, frutas tropicais (maracujá, manga, melão) e uva. Além disso, por meio da correção dos solos do cerrado, extensas áreas, como o oeste da Bahia, a região do município de Barreiras e o sul do Maranhão, nas proximidades do município de Balsas, estão sendo ocupadas por plantações de soja.

Essas iniciativas demonstram que a região Nordeste apresenta um grande potencial econômico. No entanto, ainda é necessário solucionar os principais problemas da região, como a concentração de terras e de renda, o alto índice de desemprego e a baixa qualidade de vida de grande parte da população.



Deifim Martins/Pulsar Imagens

O crescimento econômico do Nordeste tem atraído indústrias importantes para a região, inclusive montadoras de veículos, como a instalada em Camaçari, na Bahia em foto de 2001. Empresas como essa, antes exclusivas do Sudeste, atraem ainda mais investimentos, tornando mais diversificado o parque industrial da região. Isso, conseqüentemente, impulsiona a economia e amplia o nível de emprego, melhorando as condições de vida de muitos trabalhadores.

A caminho da expansão

[...]

Há pouco mais de dez anos, o Nordeste – cuja área, de 1,5 milhão de quilômetros quadrados, equivale à da França, Alemanha, Grã-Bretanha e Itália reunidas e apresenta uma população de quase 50 milhões de habitantes – fabricava apenas produtos intermediários ou tradicionais, e mesmo assim em pequena escala. Hoje, Bahia, Pernambuco, Ceará e Paraíba estão como que povoando a orla de suas grandes cidades com empreendimentos fabris antes exclusivos do sudeste-sul. São indústrias que produzem de autopeças a componentes químicos, de *softwares* a roupas de grifes e calçados esportivos. E mesmo os estados menores ou mais pobres da região – como Sergipe, Alagoas e Piauí

– criaram distritos industriais nas cercanias de suas capitais para abrigar novas fábricas.

O Nordeste já é hoje o segundo maior polo brasileiro na fabricação de têxteis e confecções [...]. É ainda o segundo produtor de calçados [...].

O que está atraindo as empresas para o nordeste não são apenas apetitosos benefícios fiscais – motivo de queixas amargas dos governantes de outras regiões brasileiras. A maior proximidade geográfica com a Europa e os Estados Unidos, além da mão de obra abundante e barata – um estímulo principalmente para as indústrias têxteis e de calçados –, estão também fazendo sua parte. [...]

Alberto Mawakdiye. *Problemas brasileiros*, n. 373. In: Portal Sesc-SP. Obtido em: <www.sescsp.uol.com.br>. Acessado em: 16/09/2008.

BOLIGIAN, Levon et al. **Espaço e Vivência: Geografia: Introdução a Ciência Geográfica** — 7º Ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009. (Coleção Espaço e Vivência)

A falta de água na vida do sertanejo

No capítulo anterior, vimos que a baixa pluviosidade e a ocorrência de estiagens comprometem o desenvolvimento das atividades agropecuárias no Sertão nordestino.

Entretanto, a escassez de chuvas prejudica mais os pequenos proprietários, que constituem a maioria dos produtores rurais. Como possuem poucos recursos para investir em suas propriedades, esses agricultores geralmente cultivam apenas lavouras de subsistência (feijão, mandioca, milho e alguns legumes), além de desenvolver uma pequena criação de gado bovino e caprino, de forma extensiva.

Em geral, essas atividades proporcionam uma renda muito baixa, insuficiente para suprir as necessidades básicas das famílias camponesas, que, em grande parte, vivem em precárias condições.

Essa situação poderia ser amenizada com o aproveitamento dos recursos hídricos armaze-

nados em reservatórios subterrâneos da própria região, inclusive no Polígono das Secas.

O Brasil dispõe de tecnologia suficiente para explorar esses recursos na forma de sistemas de irrigação para lavouras e pastagens e de redes de abastecimento de água potável para a população. Já existem, inclusive, centenas de poços perfurados em várias áreas do Polígono das Secas, que jorram mais de 1 milhão de metros cúbicos de água por ano e, no entanto, não são utilizados em benefício da maioria dos agricultores.

Para os grandes proprietários rurais do Sertão nem sempre o clima semiárido é um obstáculo. Para muitos deles, como os fruticultores citados na página anterior, é um aliado. Boa parte dos latifundiários que desenvolvem atividades agrícolas em suas terras utilizam sistemas de irrigação abastecidos com água de poços e açudes construídos dentro de suas propriedades, muitas vezes com dinheiro do governo federal.



No vale do rio Gurgueia, no Piauí, vários poços artesianos, como vemos na foto A, de 2002, jorraram centenas de milhões de litros de água durante anos ou foram abandonados, sem sequer aproveitar uma parcela mínima para beneficiar a população local, obrigada a percorrer vários quilômetros a fim de obter água em pequenos reservatórios que ainda não secaram completamente, como vemos na foto B, do início da década de 2000.

O que as imagens acima podem revelar sobre o aproveitamento dos recursos hídricos na região Nordeste? Discuta o assunto com os colegas.

BOLIGIAN, Levon et al. **Espaço e Vivência: Geografia: Introdução a Ciência Geográfica** — 7º Ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009. (Coleção Espaço e Vivência)

Vegetação resistente e adaptada à seca



As imagens acima mostram duas paisagens do Sertão em diferentes épocas do ano. Qual é a principal diferença entre as imagens? Compare as características da vegetação em cada uma delas. Você saberia explicar por que as plantas mudaram de aspecto de uma época para outra?

A caatinga é a vegetação predominante no Sertão e em parte do Agreste nordestino. Ela ocupa as áreas de clima semiárido, resistindo às secas por meio de adaptações naturais. Para evitar a perda de umidade, muitas plantas perdem suas folhas; outras apresentam apenas espinhos. Além disso, muitas espécies armazenam

grande quantidade de água nos caules ou nas raízes, para utilizá-la nos períodos mais secos.

Embora apresente um aspecto cinzento e aparentemente sem vida na época das estiagens (foto A), a caatinga é bastante variada, o que pode ser mais bem observado após as chuvas, quando as plantas se tornam verdejantes (foto B).

Os rios do Agreste e do Sertão: presença temporária

A rede hidrográfica do Sertão, assim como a vegetação, apresenta várias características que são determinadas pelo clima semiárido.

Os rios que correm nas regiões secas do Agreste e do Sertão apresentam, em sua maioria, regime pluvial temporário, ou seja, secam durante as grandes estiagens, da mesma forma que enchem rapidamente na época das chuvas. Isso prejudica o abastecimento de água para a população e dificulta o desenvolvimento das atividades econômicas, sobretudo da agropecuária. A sub-região do Sertão também se caracteriza pela existência de um grande número de açudes, construídos para armazenar água e combater os efeitos da seca.

Identifique no mapa, de acordo com as sub-regiões, a distribuição dos rios temporários e dos rios perenes no Nordeste. Identifique o principal rio que corre pelo Sertão. Como se distribuem as áreas irrigadas e os açudes construídos na região?

