



Universidade Federal
de Campina Grande

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

ALEXANDRINO PEREIRA NETO

SUMÉ – PB
SETEMBRO - 2011



Universidade Federal
de Campina Grande

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

ALEXANDRINO PEREIRA NETO

QUE EDUCAÇÃO, PARA QUAL SERTÃO?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EM DUAS ESCOLAS RURAIS DO
MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO-PE – ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Trabalho Monográfico apresentado à
Coordenação do Curso de
Especialização em Educação
Contextualizada para Convivência com o
Semiárido Brasileiro, da UFCG - CDSA,
como requisito para a obtenção o título
de Especialista.

Orientador: Pesquisador da Embrapa
Algodão, Ph.D. José de Souza Silva

SUMÉ – PB
SETEMBRO - 2011



P659q

Pereira Neto, Alexandrino

Que educação, para qual sertão? Práticas Pedagógicas utilizadas em duas escolas rurais do município de São José do Egito - PB: Análise de sua contribuição para a convivência com o semiárido. / Alexandrino Pereira Neto. - Sumé: [s.n], 2011.

61p.

Orientador: Professor PhD. José de Souza Silva.

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

1. Educação contextualizada. 2. Semiárido paraibano. 3. Semiárido brasileiro. 4. Contextualização crítica da educação. 5. Convivência com o semiárido. 6. Projetos de vida comunitários. I. Silva, José de Souza. II. Título

CDU 37(043.1)

ALEXANDRINO PEREIRA NETO

QUE EDUCAÇÃO, PARA QUAL SERTÃO?

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EM DUAS ESCOLAS RURAIS DO
MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO-PE – ANÁLISE DE SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

Aprovado em _____ / _____ / 2011

BANCA EXAMINADORA:

Pesquisador da Embrapa Algodão Campina Grande - PhD José de Souza Silva.
Orientador

Prof. Dr. Albericio Pereira de Andrade, CCA – UFPB - Examinador externo

Prof. Ms. José Luciano de Queiroz Aires – UFCG/CDSA – Examinador

SUMÉ – PB
SETEMBRO – 2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os povos espoliados de ontem e de hoje do Semiárido Brasileiro, in memoriam aos povos indígenas, aos camponeses e camponesas vítimas dos modelos colonial e desenvolvimentista que historicamente visaram tão somente à produção, o lucro e o mercado em detrimento da natureza, da humanidade e da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da vida e da esperança, aos colegas e professores (as) que me ajudaram a pensar para além da semiaridez climática dessa região, a fixar o olhar crítico na superação da aridez mental e a vislumbrar um novo horizonte na Educação Contextualizada crítica para uma Convivência transformadora do Semiárido Brasileiro promissor e viável.

Em particular ao amigo João Farias, funcionário do CDSA que me acolheu com muita presteza em sua casa nos finais de semana em que estive no curso.

E por fim ao Educador José de Souza Silva, fonte de energia propagadora da solidariedade entre os povos e da construção de sociedades felizes com modos de vida sustentáveis, que tive a honra e a alegria de tê-lo como orientador neste trabalho.

EPÍGRAFI

Não sou um Manuel Bandeira
Drummond ou Jorge de Lima,
Não espereis obra-prima
Desse matuto plebeu,
Eles cantam suas praias
Palácios de porcelana
Eu canto a roça, a choupana
Eu canto o sertão que é meu.

Rogaciano Leite.

Resumo

O trabalho se insere no contexto das discussões da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro (SAB), através da linha de pesquisa *práticas pedagógicas*. O objetivo é propor práticas pedagógicas que contribuam à contextualização crítica da educação para a convivência transformadora com o semiárido, a partir da visão emergente do SAB como 'região viável', que se inspira em suas potencialidades, questionando a distância existente entre o currículo, o livro didático e a realidade local, que resulta na educação descontextualizada atual. Uma investigação foi desenvolvida em duas escolas rurais do município de São José do Egito-PE através de entrevistas e estudos para identificar tanto nas práticas pedagógicas quanto nos livros didáticos das disciplinas de História, Geografia e Ciências: (a) a presença ou ausência do SAB como referência para as práticas e os textos didáticos analisados, (b) o espaço de importância que ocupa o SAB nas práticas pedagógicas e nos textos didáticos que o incorporam e (c), o SAB que emerge nas práticas pedagógicas e nos textos didáticos que o incorporam como referência contextual, a 'região-problema' ou a 'região viável'. Depois de identificar a ausência do SAB nas práticas pedagógicas e sua inclusão como 'região-problema' nos livros didáticos, o trabalho propõe algumas práticas pedagógicas facilitadoras da contextualização crítica da educação para a convivência transformadora com o SAB em geral e com o semiárido de São José do Egito-PE em particular, entre elas uma metodologia para a 'construção coletiva' de 'projetos de vida comunitários' inspirados nas histórias, potencialidades, saberes, experiências, desafios e sonhos locais.

Palavras-chave: Semiárido Brasileiro, Educação contextualizada, contextualização crítica da educação, Convivência transformadora com o semiárido, Projetos de Vida comunitários.

Resumen

El trabajo se enmarca en el contexto de las discusiones de la educación contextualizada para la convivencia con el Semiárido Brasileño (SAB) a través de la línea de investigación *prácticas pedagógicas*. El objetivo es proponer prácticas pedagógicas que contribuyan a la contextualización crítica de la educación para la convivencia transformadora con el semiárido, a partir de la visión emergente del SAB como 'región viable', que se inspira en sus potencialidades, cuestionando la distancia existente entre el currículo, el libro didáctico y la realidad local, que resulta en la educación descontextualizada actual. Una investigación fue desarrollada en dos escuelas rurales del municipio de São José do Egito-PE a través de entrevistas y estudios para identificar tanto en las prácticas pedagógicas como en los libros didácticos de las disciplinas de Historia, Geografía e Ciencias: (a) la presencia o ausencia del SAB como referencia para las prácticas pedagógicas y los textos didácticos analizados, (b) el espacio de importancia que ocupa el SAB en las prácticas pedagógicas y los textos didácticos que lo incorporan, y (c) el SAB que emerge en las prácticas pedagógicas y los textos didácticos que lo incorporan como referencia contextual, la 'región-problema' o la 'región viable'. Después de identificar la ausencia del SAB en las prácticas pedagógicas y su inclusión como 'región-problema' en los libros didácticos, el trabajo propone algunas prácticas pedagógicas facilitadoras de la contextualización crítica de la educación para la convivencia transformadora con el SAB en general y con el semiárido de São José do Egito-PE en particular, entre ellas una metodología para la 'construcción colectiva' de 'proyectos de vida comunitarios' inspirados en las historias, potencialidades, saberes, experiencias, desafíos y aspiraciones locales.

Palabras-clave: Semiárido Brasileiro, Educación contextualizada, Contextualización crítica de la educación, Convivência transformadora con el semiárido, Proyectos de Vida comunitarios.

SUMÁRIO

1. Introdução: Para outro Sertão, outra educação.....	10
1.1 O problema: justificativa e relevância.....	12
1.2 Os objetivos.....	14
1.2.1 Geral.....	14
1.2.2 Específicos.....	14
2. Capítulo-1: Fundamentação teórica.....	14
2.1 A colonização cultural, a educação colonial e a ‘aridez mental’.....	16
2.2 A resignificação crítica do conceito de ‘prática pedagógica’.....	19
2.3 A resignificação crítica do conceito de ‘currículo escolar’.....	25
3. Capítulo-2: Caminhos metodológicos.....	27
3.1 O caminho histórico-interpretativo e a descontextualização da educação.....	28
3.2 O caminho ético-transformador e a contextualização da educação.....	34
3.3 O caminho empírico e a educação no semiárido de São José do Egito-PE.....	38
3.3.1 Caracterização do município de São José do Egito-PE.....	39
3.3.1.1 História.....	40
3.3.1.2 Clima.....	40
3.3.1.3 Águas superficiais.....	41
3.3.1.4 Situação dos poços cadastrados.....	41
3.3.1.5 Vegetação.....	41
3.3.1.6 Economia.....	41
3.3.1.7 Saúde.....	42
3.3.1.8 Turismo e cultura.....	42
3.3.1.9 Lazer e esporte.....	43
3.3.1.10 Educação.....	43
3.3.1.11 Perfis das Escolas pesquisadas e das professoras entrevistadas.....	44
3.3.1.12 Questionário aplicado nas entrevistas às professoras X e Y.....	47
4 Capítulo-3: Interpretação dos resultados.....	47
5 Conclusão: em defesa da contextualização crítica da educação para a convivência transformadora com o Semiárido Brasileiro.....	53
6. Bibliografia.....	59

1 INTRODUÇÃO: PARA OUTRO SERTÃO¹, OUTRA EDUCAÇÃO

Sem imaginar o semiárido que queremos não é possível conceber a educação para construí-lo. Imaginemos primeiro os fins; estes servirão para inspirar os meios imprescindíveis para alcançá-los. Por isso, a convivência transformadora com nossa região é impossível com a educação descontextualizada que temos. Sem educação não há cidadão; no entanto, nem toda educação forma cidadãos e cidadãos conscientes de seu lugar no mundo a partir de sua história social.

A educação descontextualizada entorpece mentes, alienando consciências, e esteriliza emoções, anestesiando corações. Porém, no Semiárido Brasileiro (SAB), não basta contextualizar a educação se isso significar só incluir a região nos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas. Que região emerge nessa contextualização? A “região-problema” instituída desde o tempo do Brasil império e reproduzida pela educação colonial que ainda prevalece no SAB? Ou a ‘região viável’ promovida pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Articulação do Semiárido (ASA) e outros atores institucionais que tentam derrubar o mito da “região-problema” para liberar as potencialidades de nossa região, como tem feito o Instituto Nacional do Semiárido (INSA) em prosa (INSA, 2011) e verso (PANELAS e SILVA, 2011).

Pode-se concluir que existem duas formas de contextualização da educação na região; a cada uma delas corresponde um semiárido e uma forma de ‘conviver’ com ele. A primeira é a **contextualização convencional**, a forma hegemônica de representação na qual o SAB é visto e promovido como **região-problema**. É a forma negativa, preconceituosa e injusta de representação da região que historicamente inspira o uso do **paradigma das adversidades** (INSA, 2011) para a abordagem conceitual, tratamento metodológico, intervenção tecnológica, manejo político e gestão institucional da região, com graves consequências sociais, econômicas, tecnológicas, culturais, políticas, ecológicas, institucionais e éticas para seus mais

¹ Na Monografia, a palavra **Sertão** significa Semiárido Brasileiro (SAB) pois é assim que a maioria de seus habitantes se refere à sua região. Por exemplo, a palavra não se refere à dimensão geográfica usada para distinguir as regiões Litoral, Agreste e Sertão, mas sim à totalidade da região semiárida que emerge da trama das relações, significados e práticas entre todas as formas e modos de vida constitutivos de sua construção e reconstrução histórica permanente.

de 23 milhões de habitantes. Nesta forma, o conceito de convivência com o SAB significa principalmente “acomodação” e exige o cultivo do ‘pensamento mimético’ receptor de respostas já existentes. Concebido a partir da pedagogia da resposta, o modelo dominante de educação reproduz o pensamento próprio dos *seguidores de caminhos* para facilitar sua **convivência adaptativa** ao atual estado de coisas no SAB, que é “natural”, inevitável e irreversível. Nesta forma de representação, a vulnerabilidade da região e suas desigualdades estruturais são promovidas como “problemas naturais” com os quais devemos “conviver” ou aos quais devemos “adaptar-nos” ordeira e passivamente. Este é o destino inevitável de Sertanejas e Sertanejos habitantes dessa região. Não há saída.

A outra é a forma emergente de representação promovida, por exemplo, pela RESAB, ASA, CAATINGA, SERTA e INSA, na qual o SAB emerge prenhe de possibilidades. Esta é a **contextualização crítica** na qual o SAB emerge como **região viável** porque é percebida a partir do **paradigma das potencialidades** (INSA, 2011) para sua abordagem conceitual, tratamento metodológico, intervenção tecnológica, manejo político e gestão institucional, com outros tipos de impactos sociais, econômicos, tecnológicos, culturais, políticos, ecológicos, institucionais e éticos relevantes para sua população. Aqui, o conceito de convivência com o SAB assume necessariamente o significado de ‘transformação relevante’ e exige o cultivo do pensamento democrático, crítico, criativo e propositivo. Concebida a partir da pedagogia da pergunta, a educação contextualizada desenvolve o pensamento próprio dos construtores de caminhos para a sua **convivência transformadora**. Neste caso, tanto a região quanto a sustentabilidade dos modos de vida nela existentes são realidades socialmente construídas a partir de certos valores, interesses e compromissos e, portanto, podem ser socialmente transformadas a partir de outros valores, interesses e compromissos.

Quando nenhuma dessas formas de contextualização está vigente na educação formal, o SAB é representado no sistema de comunicação dominante como “região-problema”. A partir da premissa de que na região ainda hoje prevalece à educação descontextualizada, nossa investigação identifica: (1) a presença (contextualização convencional ou crítica) ou ausência do SAB na realidade

educacional e práticas pedagógicas de duas escolas rurais do município de São José do Egito-PE, (2) o SAB que emerge na contextualização da educação nas escolas investigadas (região-problema ou região viável), quando esta ocorre, e (3) o papel que jogam as práticas pedagógicas na referida contextualização ou descontextualização da educação nas referidas escolas de São José do Egito-PE.

A monografia está organizada em três capítulos (1) conceitos de prática pedagógica, para revelar seu potencial transformador e, portanto, sua não neutralidade, e o currículo escolar como fonte principal de conteúdos constitutivos da formação dos educandos; (2) uma síntese da descontextualização histórica da educação, razão porque a educação contextualizada ainda não prevalece, e a proposta da educação contextualizada, a partir de suas premissas essenciais para sua compreensão e prática; (3) as realidades educacional e pedagógica das duas escolas investigadas, a interpretação dos resultados da investigação e uma proposta de práticas pedagógicas vinculadas à 'contextualização crítica' da educação para a 'convivência transformadora' com o SAB no município de São José do Egito-PE.

1.1 O problema: justificativa e relevância

Considerando que no SAB habitam mais de 23 milhões de mulheres e homens cujos modos de vida são constitutivos da região, ao mesmo tempo em que estes incidem em seu desempenho e contribuem à construção de sua identidade, é relevante compreender por que e como as práticas pedagógicas aplicadas no processo educativo de escolas rurais do ensino fundamental participam da construção de um tipo de percepção da região, seja de forma ativa, através do cultivo de um tipo de contextualização, seja de forma passiva, ao permitir a prevalência da percepção reproduzida pelos sistemas formais de educação e comunicação.

As práticas pedagógicas não são neutras, nem os livros didáticos. Ambos são formas de intervenção das educadoras e educadores no contexto educativo, incidindo no processo ensino-aprendizagem e alterando (positiva ou negativamente) seu desempenho. Ambos são concebidos a partir de um conjunto de premissas—

verdades—sobre o que é o processo ensino-aprendizagem e como este funciona, assim como sobre a natureza e dinâmica da realidade (contexto) onde as educandas e educandos aplicarão o conhecimento apropriado em seu processo formativo. No caso de São José do Egito-PE, esse contexto é o semiárido.

A hipótese exploratória que inspirou a natureza e orientou o rumo de nossa investigação é que a maioria das práticas pedagógicas e dos livros didáticos vigentes na realidade educativa das escolas no SAB não incorporam a região como fonte de referência para fertilizar o processo ensino-aprendizagem, e, quando o fazem, o SAB emerge dessas práticas e livros didáticos como uma região-problema, preñe de adversidades que limitam ou impedem seu desenvolvimento. Para verificar a validade dessa hipótese exploratória, a investigação foi realizada em duas escolas rurais da região, situadas no município de São José do Egito, Pernambuco.

Esta hipótese exploratória foi a fonte de inspiração para formular as seguintes perguntas-guias da investigação:

- Se, em São José do Egito-PE, o semiárido é o contexto condicionando a realidade rural de educadores (as) e educandos (as), que espaço ocupa (que grau de importância tem) este contexto no conteúdo curricular e práticas pedagógicas que incidem no processo ensino-aprendizagem das disciplinas de história, geografia e ciência nas escolas rurais deste município?
- Se, em São José do Egito-PE, o semiárido é o contexto da aplicação (dimensão prática) e implicações (dimensão ética) do conhecimento que é gerado/apropriado na realidade educativa de suas escolas rurais, que região semiárida inspira os conteúdos dos livros didáticos e as práticas pedagógicas dos educadores (as) das disciplinas de História, Geografia e Ciências, a 'região-problema' detentora somente de adversidades ou a 'região viável' preñe de potencialidades?
- Se, em São José do Egito-PE, a região semiárida tem potencialidades que superam suas adversidades, que práticas pedagógicas e conteúdos didáticos são usados no processo ensino-aprendizagem de suas escolas rurais, contribuindo a que tipo de contextualização (convencional ou crítica) da educação e preparando as educandas e educandos para que tipo de convivência (adaptativa ou transformadora) com a região?

Objetivos

Objetivo geral

Propor práticas pedagógicas que contribuam à *contextualização crítica* da Educação para a *convivência transformadora* com o semiárido em São José do Egito-PE, a partir da visão emergente do SAB como região viável.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar, nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, a presença ou ausência do SAB como referência nas práticas pedagógicas aplicadas nas escolas investigadas e nos conteúdos dos livros didáticos das respectivas disciplinas;
- Identificar, nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, que espaço de importância ocupa o SAB nas práticas pedagógicas que o incorporam nas escolas investigadas e nos conteúdos dos livros didáticos das respectivas disciplinas;
- Identificar, nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, qual SAB emerge nas práticas pedagógicas que o incorporam como referência contextual, como região problema ou como região viável, e nos conteúdos dos livros didáticos das respectivas disciplinas;
- Identificar (na literatura e nos intercâmbios com professores do Curso de Especialização) práticas pedagógicas constitutivas da 'contextualização crítica' da educação para a 'convivência transformadora' com o SAB no Município de São José do Egito-PE.

2 Capítulo-1: Fundamentação teórica: Rumo à descolonização mental

O momento contemporâneo corresponde a uma mudança de época histórica, segundo Silva (2004). De acordo com o referido autor, uma época histórica se caracteriza pela prevalência simultânea e coerente de um sistema de ideias para interpretar a realidade, um sistema de técnicas para transformar esta realidade e um sistema de poder para controlá-la. Ao período de tempo em que estes sistemas prevalecem sobre outros sistemas de ideias, técnicas e poder, fazendo prevalecer

um certo paradigma de inovação para assegurar a existência humana, denomina-se época histórica. Neste período, os sistemas dominantes condicionam a natureza e dinâmica das relações de produção, relações de poder, modos de vida e cultura da referida época histórica. Uma mudança de época ocorre quando as relações de produção e poder, modos de vida e cultura da referida época experimentam transformações qualitativas e simultâneas. Significa que os sistemas de ideias, técnicas e poder dominantes estão sendo desafiados por outros sistemas de ideias, técnicas e poder que emergem e já começam a exercer sua influência transformadora.

Segundo Silva (2010), a humanidade experimentou sua primeira mudança de época histórica há 10 mil anos. O *paradigma do extrativismo* que estabeleceu nossa dependência da natureza foi superado em importância pelo paradigma do agrarismo na era neolítica quando foi inventada a agricultura, da qual passamos a ser dependentes. A segunda mudança de época histórica teve lugar entre 1750 e 1850 quando a Revolução Industrial liderada pela Inglaterra estabeleceu o *paradigma do industrialismo* que, a partir do seu lema “a indústria é o motor do progresso”, estabeleceu o grau de industrialização como a medida do progresso. Simultaneamente, a fumaça das chaminés das fábricas industriais emergiu como símbolo da modernidade. Porém, a partir da década de 1960, a humanidade começou a questionar o paradigma do industrialismo, já que este condicionou a construção de uma coerência simbólica, produtiva e de consumo para a sociedade industrial que não está em correspondência com as potencialidades e limites do planeta. Como consequência, está em curso a terceira mudança de época histórica, onde a informação é o fator crítico para a geração de riqueza e poder, e o computador é o símbolo da modernidade emergente. Segundo o Sociólogo Espanhol Manuel Castells, o *paradigma do informacionalismo* já supera em importância ao paradigma do industrialismo (CASTELLS, 2007).

É neste contexto turbulento de rupturas e emergências paradigmáticas que Silva (2010) explica o processo de aridez mental gerado pela educação (neo) colonial promovida pela colonização cultural imposta pelos impérios antigos e modernos na África, América Latina e Ásia, explicando assim a gênese e prevalência da educação descontextualizada. Para ele, numa mudança de época

histórica, antigos conceitos, teorias, paradigmas e modelos perdem vigência, enquanto outros emergem inspirando novos modos de interpretação e transformação da realidade, como é o caso do conceito de prática pedagógica (SOUZA, 2009) e do conceito de currículo escolar (MARTINS, 2004; REIS, 2005), ambos resignificados desde a teoria crítica aplicada à educação.

2.1 A colonização cultural, a educação colonial e a ‘aridez mental’

Silva (2010) identifica um processo histórico de colonização cultural que esteriliza mentes e domestica corações gerando **aridez mental** que, no SAB, deverá preocupar mais do que a aridez territorial. O autor sintetiza sua proposta assim:

A institucionalização da educação contextualizada no SAB exige primeiro desqualificar a visão de mundo—*concepção de realidade*—que originou e ainda legitima a educação descontextualizada que nos legou a ‘ideia de semiárido’ hoje impregnada no imaginário de muitos líderes, gerentes, educadores, profissionais, políticos e intelectuais de todas as regiões, geografias e orientações ideológicas. Sem saber sua gênese histórica, intenção política e consequências epistemológicas, muitos não encontrarão razões relevantes para rejeitar sua irrelevância.... A visão de mundo e o pensamento que instituíram o SAB como “região-problema” têm origem na ciência moderna que viabilizou a consolidação do capitalismo a partir dos séculos XVI e XVII, e nos legou o paradigma clássico de inovação que penetrou e condicionou a natureza e dinâmica da “educação universal” que temos, mas que não queremos e devemos superar. O paradigma clássico—*universal, mecânico e neutro*—de inovação nos legou uma educação que aliena e domestica ao homogeneizar o SAB, ignorando a diversidade das relações, significados e práticas entre as diferentes formas e modos de vida na região. Chegou a hora de inovar nossa forma de inovar na educação, com uma alternativa paradigmática *contextual, interativa e ética*. No SAB, a educação contextualizada forma construtores—*e não seguidores*—de caminhos, a partir da ‘pedagogia da pergunta’, guiada pelo paradigma das potencialidades e inspirada pela filosofia da semiaridez como vantagem [... A] ‘ideia de desenvolvimento’ instituída como meta a ser alcançada [pelas] sociedades nos mantém reféns da dicotomia superior-inferior, criada a partir da noção de raça, que no passado classificou a humanidade em civilizados-primitivos e [hoje] nos divide em desenvolvidos-subdesenvolvidos. No SAB a educação descontextualizada reproduz esta dicotomia criada para a dominação, enquanto a educação contextualizada potencia a construção do ‘dia depois do desenvolvimento’ ao substituir ‘desenvolvimento’ como meta por ‘bom viver’ como fim. O objetivo é construir comunidades e sociedades felizes com modos de vida sustentáveis (SILVA, 2010, p. 2, 3).

Quando sua proposta é aplicada ao caso do SAB, o autor explica que em países como o Brasil e regiões como o SAB, com experiência colonial, a colonização cultural transcendeu à colonização territorial, alienou mentes, desvalorizou saberes e domesticou corações. Gerado para viabilizar a dicotomia superior-inferior, o discurso

colonial *normalizou* relações assimétricas de poder e *naturalizou* violências, desigualdades e injustiças. Legitimado pela ideia de progresso, o discurso justificou no passado a conquista do Novo Mundo. O “civilizado” tinha o direito à dominação e o “primitivo” a obrigação da obediência. Porém, como afirma Duarte (2010), a resistência histórica de nossos indígenas à ocupação colonial do SAB indicava seu potencial para a sustentabilidade e sentido de seus modos de vida. Mas prevaleceu o interesse do invasor: saquear as ‘potencialidades’ do SAB e divulgar suas ‘adversidades’. Instituiu-se a visão do SAB como região homogênea em termos de sua paisagem natural e de seu quadro de “problemas”. Ao penetrar, esterilizar e recriar os imaginários—*técnico e social*—locais, a colonização cultural instituiu a visão da região seca e pobre: “região inviável” (SILVA, 2010).

O autor explica ainda que, dada a geopolítica—*eurocêntrica*—do conhecimento que prevalece desde 1492 com a expansão colonial do capitalismo, que fez os centros de saber coincidirem com os centros de poder, hoje a educação neocolonial continua reproduzindo e aperfeiçoando a visão do mais forte—*civilizado/desenvolvido*—entre os mais débeis—*primitivos/subdesenvolvidos*. Esta cultiva um pensamento subordinado ao conhecimento autorizado pelo mais forte. O processo de desertificação mental piora com o mimetismo que nos induz a pensar como Eles para ser como Eles. A realidade *local* do autodenominado superior assume o status de realidade universal, enquanto nossos contextos históricos, materiais, culturais, institucionais locais perdem sua visibilidade e relevância, apesar de sua complexidade, diversidade, diferenças e contradições. No caso do SAB, ao reproduzir certa forma de ver a região, a educação neocolonial institui certo modo de inovação cuja principal característica é a descontextualização do “objeto” de transformação (SILVA, 2010).

Silva (2010) denuncia que, na África, América Latina e Ásia, vamos à escola memorizar respostas que os *desenvolvidos* construíram para suas perguntas, a partir de seus valores locais e seus interesses globais. Este processo de colonização cultural forma seguidores de caminhos já existentes. Há apenas um modelo universal de sociedade—*desenvolvida*—que todos devem aspirar e podem alcançar. Basta aplicar as *soluções globais* que o poderoso generoso “transfere” para resolver *problemas locais*, com uma educação universal concebida para homogeneizar/

descontextualizar/domesticar a realidade, que pode ser conhecida, quantificada e controlada de forma objetiva e neutra. Os sistemas de educação reproduzem e refletem a dicotomia superior-inferior que se expressa dentro dos países e de suas regiões. E conclui que:

“No Brasil, o Centro-Sul é aplaudido como desenvolvido, e o Norte-Nordeste é condenado como subdesenvolvido. Dentro do Nordeste, a região litorânea é “moderna”, só tem potencialidades; o SAB é “tradicional”, só tem adversidades. Esta intenção de homogeneizar de forma dicotômica a experiência humana, onde a sabedoria flui sempre de certa realidade *superior* para todas as demais realidades, *inferiores*, explica a predominância de práticas institucionais assimétricas e descontextualizadas em diversos âmbitos dos diferentes sistemas nacionais das sociedades, inclusive na concepção de pesquisas, formulação de políticas, gestão de processos educativos e execução de estratégias pedagógicas” (SILVA, 2010, p. 6).

Quando estudamos a cerca da ocupação do Semiárido brasileiro, tradicionalmente os livros de história do Brasil repetem que os portugueses ao adentrarem os sertões vinham em busca de terras desocupadas para implantar a criação de gado bovino. Segundo Duarte (2010, p. 1), descrevendo este momento histórico do SAB:

É verdade que existiam extensas áreas de terras. Desocupadas não. Os nativos dessas bandas, “Caboclo Brabo”, batizado depois de índios, se utilizavam dessas extensas áreas, ao seu modo e sob a forma que consideravam mais adequada para seu povo e para sua terra. A sabedoria indígena certamente veio de seu aprendizado com a rica fauna e flora que a cobria e a habitava, pois nela e dela se consolidou um povo apegado ao seu lugar. Em muitos momentos dessa história, dispostos a lutar em defesa de seu solo, de sua vegetação, de sua vida. A história da luta dos povos indígenas do nosso sertão semiárido em defesa de suas terras é um capítulo fundamental para nós.

Interpretando Silva (2010), vê-se que o amor e o apego desses povos (Tapuias Kiriri) às suas terras resultou numa guerra que durou mais de cem anos, a “Guerra dos Bárbaros” como ficou conhecida. Portanto, torna-se impossível não entender que ninguém defende por tanto tempo e com tantas vidas algo que não tenha um significado relevante para sua existência decente e sustentável. Nessa perspectiva, a visão distorcida do Semiárido como terra “seca” imprestável perde força e se esgota na esterilidade da falsa verdade que a inspira. Segundo Costa (2010, p.2) aqui estão em jogo “dois interesses antagônicos e duas necessidades diferentes: para os nativos a terra era garantia de sustentabilidade e sentido e para os invasores era garantia de acúmulo de riquezas privadas, seja que ordem fosse essa riqueza”.

De fato, como pensa Pereira (2010, p. 2),

Quando se trata da Educação Contextualizada para Convivência com Semiárido Brasileiro a intencionalidade da contextualização é compreender a História desse lugar que tem sido contada e passada de geração em geração encortinando as potencialidades do lugar e desenhando, em lugar de boniteza, como fala Paulo Freire, a feiura, destacando muito mais os envergonhamentos.

Portanto, não é possível a alguém amar e cuidar de alguma coisa ou de outrem sem primeiro conhecê-lo (a) e aceitá-lo (a) bem. Em se tratando do SAB, só o entende e o ama quem o vê, mas não é um ver qualquer, é um ver com o coração, com a alma, com a subjetividade, com o espírito solidário, com a razão e a emoção comprometidas com uma região historicamente diferente e viável. Em resumo, pode-se concluir sobre a não neutralidade das práticas pedagógicas das educadoras e educadores. Estas (es) são formadas(os) pessoal e profissionalmente em e desde um contexto, e dentro de um sistema educativo que condiciona os valores, interesses e compromissos que serão dominantes em sua história educativa e em sua seleção e manejo de práticas pedagógicas. Sua escolha das práticas pedagógicas que aplicarão no processo ensino-aprendizagem estará influenciada pelos valores, interesses e compromissos apropriados ao longo de seu processo formativo em sua época. Igual influência molda a natureza e dos conteúdos incluídos no currículo escolar, assim como condiciona a dinâmica das práticas pedagógicas concebidas para a implementação dos referidos conteúdos.

2.2 A resignificação crítica do conceito de ‘prática pedagógica’

A prática pedagógica contextualizada e crítica na perspectiva da convivência transformadora com o SAB, segundo seus princípios, de acordo com Reis (2010):

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável;
- Princípio da interdisciplinaridade a partir do contexto local;

- Princípio metodológico da pesquisa Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes;
- Princípio da multiplicidade dos espaços pedagógicos; urge ser entendida dentro de uma concepção ampla do fenômeno educativo (formal e não formal), evitando-se o caráter reducionista de escolarização, e, menos ainda aceitar pacificamente o conceito de homogeneização, como afirma Souza (2009, p. 34):

São processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas, implicando práticas de todos e de cada um dos seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica... Assume-se que a práxis pedagógica seja um tempus e um lócus de realização intencional e organizada da educação. Um lócus de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidades e objetivos) de forma escolar ou não escolar. Um tempus de maturação emocional, operativa e intelectual na busca de um status social e posição cultural.

Segundo Souza (2009 p.35) “a prática pedagógica entendida como práxis é uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação”. Portanto, a prática pedagógica não deve ser concebida como uma ação isolada de um determinado sujeito docente, de um sujeito gestor (a), mas como uma ação que está permeada por objetivos específicos, intencional e coletivamente planejados, organizados e determinados com implicação direta na formação do sujeito discente que se quer formar para um determinado tipo de sociedade que se quer manter ou construir, como afirma Souza (2009, p.35):

Enquanto ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeados por afetos (amores e ódios). É uma ação coletiva de formação humana do sujeito humano, que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas.

Aqui, quando se fala de práticas pedagógicas na perspectiva de “ação coletiva”, em um primeiro momento, não estamos nos referindo à institucionalização do ensino aprendizagem (escola), mas no sentido amplo da construção do conhecimento que envolve ação de sujeitos distintos numa relação afetiva e efetiva no processo educativo. Em um segundo momento, refere-se à escolarização pensando na tríplice ação dos sujeitos docentes (saberes formais),

dos sujeitos discentes (saberes não formais) e dos sujeitos gestores (saberes pedagógicos e organizacionais) que segundo Souza (2009, p. 38) “em função de que ou para que se formam os indivíduos, para que tipo de sociedade os estamos educando... se para atender às demandas do mercado, especificamente do mercado liberalizado indiscriminadamente” que gera protótipos de consumismos (mercadológico), status quo, “desenvolvimento”, estruturas educacionais com a missão intencional de transmitir ideologicamente tais valores e “conhecimentos”.

Isso é o contrário do que afirma Freire (1996, p. 22): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A educação no SAB não poderá, portanto, em hipótese nenhuma, ignorar o contexto local uma vez que este é a referência para elaboração seja dos conteúdos a serem estudados, seja das práticas pedagógicas a serem aplicadas tendo em vista a construção dos conhecimentos relevantes das educandas e educandos que aqui vivem.

Portanto, toda prática pedagógica como já foi afirmado, supõe um modelo de sociedade, uma estrutura educacional intencionalmente organizada, com uma ideologia definida e com objetivos determinados que Souza descreve (2009, p.37):

“Entendo-a como realização de um currículo por meio de relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações, serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica... tendo como finalidade a formação humana dos sujeitos humanos envolvidos na práxis pedagógica...que devem ser identificados de acordo com o tipo de educação a ser realizado ou em realização.

Conforme o autor, historicamente quem define os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas para a formação dos sujeitos tem sido o modelo hegemônico (econômico-social-político) de sociedade que se quer manter ou construir. Como afirma Freire (1997): “em mundos diversos a educação existe diferente”. Portanto a prática pedagógica contextualizada crítica para convivência transformadora com o SAB deve ter presente o caráter dialógico com a realidade local (potencialidades, saberes e existências) na qual está inserida e sendo trabalhada:

“Esses conhecimentos serão construídos, sempre, a partir do ou no interior de um determinado contexto cultural e institucional, tendo como finalidade a formação humana dos sujeitos humanos envolvidos na práxis pedagógica. O contexto cultural ou a realidade natural e cultural em suas inter-relações será sempre assumido/a como objeto de conhecimento ou conteúdo educativo a partir de ou na construção do qual serão trabalhados os conteúdos instrumentais operativos” (SOUZA, 2009, p. 60).

Dessa forma percebe-se que nenhuma prática pedagógica é neutra, ela reflete a visão de mundo, o modelo hegemônico (político-econômico-social) que tramam o momento histórico no qual estão sendo tecidos e elaborados tais conteúdos e práticas pedagógicas para fins determinados. É o modelo de sociedade que define a prática que vai ser aplicada para formar ou “modelar” os sujeitos servidores (as) ou construtores (as) desse ou daquele modelo de sociedade pré-estabelecido, como explicita Silva (2010, p. 5):

Se a forma de ver o mundo condiciona a forma de nele atuar para transformá-lo, a cada visão de mundo corresponde uma filosofia de inovação que articula modos de interpretação e intervenção. Nos últimos séculos, a visão de mundo dominante foi concebida durante a Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, na Europa ocidental, quando a visão—orgânica e divina—de mundo e o pensamento filosófico estabelecidos na Grécia antiga foram desafiados e depois superados pela visão—*mecânica*—de mundo e o pensamento—*utilitarista*—ocidentais. A partir daí, leis universais homogeneizaram—*descontextualizaram*—as realidades locais. Com a matematização do universo e da vida, o que não pode ser quantificado não existe, não é verdade ou não é relevante. Os saberes, paixões, experiências, desafios, aspirações, frustrações, desejos, histórias, significados, sonhos e potencialidades locais eclipsaram sob o efeito homogeneizador/descontextualizador de modelos globais dominantes em todos os campos do conhecimento, inclusive no da educação.

Para se compreender determinadas concepções de mundo e de educação é necessário conhecer a gênese dos conteúdos e do modelos de sujeito e de sociedade que as formularam, pois de um modo geral, no dia-a-dia das escolas os conhecimentos ou os conteúdos a serem construídos ou trabalhados por meio de programas, planos e projetos são determinados pelos órgãos responsáveis pela educação escolar (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, estaduais e municipais e respectivos Conselhos de Educação). E segundo Souza (2009, p. 36):

Na verdade, são os livros, chamados de didáticos, que determinam as ações na sala de aula, a partir dos tais programas que constituem o desassossego tanto dos professores, como das escolas e mesmo das próprias secretarias e ministérios porque são alvos de testes, provas ou exames (qualidade da educação) confundidos com meios de avaliação, quando não com a própria avaliação. E, a partir deles, as

escolas são classificadas e, sobretudo, os alunos. A execução do que determinam os livros didáticos é tida como a realização do próprio programa de ensino e a memorização pelos discentes, como aprendizagem... Quando se trata apenas de um indicador de submissão dos docentes e da memória dos discentes que estão sendo assujeitados ao que trazem os livros didáticos.

Neste cenário, de acordo com o autor, as práticas pedagógicas já estão definidas. O livro didático, concebido longe da realidade onde será aplicado, é indiferente e insensível ao contexto e modos de vida locais. São portadores de “verdades” culturalmente instituídas nas realidades dos que os conceberam. Estas premissas são “transmitidas”/“repassadas” pelos professores aos estudantes que não passam de receptores passivos que as memorizam sem questioná-las. E muitos ainda supõem que neste processo mecânico e linear se constrói conhecimento, quando, aí, uns fingem que ensinam e outros fingem que aprendem, porque apenas informação está fluindo de forma unidirecional. Contrário a essa lógica, Paulo Freire reflexiona assim (2003, p. 129):

A minha convicção é a de que a gente tem de partir mesmo da compreensão de como o ser humano com quem a gente trabalha compreende. Não posso chegar à área indígena e pretender que os indígenas que estão lá compreendam o mundo como eu o compreendo com a experiência que tenho, não dá. Perguntaram-me qual era a minha experiência acadêmica, de ajuda, de compreender a compressão dele. Não vale a minha experiência acadêmica, minha sabedora “pifa” no momento em que eu não sou capaz de compreender a sabedoria do outro.

Partindo dessas premissas, percebe-se que o mundo escolar (e nele as práticas pedagógicas) está imbuído das relações sociais que marcam as sociedades e neste caso específico, a brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. O cotidiano escolar é organizado de forma fragmentada (fragmentação de conteúdos): ecologia, violência, saúde, sexualidade, água, lixo, etc., como se uma coisa fosse desconectada da outra, não permitindo uma visão crítica do conjunto, onde tudo aparece de forma coerente, uma espécie de unidade na diversidade. Essa concepção pedagógica na educação reproduz o modelo econômico global que necessita de alienação generalizada para nutrir a sustentabilidade do regime de poder.

Para uma Educação Contextualizada crítica para Convivência transformadora com o Semiárido Brasileiro o momento histórico exige outra

perspectiva para a práxis pedagógica na formação de educadores (as) como afirma Souza (2009, p. 97):

Trabalhar a formação de uma educadora, de um educador, comprometidos com a construção de outras relações econômicas, políticas, institucionais, interpessoais e cognitivas pela vivência de relações democráticas na práxis pedagógica, além da contribuição que esse debate pode trazer à teorização da educação e da formação do professor. É urgente o debate sobre novas concepções de educação inclusive, de educação escolar, de sua organização e funcionamento, especialmente em relação à questão dos conteúdos pedagógicos... para dimensionar o novo papel da escolarização no contexto da diversidade cultural e não se exigir dela mais do que seja capaz de garantir

Daí o título dessa monografia: que Educação, para qual Sertão? Portanto, sem a clareza dos fins fica difícil planejar e definir os meios para alcançá-los. Se o SAB não for a referência contextual para a concepção dos conteúdos dos livros didáticos e da lógica das práticas pedagógicas, a educação será sempre de caráter mimético, sem vínculo com os contextos dos projetos de vida dos estudantes, suas famílias e suas comunidades.

Mas um novo sol (paradigma) tem despontado no horizonte do Semiárido Brasileiro. Na perspectiva da formação de novos sujeitos atores e atrizes comprometidos (as) com um novo SAB, o esforço do Centro de Desenvolvimento do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande localizado em Sumé no Cariri paraibano em parceria com Instituto Nacional do Semiárido (INSA) ao promoverem o curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, tendo como público alvo educadores (as) e gestores (as) diretamente envolvidos (as) com a formação no interior das unidades escolares na região desponta como uma grandiosa e promissora fonte de energia crítica, criativa e propositiva rumo a um novo amanhecer no horizonte de transformação da educação nacional e sobretudo para esta região historicamente concebida e estereotipada injustamente como a terra da seca, da miséria, do atraso, da inviabilidade. Essas instituições (UFCG e INSA) ofereceram a oportunidade para uma releitura e construção de uma nova região, não uma região mendigadora de esmolas compensatórias, mas de respeito, decência e reconhecimento dos seus imensuráveis valores e potencialidades naturais e humanas. Há muito que um novo paradigma educacional está em processo de gestação nas entranhas dos sertões, dos agrestes, das serras e dos vales desse

imenso e desde sempre promissor e viável Semiárido Brasileiro. Aqui, ali e acolá já despontam sinais de sua parição vigorosa em novas concepções conceituais através das experiências pedagógicas consolidadas de instituições como a RESAB, o SERTA, o IRPAA, o CDSA (UFCEG), o INSA, o CAATINGA, em novas e muitas práticas pedagógicas Contextualizadas e críticas para uma Convivência Transformadora, nas quais a ética e a vida são o centro da existência planetária e humana e a solidariedade a moeda da nova economia e do novo modelo de vida, o que nos permite dizer assim:

Venham todos para de perto conhecer
Um mosaico geográfico e cultural,
Poético e artístico sem igual,
Só o entende e o ama quem o ver.
Cada pedra e árvore é um saber,
Este é o Semiárido brasileiro
Com sotaques praiano e caatingueiro,
Baráúna, aroeira, jurema e jitirana,
Cacau, umbu, cajá e a doce cana,
O preá e um bode que berra no terreiro.

2.3 A resignificação crítica do conceito de ‘currículo escolar’

O currículo escolar não é neutro. Ele está prenhe dos valores e premissas que lhe dão coerência ao mesmo tempo que condicionam o tipo de sujeito humano e o modelo de sociedade que se quer manter ou construir. Como exemplo, vejamos o que diz a Legislação concernente à educação escolar presente no DECRETO-LEI N. 4.073 DE 30 DE JANEIRO DE 1942. Este decreto instituiu o ensino industrial no contexto histórico da ditadura populista do Governo Vargas que iniciou a transição do Brasil rural ao Brasil urbano num processo intermediado pela industrialização. O decreto introduziu na educação o *paradigma do industrialismo* como mais importante para a acumulação do capital:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (Internet, acesso em 27/3/2011).

Nesta Lei, os valores que irão compor o currículo são os valores do mercado, concebidos a partir da ideologia liberal na expectativa de perpetuação

das relações de poder, indiferentes ao ser humano e seu contexto. Com o mesmo propósito neoliberal de perpetuação das relações de poder econômico e político, a ditadura militar instaurada em 31 de março de 1964 elaborou leis educacionais nitidamente indiferentes e insensíveis ao humano e ao contexto local segundo Cavaliere:

A Lei 5.692/71 apresentou a abordagem de temáticas sociais através de seu currículo, caracterizando como tais temas se fizeram presentes na legislação educacional do período histórico da ditadura militar no Brasil. A intenção é evidenciar como os Estudos Sociais e, nele, a disciplina de Educação Moral e Cívica, não passaram de expressão de adequações do discurso liberal. A retórica liberal utilizou-se e utiliza-se da escola como forma de divulgar valores desejáveis para manter a sociedade “coesa” e “pacífica”, de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia. Isso pode ser percebido quando da análise dessa legislação e currículo para o nível de ensino fundamental no período..

A Lei 5.692/71 e os Estudos Sociais

Art. 5º - § 2º – A parte de formação especial do currículo:

b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º – Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Segundo Sacristán (2000, P. 15 -16)

O currículo é uma práxis antes de ser um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e do jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvidas em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Para Martins (2004 pp. 31-32), o currículo em sua pretensão de universalidade desconsidera os saberes locais, que são considerados não científicos:

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delicias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, se quer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras,

porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras. Esta narrativa não se pergunta sobre seus próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por trás da ideia de “Educação para convivência com semiárido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Quando trata do currículo na perspectiva da educação contextualizada crítica, Reis (2005 p. 13) afirma:

A educação contextualizada e para convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço de aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Conforme os autores acima citados e como já afirmamos, o currículo não é neutro. Ele está tecido por intencionalidades que podem ser includentes ou excludentes, depende de que educação e para qual modelo de sociedade se quer manter ou construir. Neste sentido reafirmamos a adesão por um currículo escolar criticamente contextualizado para a convivência transformadora com o SAB, no qual não mais se ignorem as diversidades e as potencialidades naturais e humanas da região, de forma que possa promover uma verdadeira descolonização mental e contribua à construção de uma sociedade humanizada, humanizadora, solidária, re-significada e relevante para seus povos.

Dessa forma percebe-se que historicamente as práticas pedagógicas estão perpassadas pelos interesses e intenções dos modelos econômico, político e ideológico vigente que determinam o tipo de sujeito a ser formado (a) para construção, manutenção e sustentabilidade de tais modelos e tipo sociedade que se quer manter ou construir.

3 Capítulo-2: Caminhos metodológicos

Uma estratégia metodológica, principalmente nas ciências sociais, não é uma fórmula rígida nem uma receita fechada que asseguram produtos idênticos que independem da história e do contexto, como se esses fossem “produzidos” numa “linha de montagem” de “produção em série”. Por esta razão, o nosso marco

teórico antecede o nosso marco metodológico, para iluminar a construção do caminho a seguir, inspirando o que perguntar, o que buscar e o onde olhar.

Nossa investigação incluiu três caminhos metodológicos que permitiram uma ‘triangulação da informação’ imprescindível para aumentar o grau de confiança da interpretação dos resultados. O primeiro foi o **caminho histórico-interpretativo** desenvolvido por Silva (2010) para entender por que, apesar do crescente reconhecimento da adequação da educação contextualizada, no SAB prevaleceu a educação descontextualizada? O segundo foi o **caminho ético-transformador** que Martins (2006) e Pereira (2010) sintetizam magistralmente em suas respectivas contribuições sobre a proposta da educação contextualizada, em contraponto com a proposta da educação descontextualizada. O terceiro foi o **caminho empírico**, que consistiu de uma investigação contextual, duas escolas rurais situadas no contexto do semiárido de São José do Egito-PE, cujos momentos metodológicos exploraram a presença ou ausência do SAB nas práticas pedagógicas das duas professoras de Ciência, História e Geografia das escolas rurais selecionadas, assim como nos livros didáticos destas disciplinas utilizados pelas respectivas professoras.

3.1 O caminho histórico-interpretativo e a descontextualização da educação

Depois de analisar a vinculação histórica da educação descontextualizada com a emergência da ciência moderna que viabilizou a consolidação do capitalismo, Silva (2010, p. 16) resume sua investigação assim:

Nesta ordem de coisas, conclui-se que o paradigma clássico de inovação da ciência moderna se apresenta como **universal** em suas possibilidades, é **mecânico** na sua abordagem da dinâmica da realidade e reivindica ser **neutro** quanto aos seus impactos. Sua racionalidade instrumental elimina a relevância da história, contexto, complexidade, diversidade, diferenças, contradições, emoção, em fim, tudo vinculado à subjetividade, à espiritualidade. O humano, o social, o cultural, o ecológico e o ético estão ausentes do foco do referido paradigma; o que não é quantificável não existe, não é verdade ou não é relevante. Portanto, não deve constituir surpresa a resultante descontextualização de tudo que é penetrado, influenciado ou condicionado pelo paradigma de inovação da ciência moderna, desde a concepção de políticas até a execução de projetos, da formulação de programas educativos até a execução de estratégias pedagógicas.

O autor divide o processo de descontextualização da nossa educação em dois momentos, o primeiro durante o período que ele denomina de ‘colonização imperial’ quando a “ideia de progresso” nos dividiu em “civilizados-primitivos”, e o segundo durante o período que ele denomina de ‘imperialismo sem colônias’ quando a “ideia de desenvolvimento” nos hierarquiza em “desenvolvidos-subdesenvolvidos”.

No que se refere ao primeiro momento, segundo o autor, em um contexto desfavorável à educação libertadora e sua pedagogia da pergunta, as premissas da dicotomia superior-inferior transformaram as relações entre poder (política) e saber (ciência) com profundas consequências para a vida (ética) cotidiana de milhões das sociedades tropicais Silva (2010).

Na América Latina, como em outras regiões com um passado colonial, a educação assumiu o caráter autoritário das relações internacionais que impunham—*como natural*—a superioridade do conquistador e a inferioridade do conquistado. Esta educação refletiu a racionalização da vida, introduzida pela ciência com sua *matematização* do universo e homogeneização da natureza, com a correspondente *descontextualização* da experiência social e da educação para a vida. Sob a universalização do conhecimento “objetivo” e “neutro”, o aprendizado deixou de ser intermediado pelo mundo da vida cotidiana, como propunha Paulo Freire, para ser dirigido ao “desenvolvimento”. O autor articula várias implicações para a educação, dos valores, conceitos, teorias, paradigmas e modelos vinculados à “ideia de progresso” e implementados através do paradigma clássico de inovação. No campo de poder do chamado “desenvolvimento”², as implicações para a educação são múltiplas e profundas. Conforme Silva (2010, p. 25, 26), entre outras consequências, a educação colonial, ainda vigente mas já sob questionamento, reproduz,:

- Da ciência, as *leis universais da natureza* aplicadas à interpretação da sociedade e a intervenções para sua transformação, dando origem e legitimidade a *modelos globais* com aplicação universal nas realidades locais. Descontextualizando a realidade histórica e material, estas *leis naturais* descontextualizam o humano, o social, o cultural, o ecológico e o ético, dimensões constitutivas dos modos de vida em qualquer território, inclusive no SAB.

² Sobre o desenvolvimento como campo de poder, ver Ribeiro (2008).

- Contudo, para a educação colonial, um modelo que não reflete uma lei universal descoberta pela ciência positivista não existe, não é verdade ou não é relevante.
- De Galileu, a *matematização da realidade física* aplicada à compreensão da realidade humana, inclusive do processo de aprendizagem, onde tudo é quantificado, incluindo o esforço de memorização (e não de apropriação e transformação) dos educandos, sem contextualizar a relevância e os vínculos atuais e potenciais dos conteúdos do ensino com as realidades em questão. O que não é quantificado não existe, não é verdade ou não é relevante.
- De Bacon, o *utilitarismo mecanicista* aplicado à dimensão material da vida, legitimando a civilização ocidental como a civilização do *ter—e não do ser—*e instituindo um contexto unidimensional onde as dimensões vinculadas à subjetividade do Ser ficam invisíveis, por não serem relevantes, ou são violadas como obstáculos aos interesses do capital. Para esta educação, o que não é útil ao lucro e à acumulação do capital não existe, não é verdade ou não é relevante.
- De Descartes, o *reducionismo mecanicista* aplicado à ordenação do mundo, reduzindo-o à soma de suas partes constituintes e eliminando a riqueza das relações, significados e práticas constitutivas da interação local entre todas as formas e modos de vida. O que não é “parte” concreta de alguma “engrenagem”, ou não pode ser decomposto para ser racional e sistematicamente analisado, não existe, não é verdade ou não é relevante.
- De Newton, o *racionalismo mecanicista* aplicado à existência, eliminando a imprescindível contribuição da emoção. Contudo, a emoção é a fonte da ação humana; a razão é usada apenas para regular as ações. Assim, uma educação sustentada apenas na razão, sem a contribuição do contexto emocional coletivo, cuja dinâmica depende do desempenho dos contextos histórico, material, cultural e espiritual, é uma educação que informa, mas não inspira, que habilita competências individuais, mas não constrói sonhos coletivos. O que não é racional não existe, não é verdade ou não é relevante.
- De Comte, a *objetividade e neutralidade* do método científico aplicadas ao estudo da vida em sociedade, eliminando a participação do humano, do social, do cultural, do ecológico e do ético na construção da realidade. Mas todo empreendimento humano inclui valores, crenças, aspirações, experiências, saberes, frustrações, desafios, desejos, aspirações, paixões e sonhos, inclusive o empreendimento científico. Tudo que gera transformações, impactos, mudanças, e tudo que tem consequências imprevisíveis, não existe de maneira objetiva nem pode ser abordado de forma neutra. Por isso, a ética é imprescindível nos processos humanos, sociais. Contudo, para Comte, o que não existe de forma objetiva nem pode ser estudado de forma neutra não existe, não é verdade ou não é relevante.
- O *positivismo evolucionista* da ciência moderna, que definiu o método científico como a única forma válida de gerar conhecimento relevante. Este método representava o último *estágio* do progresso—*da evolução—*do pensamento humano, eliminando do contexto epistemológico do processo educativo outros saberes igualmente relevantes. Mas, para o Positivismo, o saber que não foi “produzido” através da aplicação “rigorosa”, objetiva e neutra do método científico não existe, não é verdade ou não é relevante.
- De Locke, a *metáfora da Tabula Rasa* aplicada à compreensão da aprendizagem, onde o aluno (*Alumnum—sem luz, em Latim*) não sabe nada enquanto o professor—*iluminado—*sabe tudo. Esta metáfora deu origem à premissa pedagógica mecanicista: *o ato de ensinar assegura o ato de aprender*. Assim emergiu a *educação bancária*, muito criticada por Paulo Freire, na qual a mente humana é “algo” vazio onde o professor deposita “conhecimento”. Esta prática pedagógica elimina a participação do contexto no processo de aprendizagem. Contudo, Humberto Maturana e Francisco Varela demonstram, em *A Árvore do Conhecimento*, que o ser humano aprende em interação com seu contexto, o que corresponde à premissa pedagógica de Paulo Freire de que os seres humanos se educam intermediados pelo mundo. Porém, para os racionalistas, o conhecimento que não pode ser

“transferido” por um “transmissor” para um “receptor” que o “absorve” ou “adquire” não existe, não é verdade ou não é relevante.

- De Taylor o *conceito de “homens bois”* aplicado na escola, sob a tradicional etiqueta de ‘recursos humanos’ derivada da engenharia, no caso de ter a visão mecânica de mundo como fonte de coerência, ou sob a etiqueta emergente de ‘capital humano’ derivada da economia, no caso de ter a visão mercadológica de mundo como fonte de inspiração. Em ambos os casos, os seres humanos são reduzidos a “algo”, “coisa” (recurso, capital). Os contextos material, histórico, cultural e psíquico-social, que têm contribuições críticas à formação da sua intuição e seu potencial crítico e criativo, são sumariamente eliminados do mundo dos significados. A educação colonial não consegue—ou não quer—perceber que somos *talentos humanos*, nem recurso nem capital. Nossa imaginação nos permite fazer perguntas nunca feitas antes, examinar antigos problemas desde ângulos jamais explorados, e propor o que ainda não existe, muito além do conhecimento existente e da experiência prévia. Mas, para engenheiros racionalistas, o mundo é uma máquina; tudo que nela entra se chama “recurso” (natural, financeiro, humano) e tudo que dela sai se chama “produto”. Já para economistas evolucionistas, o mundo é um mercado; tudo que nele entra se chama “capital” (natural, financeiro, humano) e tudo que dele sai se chama “mercadoria”. O resto não existe, não é verdade ou não é relevante.

No segundo momento histórico, o autor conclui que a sociedade industrial não é mais uma referência para construir sociedades e modos de vida sustentáveis. E afirma que esta é razão pela qual estamos todos vulneráveis, do cidadão ao Planeta. Segundo o autor, é nesta realidade que a educação contextualizada está emergindo e ganhando legitimidade na região. Um dos exemplos mais consistentes citados pelo autor, que, segundo ele, emerge conquistando o *status* de paradigma educativo na região, é o da *Rede de Educação do Semiárido Brasileiro* (RESAB), pela coerência e relevância de suas construções teóricas, práticas institucionais e estratégias pedagógicas. Mas, conclui o autor, o que prevalece no Brasil e no SAB é uma educação descontextualizada que foi reorientada em torno da ideia de desenvolvimento a partir da década de 50, depois do discurso do Presidente Harry Truman dos Estados Unidos em 20 de Janeiro de 1949 . Segundo as investigações do próprio autor, a descontextualização da educação neocolonial se deve ao fato de que esta ainda se inspira na maioria das premissas da educação colonial, e já é fortemente influenciada também por (SILVA, 2010, p. 34-37):

- A *dicotomia desenvolvidos-subdesenvolvidos* aplicada tanto à interpretação da realidade internacional quanto à da nacional, o que implica em sua dependência das categorias e conceitos vinculados tanto à ideia de desenvolvimento quanto à classificação social da humanidade em superiores e inferiores. Desta dependência emerge uma educação que ensina aos “inferiores” que este estado de coisas é *natural*, mas pode ser superado; que os superiores são “poderosos generosos” que querem “ajudar-nos” a ser como Eles e, portanto, é preciso ser, sentir, pensar, fazer, falar, produzir e consumir como Eles, o que não pode ocorrer se valorizamos nosso contexto e nossas potencialidades. O que justifica a “ajuda” do poderoso generoso é a existência de problemas, de adversidades.

- *A universalidade de modelos globais* aplicados às realidades locais, o que implica no mimetismo tecnológico, cultural e institucional. Como os modelos dos desenvolvidos são concebidos a partir de leis universais descobertas, validadas e legitimadas pela ciência moderna, o que foi bem sucedido na realidade do superior também será na do inferior. Se não for, explica-se pela incompetência gerencial ou falta de vontade política locais para implementar integralmente a solução generosamente transferida pelo superior. Os estudantes—*inferiores*—vão aos MBAs estudar os “cases” dos superiores, casos estes que jamais se repetirão nem sequer em seus contextos de origem. As histórias, os saberes, os valores, os sonhos, as experiências, os desafios, as aspirações e as potencialidades locais raramente são mencionados, e, quando são, geralmente é para comparar de forma negativa ou desvantajosa em relação aos mesmos aspectos na realidade do superior.
- *A lógica linear do processo de inovação* aplicada ao processo educativo. Sob a lógica do paradigma clássico de inovação da ciência moderna, uns geram, outros transferem e os demais adotam as inovações geradas pelos primeiros, de forma mecânica e linear, sem interações críticas entre estes grupos de atores para permitir influências mútuas. No caso da educação neocolonial, a mesma lógica é aplicada no processo educativo, onde alguns—*desenvolvidos*—geram verdades a ser compartilhadas nos momentos educativos, outros—*professores*—transferem estas verdades aos estudantes—*subdesenvolvidos*—que as adotam, memorizam ou “adquirem”, “absorvem”, de forma mecânica o “transmitido”. Esta lógica é reproduzida tanto no âmbito internacional, onde certas verdades fluem dos desenvolvidos aos subdesenvolvidos, quanto no âmbito nacional, onde certas verdades fluem das “regiões mais desenvolvidas”, como o Centro-Sul do Brasil, às “regiões menos desenvolvidas”, como o Norte-Nordeste brasileiro em geral e o SAB em particular.
- *A ideia de desenvolvimento, através do conceito de desenvolvimento sustentável*, com as implicações de depender dos valores, parâmetros e categorias vinculados ao conceito de desenvolvimento. Muitos ainda não percebem que o problema não é o adjetivo, mas sim o substantivo. Como “progresso”, a palavra “desenvolvimento” foi inventada de forma deliberadamente ambígua para que seu significado seja tão flexível que pode ser qualquer coisa; mas, quando algo pode significar qualquer coisa, significa nada. Os atos do universo, que lideram a chamada ‘Comunidade Internacional’, líderes do que se convencionou chamar ‘desenvolvimento internacional’, permanecem atentos às críticas ao “desenvolvimento”, e são criativos ao fingir demonstrar que aceitam estas críticas. O que fazem geralmente é apropriar-se do adjetivo proposto pelos críticos, ou inventar um que traduza os referidos protestos emergentes. No entanto, como progresso, a palavra “desenvolvimento” nunca deixou de ser “crescimento econômico”, porque este é a única estratégia que o sistema capitalista tem para perseguir seu objetivo sem sentido de acumulação ilimitada. Por isso os adjetivos incorporados a esta palavra não passam de uma camuflagem semântica para a manutenção do objetivo do sistema: acumulação do capital através de crescimento econômico infinito. Os adjetivos incorporados à palavra “desenvolvimento”, como ‘local’, ‘territorial’ e ‘sustentável’, serão manipulados até que signifiquem ‘crescimento econômico local’, ‘crescimento econômico que toma em conta o território’, e ‘crescimento econômico que se sustenta no tempo’, respectivamente. Isso está claro até no *Relatório da Comissão Brundtland*, lançado na Eco-92, Rio de Janeiro, publicado como livro, *Nosso Futuro Comum*. No Relatório, os expertos da hipocrisia organizada chamada ‘Desenvolvimento Internacional’ enunciam: “[...] A humanidade conta com a habilidade para tornar sustentável o desenvolvimento – assegurar que o mesmo atenda às necessidades do presente sem comprometer a habilidade de futuras gerações para atender suas próprias necessidades. O conceito de desenvolvimento sustentável implica limites – não limites absolutos, mas sim impostos pelo estado atual da tecnologia e da organização social sobre os recursos naturais.... Mas, tecnologia e organização social podem ser manejadas e melhoradas para abrir espaço para uma nova era de crescimento econômico”.

- *Desenvolvimento como meta.* A técnica de colonização cultural mais simples, mais efetiva e mais bem sucedida, que contribuiu à descontextualização da educação existente, foi a que institucionalizou, **como meta**, a través da ciência, educação e comunicação, a ideia de **progresso** no passado e a ideia de **desenvolvimento** no presente. Com sua lógica linear e perspectiva evolucionista, a técnica permeou o discurso hegemônico com a premissa de que só existe um modelo de sociedade perfeita, a civilizada no passado e a desenvolvida no presente, à qual todos devem aspirar e podem alcançar. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a meta para as sociedades do Sul é serem desenvolvidas como as do Norte. As divergências residem na forma de chegar lá, sem que se questione o fato de que, se isso fosse possível e desejável (que felizmente não é), ao final da “corrida ao desenvolvimento” todas as sociedades seriam idênticas, homogêneas. Para reproduzir esta premissa homogeneizante, as Nações Unidas nomeiam eventos/criam décadas, por exemplo, da “comunicação para o desenvolvimento”, da “educação para o desenvolvimento”. Tudo é para esta meta, nunca para a felicidade das comunidades e sociedades, que devem aprender a viver bem, convivendo com outras comunidades e sociedades, assim como com as demais formas de vida. A autodenominada comunidade internacional jamais se refere à sustentabilidade dos diferentes modos de vida de todas as formas de vida, humanas e não-humanas, mas sim à sustentabilidade deste Senhor misterioso e importante chamado desenvolvimento (“desenvolvimento sustentável”). Os que se comprometem com esta premissa, do desenvolvimento como meta, ainda que de forma inconsciente, iniciam um processo de descontextualização mental com implicações para a descontextualização de todos os seus empreendimentos, porque a referida meta não pode ser alcançada em seu contexto local, que passa a ser visto como portador de “obstáculos ao desenvolvimento”. Não resta outra opção senão aceitar que a nossa é uma “realidade-problema”, para cuja superação é imprescindível a “ajuda” daqueles cujo contexto é portador de “soluções para o desenvolvimento”. A educação (neo)colonial tem como função reproduzir o desenvolvimento como meta nos imaginários dos atores sociais e institucionais, para o que deve descontextualizar a realidade local, para estabelecer a relevância da realidade perfeita, desejada, a realidade Deles, nunca a nossa.

Interpretando as contribuições deste autor, a compreensão do processo de descontextualização da educação pode ser sintetizada assim:

Quando o colonizador
Chegou em porto Seguro
Já foi traçando o futuro
De quem era detentor
E com jeito dominador
Não enxergou nossa trama
Ao invés de Pindorama
E com um jeito sutil
Criou o nome “Brasil”
Palmeira não dava “fama”.

A vida que estava,
As culturas, as histórias,
Os saberes e as glórias,
Nada disso lhe falava,
Porque o que ele buscava
Não era vida, nem gente,
Era riqueza somente,
Com ímpeto realismo
Alma do capitalismo,
Todo o mais era indecente.

Outro livro, outra reza,
Outra forma de pensar

Devia se implantar
E o resto se despreza.
O que é valor se reveza
Em número e dicotomia,
O que vale é a mais valia
E não mais o partilhado
Vale o valor do mercado
A coisa e a economia.

Se se mede, pesa e conta,
Não contém ignorância,
Esta é a relevância
Que a ciência nos aponta,
Outro pensar é afronta,
Coisa de ignorante,
De quem é irrelevante,
Ser sem sentido, sem brilho
É como um trem fora do trilho
É a formiga e o gigante.

O Semiárido brasileiro,
Não é somente o Nordeste,
Nem é a terra da “peste”,
E nem tão pouco um “braseiro”,

É povo forte e ordeiro,
De natureza e de chão,
É Agreste, é Serra, é Sertão,
É fauna, é força e é flora,
Pois tudo isso aqui mora,

Do Brasil é o coração.

É gênese da aridez,
Da forma mais genial
Colonização mental,
Cacimba da estupidez
Que impuseram certa vez
Em todo o nosso nordeste
Terra da “seca e da Peste”,
“Qual fogueira de São João”,
Se entranhou na educação
E até hoje se reveste

Nossa interpretação poética da questão é confirmada pela interpretação também poética de Panelas e Silva (2011, p.8):

Através dessa lente cultural
Este fértil Semiárido que nós temos
Que aí dizem, que é seco e não dá nada
Segundo a educação oficial
Que chega descontextualizada
Distorcendo, o Sertão, em sua imagem
Cinco séculos de história mal contada.

Essa cínica visão enganadora
Que mostrava o Sertão como inviável
Bruto, quente, espinhoso e ressequido
Habitado por gente miserável
O Sertão era visto dessa forma:
Um pedaço de terra abominável

Esse “inferno”, por Eles “fabricado”
Como sendo uma coisa “natural”
Retratando somente seus “problemas”
E escondendo seu lado essencial
“Desse jeito, o Sertão foi divulgado”
Através dessa lente cultural

Esse “inferno”, por Eles “fabricado”
Como sendo uma coisa “natural”
Retratando somente seus “problemas”
E escondendo seu lado essencial
“Desse jeito, o Sertão foi divulgado”
Através dessa lente cultural

3.2 O caminho ético-transformador e a contextualização crítica da educação

O conceito de educação contextualizada crítica para convivência transformadora do SAB implica na descolonização mental e superação do binômio

homogeneização-universalização dos supostamente “neutros” conteúdos escolares indiferentes e insensíveis à realidade local. Adicionalmente, é inevitável a construção de outro paradigma no qual os saberes da trama de vida dos povos do Semiárido, gerados a partir principalmente das potencialidades locais são a bússola do modelo de educação contextualizada como afirma Martins (Entrevista, 4 de agosto de 2010):

O conceito de educação contextualizada é similar a outras nomeações como educação situada”, “educação diferenciada” etc. Na verdade, todas essas e outras variações têm uma mesma motivação que é romper com o formato meramente universalista da educação. A educação sempre esteve presa a lógicas “coloniais” e mesmo quando ela se declarou imparcial, neutra – princípios que tentou justificar associando-os ao racionalismo e ao universalismo – ela obedeceu a um jogo colonialista e colonizador. Principalmente durante o século XX muitos autores e obras questionaram isso, como é o caso de Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Paulo Freire, Basil Bernstein etc. Esses teóricos expuseram os diversos modos de como a educação foi pensada com base em conteúdos tidos “racionais” e por isso “universais”. Assim evitava saberes que julgava menos qualificados. Esses saberes eram os saberes do povo, os saberes locais, que tendiam a ser silenciados, tomados não apenas como inferioridades, mas como empecilhos ao desenvolvimento. O universalismo racionalista e generalista era tido como a Luz que tinha que ser levada aos quatro cantos, para iluminar a ignorância e o atraso.

Nesse sentido, a educação contextualizada se beneficia da crítica já produzida durante todo o século XX e de todas as contribuições teóricas e práticas que tentaram conduzir a educação para um formato em que a cultura das pessoas, os contextos reais de produção da vida fossem o lastro de organização dos processos pedagógicos. Isso foi experimentado muito fora do eixo do Estado, nas práticas de Educação Popular. O próprio trabalho de Paulo Freire, que acabou definindo o que conhecemos como “método Paulo Freire”, é a principal referência disso. Paulo Freire apresenta dois princípios importantes, que são: 1) a politicidade do ato educativo, que quer dizer que nenhum processo educativo é neutro e por isso não pode permanecer “fora da realidade” das pessoas; e 2) a dialogicidade do ato educativo, que se sustenta no tripé educador – educando – objeto do conhecimento. Neste caso, não há como haver ato educativo que não seja situado, contextualizado.

Baseando-se nesses dois princípios, Paulo Freire organizou os passos do procedimento pedagógico, dividindo-o em três momentos: a investigação temática, a tematização e a problematização. É esse movimento que constitui o itinerário pedagógico de muitas experiências de educação contextualizada. Isso significa que não só existe educação contextualizada no Semiárido. No Semiárido, no entanto, ela ganha uma conotação específica porque, como sabemos, boa parte dos discursos e dos materiais pedagógicos que sustentam as práticas de educação no Semiárido vem de fora, nomeadamente de São Paulo, onde se concentra a indústria editorial, e esse material é enormemente descontextualizado. Em geral, fala de tudo menos do contexto Semiárido. Nesse sentido, acompanhando uma reação mais geral contra o formato descontextualizado da educação, há hoje uma rede ampla de ações e reações (uma das expressões desta rede é a RESAB, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro) que procuram defender a ideia de que a educação contextualizada no Semiárido deve levar em conta seus ecossistemas, sua natureza, sua cultura, que permita produzir outra cultura, que não seja a da lógica do “combate á seca”, mas a da lógica da “convivência”. “É isso que vem sendo chamada de “educação para a convivência com o Semiárido”, que é uma proposta mais específica de descontextualização.

A educação contextualizada critica para convivência transformadora do SAB exige antes de tudo, perguntar: que tipo de educação para qual Sertão? Se o da

visão colonialista, região problema e inviável ou o Semiárido que incorpora as potencialidades históricas, geográficas, culturais, artísticas, étnicas e do clima como vantagem? Contextualizar é romper com os conceitos universais e o dogma da neutralidade, como recomenda Martins (2006, p. 43):

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 “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

Por esses e outros questionamentos é possível enxergar a necessidade de fazer o caminho inverso daquilo que os livros produzidos no eixo Centro-oeste e Sul do país, numa visão mecânica, universalista e homogênea que nega as potencialidades locais do SAB, e pior, induzindo ao mimetismo, bastando apenas “pensar como eles para ser como eles”. Portanto:

Ao pensar a educação,
Como caminho processo
É fazer o caminho inverso
Da descontextualização,
É preciso os pés no chão,
Bem no nosso chão local
Para enxergar o global,
Desvendar desigualdade
E agir na complexidade
Da colonização mental.

O repentista e poeta popular Oliveira de Panelas, legítimo representante da potencialidade poético-artística da região, em sintonia com o pensamento instituído no Plano Diretor 2011-2015 do INSA, compreende e descreve como está e como poderá vir a ser a educação no SAB (PANELAS e SILVA, 2011, p. 9, 10, 21):

No Nordeste, as universidades
Têm Doutores em tudo que é saber
Tem Mestres que dominam a eletrônica
Outros que aviões sabem fazer
Só não temos Doutor em Semiárido
Para esta região desenvolver.

Na história do nosso Semiárido
Exclusão é a marca registrada
Mas, o INSA, em sua competência
Vem, aqui, promover uma guinada
Com política social e incluyente
Para um povo que nunca teve nada

É por estas veredas e caminhos
Abertos, não com faca nem facão
Porém, sim, com vital sabedoria
Segue firme, com muita inovação
Vai deixar, com certeza, o Instituto
Muitas marcas visíveis nesse chão.

Uma educação transformadora
Paulo Freire, essa herança, nos legou
Os saberes científico e popular
Essa sua pedagogia unificou
Nosso Observatório vai usar
“Essa pérola que ele nos deixou”.

A contextualização crítica da educação para a convivência transformadora com o SAB contribui à superação da aridez mental que reproduz a ideia de Semiárido concebida desde o tempo do Império, que o eterniza como “região problema”. Outra ideia de Semiárido deve ser diferente e relevante para os mais de vinte e três milhões de habitantes da região. Outra imagem da região deve expressar sua natureza e dinâmica de forma mais emocional, como na citação seguinte, pois Bertrand Russel demonstrou que a fonte da ação humana é a emoção; nós usamos a razão apenas para regular as ações:

“A seca existe no sertão nordestino. Sempre existiu. É um fenômeno natural. Persiste normalmente, em média, 9 meses. Assim como a mulher em gestação, para parir, com as primeiras chuvas, uma abundância de cores e sons, jamais visto em outro lugar do planeta. É preciso entender que, sem um não há o outro. Ou seja, sem a gestação do período seco não existe a exuberância do período chuvoso. A fecundidade do ambiente é assegurada por sua dinâmica própria de gerar e guardar a vida. Os dois momentos formam, portanto, um só semiárido” (Apud, COSTA 2010).

Diante das evidências históricas e contemporâneas partilhadas principalmente pelos estudos de Silva (2010), Martins (2006) e Pereira (2010), a pergunta que tentamos responder neste trabalho é: que educação, para qual Sertão? Dada a relevância da educação contextualizada crítica para convivência transformadora com o SAB, mas considerando que prevalece e ainda persiste de forma dominante a educação descontextualizada nos países e regiões com uma experiência colonial, como o Brasil e o SAB, a resposta que emerge da desconstrução cultural e descolonização epistemológica do paradigma clássico de inovação no campo do desenvolvimento é (SILVA, 2010): a ciência moderna concebeu e instituiu uma visão mecânica de mundo que homogeneiza histórias e saberes ao universalizar e

matematizar a existência, eclipsando a complexidade, diversidade, diferenças e contradições das realidades e históricas locais. Isso foi conveniente para o capitalismo emergente, com seus interesses globais e ambição expansionista, exigindo acesso fácil a mercados cativos, matéria prima abundante, mão de obra barata, mentes obedientes e corpos disciplinados existentes nos territórios colonizados, onde as dimensões humana, social, cultural, ecológica e ética foram sistematicamente violadas.

Os movimentos sociais concebem e promovem uma visão contextual de mundo sob a qual a realidade emerge como uma trama de relações, significados e práticas entre todas as formas e modos de vida. Nesta concepção complexa da realidade, o contexto é a referência máxima, a interação a estratégia permanente e a ética o compromisso com todos os atores humanos e não humanos. Para os educadores, as premissas vão muito além. Não devem ser meros executores da educação contextualizada. Devem dominar bem a arte de mudar as pessoas que mudam a realidade. Sua educação contextualizada crítica deve inspirar a construção de novos sonhos e semear uma nova ideia de Semiárido, onde a convivência não signifique acomodação com o estado atual de coisas na região. Se continuarmos a pensar como Eles, para ser como Ele como nos impõe a educação neocolonial, descontextualizada, sem pensar como nós, para sermos nós mesmos, como nos convida a educação crítica, contextualizada, seremos condenados aos efeitos da aridez mental. Este fenômeno aumenta com a prática da educação mimética que erode a paisagem intelectual dos que ainda cultivam o pensamento subordinado ao conhecimento autorizado pelo mais forte a que se refere Rousseau no Contrato Social.

3.3 O caminho empírico e a educação no semiárido de São José do Egito-PE

Depois dos momentos histórico-interpretativo e ético-transformador, teve início o caminho empírico da investigação, que identificou o contexto educativo, examinou sua dimensão pedagógica e analisou os conteúdos dos livros didáticos usados nas escolas rurais selecionadas para a implementação deste caminho metodológico.

- Caracterização do município de São José do Egito-PE e do perfil das escolas selecionadas e das professoras a ser entrevistadas.
- Visitas preliminares às Escolas selecionadas para sensibilização a cerca da investigação e para negociação dos documentos a serem analisados e das professoras a serem entrevistadas;
- Entrevistas semiestruturadas às professoras convidadas para participar da investigação³;
- Coleta de informação sobre as práticas pedagógicas mais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem pelas respectivas professoras nas Escolas selecionadas para a investigação;
- Análise documental (análise de conteúdo do material) das Escolas selecionadas, como o Projeto Político-Pedagógico, planos, Programa Escola Ativa e livros didáticos (Caderno Nº 3 de História, Geografia e Ciência). Neste momento se buscou identificar a presença ou ausência do semiárido nos referidos documentos, assim como identificar que semiárido emergia desses documentos no caso de sua presença;
- Intercâmbios com o orientador para debates e reflexões principalmente de ordem epistemológica sobre os avanços da investigação e da correspondente apropriação e uso das premissas compartilhadas pela literatura do Curso de Especialização.
- Análise e interpretação dos resultados da investigação.

3.3.1 Caracterização do município de São José do Egito-PE

A cidade de São José do Egito, sede do município de mesmo nome, pode ser localizada pelas coordenadas 9.172.905 kmN e 690.355 kmE e situa-se a uma altitude de 585 metros. O acesso ao município é efetuado através do trecho Recife-Cruzeiro do Nordeste da rodovia federal BR-232 que interliga Recife à Parnamirim, totalizando 276 km. A partir daí, em trecho de 32km da BR-110, até Sertânia, percorre-se por 9 km na PE-280, e a partir daí, segue-se na rodovia estadual PE-275 em trecho de 74 km até chegar a São José do Egito. De sua população total, 31.829,

³ É importante ressaltar que, apesar de terem sido previamente planejadas visitas às salas de aula para nossa participação nas seções em que o SAB estivesse sendo abordado, as visitas para nossa assistência às referidas seções não ocorreram. No período da investigação não houve uma aula sequer onde o SAB fosse abordado.

São José do Egito-PE conta com 20.689 na zona urbana e 11.140 na zona rural, conforme o Censo de 2010 do IBGE. Seu IDH de 2009 é 0,637.

3.3.1.1 História

A povoação do lugar iniciou-se com a construção de uma capela dedicada a São José por fazendeiros da cabeceira do Rio Pajeú, no lugar Queimadas, vale meridional da Serra da Borborema e ponto de confluência do Riacho São Filipe com o mesmo Pajeú. Fazendeiros vizinhos, que possuíam uma capela dedicada a São Pedro, atacaram e destruíram o templo. Uma nova capela foi erguida. Um novo ataque foi tentado, desta vez sem êxito, pois houve resistência. O povoado foi intitulado São José das Queimadas em 1865. Em 1872, foi criado o distrito com denominação de São José da Ingazeira, que foi elevado à categoria de vila com a denominação de São José da Ingazeira, pela lei provincial nº 1260, de 26 de maio de 1877, desmembrado de Ingazeira. Pela lei provincial nº 1516, de 11 de abril de 1881, a vila passou a denominar-se São José do Egito. Em 1 de julho de 1909, foi elevado à condição de município com a denominação de São José do Egito, pela lei estadual nº 991.

3.3.1.2 Clima

O clima é semiárido, a temperatura média anual é de 27°C, precipitação pluviométrica de 624 mm e os meses mais chuvosos são março e abril. O Polígono das Secas apresenta um regime pluviométrico marcado por extrema irregularidade de chuvas, no tempo e no espaço. Nesse cenário, a escassez de água constitui um forte entrave ao desenvolvimento socioeconômico e, até mesmo, à subsistência da população. A ocorrência cíclica das secas e seus efeitos catastróficos são por demais conhecidos e remontam aos primórdios da história do Brasil.

3.3.1.3 Águas Superficiais:

O município de **São José do Egito** encontra-se inserido nos domínios da bacia hidrográfica do Rio Pajeú. Os principais tributários são: o Rio Pajeú e os riachos: dos Porcos, Lajes, Cachoeirinha, Mulungu, da Vaca Morta, Carnaúba, da Serra da Bicha, dos Oitis, dos Borges, do Meio, de Cima, do Morato, do Tigre, dos Canudos, dos Negros, da Maniçoba e da Caieira. Os principais corpos de acumulação são os açudes: São José II (4.600.000m³), Jureminha (2.080.355m³), Retiro (1.117.693m³) e Malhada Vermelha. O padrão da drenagem é o dendrítico e todos os cursos d'água têm regime de fluxo intermitente. Hoje 70% das residências da zona Rural conta água encanada e possui uma cisterna de placas com 16.000 litros d'água para beber e cozinhar.

3.3.1.4 Situação dos poços cadastrados:

Em relação ao *uso da água*, 28% dos pontos cadastrados são destinados ao uso doméstico primário (água de consumo humano para beber); 35% são utilizados para o uso doméstico secundário (água de consumo humano para uso geral); 03% para agricultura; 06% para outros usos e 28% para dessedentação animal.

3.3.1.5 Vegetação

A vegetação predominante é a caatinga hiperxerófila, com ocorrência mineral de bauxita e calcário, sendo que a maior extensão de sua área possui um solo apropriado para o cultivo temporário.

3.3.1.6 Economia

A atividade econômica predominante é a agricultura de subsistência, o comércio, além da agropecuária, com maior potencialidade de desenvolvimento para

a suinocultura, a avicultura de corte e de postura, a bovinocultura de leite, caprino-ovinocultura de corte.

3.3.1.7 Saúde

O município tem dois hospitais, sendo um particular e outro público, com total de 293 leitos, o que representa 9,9 leitos por 1.000 habitantes. A mortalidade infantil em 2002, era de 44,1 por 1.000 nascidos vivos, equivalendo à quarta mais elevada da microrregião do Pajeú. São eles, Clipsi II Hospital Geral Menino Jesus (privado, mas conveniado ao SUS, atualmente está fechado) e o Hospital Geral Maria Rafael de Siqueira (público municipal).

3.3.1.8 Turismo e Cultura

Conhecida como Berço da Poesia, onde viveram os poetas repentistas e cantadores, como Otacílio Batista, também conhecido como a "Voz do Uirapuru", Dimas Batista e Lourival Batista, Rogaciano Leite, na verdade nasceram na cidade de Itapetim, antes pertencente ao município de São José do Egito, Antonio Marinho, *João Batista de Siqueira* também nasceu na cidade de Itapetim, (conhecido por Canção), Jó Patriota, Ivanderlan Siqueira, atualmente mora em São Paulo. Já foi um dos maiores centros de realização de cantorias no Nordeste. Atualmente, grande parte da juventude da cidade é grande consumidora da "Cultura de Massa", como os forrós pornográficos e as swingueiras baianas, deixando em segundo plano a Cantoria de Viola. Na cidade, durante a Festa de Reis, acontece o *Festival de Cantadores e Poesia Popular*. Conta também com belas paisagens naturais, clubes, festas tradicionais, como a Exposição de Animais (realizada no Parque José Custódio de Lima), a Festa de Reis, o Festival Universitário (que reuni muitos universitário que estudam em grandes cidades. O Evento acontece durante três dias no mês de julho.) e a FEAP-Feira do Empreendedor do Alto Pajeú, realizadas no Pátio da Feira Livre.

3.3.1.9 Lazer e esporte

São José do Egito conta com:

- Estádio Municipal Francisco Pereira, o "Pereirão"
- Ginásio de Esportes Wandelson Barbosa (Quadra de Vôlei de Praia, Quadra Poliesportiva Aberta)
- AABB;
- Clube Campestre;
- Club Hotel;
- Club do Binhas;
- Boate dos Borges;
- Academia das cidades.

3.3.1.10 Educação.

Na área da educação apresenta 21 escolas da rede Municipal de ensino dos anos iniciais pré I e II e fundamental, 1º ao 9º ano, EJA 1ª a 4ª fase com um total de 4.972 estudantes, dados de 2010. 04 escolas (urbana) da rede estadual de ensino Fundamental, Médio, Normal médio, Tele-sala, Travessia e Semi-integral, com 3.224 estudantes, dados de 2011. Total de estudantes da rede pública: 8.196. No campo da educação prevalece o Programa 'Escola Ativa', cuja caracterização é sintetizada à continuação.

Objetivo Geral: Propor aos sistemas de ensino estaduais e municipais metodologias pedagógicas e estratégias de gestão para as classes com multiidades e níveis de aprendizagem diferenciados (multisseriadas).

Objetivos específicos:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília, SECAD/MEC, 2009).

3.3.1.11 Perfis das Escolas pesquisadas e das professoras entrevistadas

Perfis das escolas rurais investigadas	
Escola X	Escola Y
Localização: Zona Rural, 6 Km da sede do Município	Localização: Na Zona Rural, 18 Km da sede. Esta comunidade apresenta o índice de empobrecimento mais alto do Município.
Ano de criação da escola, 1966.	Ano de criação da escola, 1986.
Horário de funcionamento: 7:30 às 12:00	Horário de funcionamento: 7:30 às 12:00
Gestão: direção (x) Coordenação/Supervisão é de responsabilidade do coordenador do Programa Escola Ativa.	Gestão: Há uma diretora itinerante que é formada em enfermagem. A coordenação e Supervisão são feitas pelo coordenador do Programa Escola Ativa.
Conselho escolar/ composição: Não tem.	Conselho escolar/ composição: Não há
Projeto Político Pedagógico: Não tem.	Projeto Político Pedagógico: Não há.

<p>Currículo escolar/Componentes/disciplinas: Português, Matemática, Ciência, História, Geografia, Natureza e Sociedade e temas como Socialização, Cooperação, Artes visuais.</p>	<p>Currículo escolar/Componentes/disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.</p>
<p>Biblioteca: Não há. Tem apenas alguns armários e estantes de ferro localizados nas salas de aula com alguns livros pouco usados pelos estudantes.</p>	<p>Biblioteca: Não há. Tem algumas estantes de ferro localizadas nas salas de aula.</p>
<p>Infraestrutura de Informática: Não há.</p>	<p>Infraestrutura de Informática?: Não há.</p>
<p>Livros didáticos utilizados: os do Programa Escola Ativa.</p>	<p>Livros didáticos utilizados: os do Programa Escola Ativa.</p>
<p>Quantidade de estudantes: 35.</p>	<p>Quantidade de estudantes: Sendo de creche =4, Pré I= 7, Pré II= 7 (sala única), 1º ano= 5, 2º ano= 9 e 3º ano= 8 - total de 39.</p>
<p>Quantidade de salas: 2</p>	<p>Quantidade de salas: 2</p>
<p>Quantidade de séries/ano: Creche 4 estudantes, Pré I= 3 estudantes, Pré II= 5 estudantes, 1º ano = 9 estudantes, 2º ano= 4 estudantes (Multisseriada) e 3º ano= 10 estudantes turma única.</p>	<p>Quantidade de séries/ano: Sala 1: creche =4, Pré I= 7, Pré II= 7 (turma multisseriada) . Sala 2: 1º ano= 5, 2º ano= 9 e 3º ano= 8 (turma multisseriada).</p>
<p>Quantidade de professores (as): 3.</p>	<p>Quantidade de professores (as): 2 e uma (1) auxiliar no infantil.</p>

<p>Formação permanente dos Professores e os conteúdos estudados: A formação acontece semanalmente na sede de Secretaria Municipal de Educação para professoras da educação infantil e para os professores do ensino fundamental sob a orientação do coordenador do programa Escola Ativa. Os conteúdos são os que já estão definidos nos livros do Programa. O terceiro ano funciona numa sala pertencente à Associação Comunitária próximo à escola e isso tem limitado o trabalho, não se tem liberdade para usar todos os espaços internos e externos, somos fiscalizados pelos “donos” da Associação.</p>	<p>Formação permanente dos Professores e conteúdos estudados: a formação é semanal, na sede da Secretaria de Educação e os conteúdos são dos livros do programa escola Ativa.</p>
<p>Diretora: reside na comunidade local, tem graduação em letras e especialização em Língua, linguística e literatura.</p>	<p>Diretora: é itinerante, é responsável por seis (6) escolas rurais multiseriadas e tem a função unicamente administrativa, cabendo ao coordenador/supervisor do Programa Escola Ativa a dimensão pedagógica [O representante da comunidade procurou a escola para saber o calendário das reuniões, para que pudesse participar mas a escola não lhe deu a atenção devida, segundo ele].</p>

Perfis das Professoras X e Y	
Professora X	Professora Y
<p>De origem rural, reside no entorno da escola (comunidade vizinha), desempenha atividade agrícola familiar.</p>	<p>De origem rural, reside onde a escola está inserida, desempenha atividade agrícola familiar.</p>
<p>Formação: Ensino médio e cursando Normal Médio.</p>	<p>Formação: Graduação em Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia.</p>
<p>1 Ano de exercício profissional.</p>	<p>10 anos de exercício profissional.</p>

3.3.1.12 Questionário aplicado nas entrevistas às professoras X e Y

Pergunta-1. No planejamento da escola, que dimensões/aspectos da realidade recebem destaque e são considerados **conteúdos** relevantes para o ensino aprendizagem e construção do conhecimento dos educando (as)?

Pergunta-2. No cotidiano, quais são os conteúdos relevantes mais estudados com os educandos (as), e quais são as práticas pedagógicas mais utilizadas por você para dar aula sobre estes conteúdos?

Pergunta-3. Em havendo uma reforma educacional do município, considerando a relevância da Educação para a Convivência com SAB, que proporia você para transformar a educação municipal em geral, e que práticas pedagógicas significativas para a vida dos educandos (as) você proporia especificamente?

Pergunta-4. Quando os pais/mães dos educandos (as) são convidados a vir à escola, para que são convidados, quais os temas mais discutidos com eles e até onde eles podem influenciar nos resultados desses encontros?

Pergunta-5. Quem planeja que partes dos conteúdos de história, geografia e ciências?

Pergunta-6. Qual o lugar de importância do SAB no planejamento desses conteúdos?

Pergunta-7. Quais são as práticas pedagógicas mais comuns usadas nas disciplinas para apresentar o SAB?

4. CAPÍTULO-3: INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Por que o SAB que temos chegou para nós como “região-problema”? Qual foi o papel da educação em geral e dos livros didáticos e das práticas pedagógicas em particular na institucionalização e “naturalização” de um SAB constituído apenas de adversidades? Por que suas potencialidades realmente existentes não são incluídas nos livros didáticos, nas práticas pedagógicas e na formação de professores para as escolas rurais da região? Por que prevalece no SAB a educação descontextualizada praticada no Brasil como se este fosse uma realidade homogênea? Por que não existe uma política pública para a contextualização da educação sob um enfoque ecoregional inclusiva das particularidades e potencialidades de nossos biomas? Qual deveria ser o papel da educação, livros didáticos, práticas pedagógicas e formação de professores na construção de um SAB viável com comunidades felizes e modos de vida sustentáveis?

Estas e outras perguntas afins emergiram ao longo da investigação, mas nem todas puderam ser exploradas em profundidade, mas devem ser consideradas em outras investigações futuras. No entanto, os conhecimentos compartilhados no Curso de Especialização, na bibliografia sugerida e nos intercâmbios e discussões com professores e colegas nos permitiram um aprendizado transformador de nossa visão e pensamento prévios ao referido curso. A visão e o pensamento emergentes em nosso processo formativo foram aplicados pela primeira vez à interpretação da realidade empírica investigada e nos permitem articular algumas conclusões a partir das realidades das escolas X e Y do Município de São José do Egito-PE.

Este trabalho de investigação se propôs verificar empiricamente as práticas educativas e os conteúdos curriculares das disciplinas de História, Geografia e Ciências em duas escolas rurais no Município de São José do Egito-PE, a partir de três objetivos específicos:

- Identificar a presença ou ausência do Semiárido Brasileiro como referência contextualizada nas práticas pedagógicas aplicadas nas escolas investigadas.
- Que espaço de importância ocupa o Semiárido Brasileiro nas práticas pedagógicas que o incorporam.
- Identificar qual Semiárido Brasileiro emerge nas práticas pedagógicas que o incorporam como referência contextual de região problema ou região viável.

Para orientar a investigação proposta para preencher os objetivos citados, foram propostas três perguntas-guias para facilitar a exploração empírica das respostas:

- Se, em São José do Egito-PE, o semiárido é o contexto condicionando a realidade rural de educadores (as) e educandos (as), que espaço ocupa (que grau de importância tem) este contexto no conteúdo curricular e práticas pedagógicas que incidem no processo ensino-aprendizagem das disciplinas de História, Geografia e Ciências nas escolas rurais deste município?
- Se, em São José do Egito-PE, o semiárido é o contexto da aplicação (dimensão prática) e implicações (dimensão ética) do conhecimento que é gerado/apropriado na realidade educativa de suas escolas rurais, que região semiárida inspira o conteúdo curricular e as práticas pedagógicas dos educadores (as) das disciplinas de História, Geografia e Ciências, a região-problema portadora apenas de adversidades ou a região viável preme de potencialidades?
-

- Se, em São José do Egito-PE, a região semiárida tem potencialidades que superam suas adversidades, que conteúdo curricular e práticas pedagógicas são usados no processo ensino-aprendizagem de suas escolas rurais, contribuindo a que tipo de contextualização (convencional ou crítica) da educação e preparando as educandas e educandos para que tipo de convivência (adaptativa ou transformadora) com a região?

Conforme o Relatório da investigação, as conclusões derivadas da interpretação de seus resultados, obtidos a partir das realidades educacionais examinadas nas escolas X e Y, das práticas pedagógicas analisadas das professoras X e Y entrevistadas e dos conteúdos dos livros didáticos de Ciência, História e Geografia usados pelas respectivas professoras, são:

- O enfoque de planejamento que prevalece nas escolas rurais do município de São José do Egito-PE não é participativo, o que explica em parte a ausência generalizada do SAB em geral e do semiárido do Município de São José do Egito-PE, e uma presença rara e distorcida quando ocorre;
- As práticas pedagógicas não são inclusivas do SAB em geral nem do semiárido do município de São José do Egito-PB;
- Os únicos livros didáticos de História, Geografia e Ciências em uso são os oferecidos pelo Programa Escola Ativa, nos quais o SAB e o semiárido do Município de São José do Egito-PE, como regra, não estão presentes e, quando estão, emergem ou como “região-problema” ou sem identidade própria;
- Não há livros paradidáticos de nenhum tipo, muito menos vinculados à educação contextualizada para a convivência com o SAB, o que explica em parte a ausência do SAB e do semiárido do Município de São José do Egito-PE, e muito menos a presença do SAB e do semiárido do Município de São José do Egito-PE como regiões prenes de potencialidades.

Nenhuma das práticas pedagógicas das Professoras X e Y das respectivas escolas X e Y inclui o contexto do SAB em geral e do semiárido de São José do Egito-PE em particular. Por esta razão, somente os conteúdos dos Cadernos de História, Geografia e Ciências foram selecionados para o esforço de interpretação da investigação realizada. Porém, a própria ausência da dimensão semiárida nas práticas pedagógicas será interpretada. Quando os cadernos selecionados foram examinados, os conteúdos que foram identificados com potencial para um esforço de análise de conteúdo, o que se encontrou foi o seguinte:

- *Caderno de Ensino e Aprendizagem Nº 3 de História do Programa Escola Ativa, 2010.* A parte de seu conteúdo vinculada ao interesse da investigação expressa a penetração das dimensões política, ideológica e epistemológica constitutivas da dicotomia “superior-inferior” identificada por Souza (2010), que no Caderno se expressa na página 30 nos seguintes termos: “No campo, no Brasil, e em países avançados como a Suíça, Suécia, Israel, há muitas escolas que são multisseriadas ou multi-idades. Nessas escolas, estudam, na mesma sala, educandos de diferentes séries e de diferentes idades. Algumas escolas de muito sucesso, como a escola da Ponte, em Portugal, também adotam o critério da multi-idade, colocando juntos os “miúdos” [crianças].
- *Caderno de Ensino e Aprendizagem Nº 3 de Geografia do Programa Escola Ativa, 2010.* A parte de seu conteúdo vinculada ao interesse da investigação expõe o SAB de forma ambígua na página 40 da seguinte forma: “Caatinga, palavra de origem indígena, significa “floresta branca”. Nesse ecossistema, as plantas perdem todas as suas folhas na época da seca”.
- *Caderno de Ensino e Aprendizagem Nº 3 de Ciências do Programa Escola Ativa, 2010.* A parte de seu conteúdo vinculada ao interesse da investigação expõe o SAB de forma ambígua da seguinte forma, na página 95: “Você sabia que o cajueiro de Pirangi, no Rio Grande do Norte, é considerado o maior do mundo? Sua copa equivale a 70 árvores colocadas lado a lado. Ele produz cerca de 60 mil cajus por safra; na página 103: “Você sabia? Que no dia de campo, no Ceará, os técnicos da EMBRAPA mostraram com a adoção de novas tecnologias simples é capaz de mudar ávida de várias famílias de caprinocultores?” Eles deram o exemplo do Assentamento Tijuca/Boa vista, Quixadá, sertão de Pernambuco, onde são criadas cabras com grande produtividade; na página 136: “Você sabia que em outubro de 2003, no encontro de mulheres Trabalhadoras Rurais, em Mossoró, no Rio Grande do Norte, o acesso à água de boa qualidade para o consumo humano foi apontado como tema central pelas trabalhadoras?” Essas mulheres exigiram ações de emergência para resolver o problema com direito básico do cidadão. Após esse encontro, a construção de cisternas no Semiárido tornou-se ação concreta.
- Como consequência das conclusões anteriores:
 - O contexto do SAB e o contexto semiárido do Município de São José do Egito estão totalmente ausentes das práticas pedagógicas das escolas rurais estudadas e ausentes ou presentes de forma preconceituosa nos conteúdos dos Cadernos de História, Geografia e Ciências estudados;
 - Os saberes de educandos(as), educadores(as), pais e outros atores sociais, políticos, econômicos e institucionais locais são ignorados no processo educativo e nas estratégias pedagógicas;
 - Os atores sociais, econômicos, políticos e institucionais locais deixam de se beneficiar da relevância da inclusão das experiências e dos conhecimentos locais no processo de educação para a vida;

Considerando as conclusões gerais anteriores e suas consequências centrais já indicadas, uma síntese interpretativa é possível, para gerar insumos relevantes para a construção de propostas transformadoras da realidade educativa e da lógica pedagógica predominantes. Desde a perspectiva de nossa investigação, realizada a partir de um compromisso com a contextualização crítica da educação para a convivência transformadora com o SAB, as evidências empíricas aqui relatadas confirmam a hipótese exploratória proposta inicialmente para inspirar as perguntas-guias orientadoras da investigação realizada. Nossa interpretação final pode ser sintetizada na forma de premissas (verdades):

- *A educação dominante nas escolas rurais do Município de São José do Egito-PE reproduz a dicotomia “superior-inferior” que nos dividiu em “civilizados-primitivos” e nos hierarquiza em “desenvolvidos-subdesenvolvidos”, como identificado por Silva (2010). Isso está explícito no Caderno Nº 3 de História, que oferece como justificativa para a adoção de escolas do tipo multisseriada apenas o fato de que este tipo de escola é adotado na Suíça, Suécia, Israel e Portugal, porque estes são países do chamado “Primeiro Mundo”. Aí está implícita a premissa do universalismo dos modelos concebidos e transferidos por estes países: se este tipo de escola é bom para os países “superiores” deve ser bom para todos os demais países “inferiores”.*
- *A educação dominante nas escolas rurais do Município de São José do Egito-PE é descontextualizada, porque resulta de um processo histórico e cultural que assume a premissa da homogeneidade da realidade, como antecipou Silva (2010). Se a realidade é homogênea, a educação deve ser universal; não necessita ser contextualizada. Isso é evidente nos conteúdos dos Cadernos Nº 3 de História, Geografia e Ciências que ignoram o SAB em sua maior parte e, quando é incluído emerge como curiosidade turística, de forma ambígua como se fosse um acidente geográfico mais entre outros ou de como “região-problema”.*
- *Os conteúdos dos livros didáticos do Programa Escola Ativa usados nas escolas rurais do Município de São José do Egito-PE não são relevantes para a convivência transformadora com o semiárido do referido Município. Sem considerar as realidades, necessidades, desafios, potencialidades, saberes, histórias e sonhos locais, como anteciparam Sacristán (2000), Martins (2006), Reis (2005), Souza (2009), Pereira (2010), Silva (2010), os referidos conteúdos não conseguem vincular-se à vida dos(as) educandos(as), de suas famílias e de suas respectivas comunidades e, quando o fazem o vínculo é negativo porque revela a região como portadora exclusiva de adversidades.*
- *A ausência de práticas pedagógicas críticas para incluir as potencialidades do SAB e do semiárido do Município de São José do Egito-PE no processo local de ensino e aprendizagem reforçam a insignificância que esta região tem no processo de formação de professores(as) para suas escolas rurais e na*

concepção dos livros didáticos a ela dirigidos. Como foi identificado por Souza (2009), Pereira (2010) e Silva (2010), um processo histórico e cultural ainda pauta a atual natureza e dinâmica das estratégias pedagógicas no espaço educativo e inclusive no processo de formação profissional em geral e de formação de professores em particular. A não inclusão do SAB nas práticas pedagógicas o transformam em uma ‘não-região’. O SAB é tão insignificante, tão irrelevante para os que concebem as práticas pedagógicas, que é mantido invisível no processo de formação de professores para a região.

- *A descontextualização da educação que prevalece nas escolas rurais de São José do Egito-PE, concluindo-se da investigação realizada nas escolas X e Y, não é culpa direta dos diretores e professores destas escolas.* Como nos relata Silva (2010), a educação na África, América Latina e Ásia, regiões do mundo com uma experiência colonial, foi e continua condicionada pela pedagogia da resposta que forma receptores dos valores, interesses, conceitos, teorias, paradigmas e modelos globais que são concebidos longe de nossa realidade e sem compromisso com nosso futuro, sempre em certos idiomas, por certos atores e em certos lugares, que nunca coincidem com nossos idiomas, atores e lugares.
- *A ausência de planejamento participativo nas escolas investigadas reflete o domínio do planejamento racionalista estabelecido sob a forte influência do paradigma clássico de inovação.* Por assumir a universalidade, linearidade e neutralidade do conhecimento técnico-científico, quando aplicado ao processo de planejamento educativo/escolar, o paradigma clássico dispensa a inclusão do contexto, dos atores e do modo de vida locais. O planejamento racional é praticado apenas por “especialistas” e “diretores” com o poder de decidir o que é ou não relevante, o que deve ou não ser incluído, inclusive como deve ser feito e por quem. Condicionado pela lógica racionalista do paradigma clássico de inovação da ciência moderna, o planejamento na maioria das escolas rurais segue a lógica linear onde só alguns planejam (especialistas, dirigentes), outros executam (professores) e os demais adotam o planejado sem questionar sua relevância local, que são os “alunos” (*alumnus*, em Latin, significa “sem luz”), abrindo espaço para a “educação bancária” criticada por Paulo freire.

Portanto, os objetivos da investigação estão satisfeitos em termos diagnósticos, faltando apenas sua dimensão propositiva desenvolvida na conclusão da Monografia para guardar correspondência com a coerência que emana desta parte.

5 CONCLUSÃO: EM DEFESA DA CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA TRANSFORMADORA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO.

É verdade que a educação descontextualizada é dominante no SAB e que sua contextualização é imprescindível e urgente. Mas nossa investigação identificou que se o propósito da contextualização da educação for contribuir à construção de comunidades felizes com modos de vida sustentáveis, essa contextualização não deve restringir-se apenas à inclusão do SAB nos livros didáticos e práticas pedagógicas. Que SAB será incluído? A “região-problema” condenada ao atraso econômico por seu inimigo número um, a seca? Ou a ‘região viável’ que emerge do reconhecimento, valorização e mobilização de suas próprias potencialidades? Esta monografia defende, portanto, a contextualização crítica da educação para que esta viabilize a convivência transformadora com o SAB, e não a “convivência passiva” de quem se acomoda pacificamente ao estado atual de coisas inaceitável para os mais de vinte e três milhões de seus habitantes.

O SAB está principalmente ausente nos conteúdos dos livros didáticos e nas práticas pedagógicas dos professores das escolas rurais da região. Quando está presente no currículo das escolas rurais, o SAB é incluído como “região-problema”, ainda quando se usam imagens que retratam a “seca” na ausência de um texto específico descrevendo o fenômeno no contexto do fenômeno mais amplo da semiaridez da região. Uma imagem fala mais do que mil palavras, diz a sabedoria popular, principalmente quando é dirigida a crianças, acrescentaríamos nós. Isso demonstra que a inclusão do SAB no currículo escolar pode ocorrer sob a influência da visão da “região-problema”, o que reforça nossa proposta dos conceitos de ‘contextualização crítica’ e de ‘convivência transformadora’, para assegurar que o SAB incluído é o da ‘região-viável’.

O processo de planejamento nas escolas rurais é excludente das realidades, saberes, experiências, desafios, potencialidades, histórias e sonhos locais. Seu enfoque racionalista prescinde da participação de outros atores locais na definição do que seria relevante para os educandos, suas comunidades e seus modos de vida. Faz falta um curso de especialização em planejamento e gestão construtivistas para escolas rurais do SAB.

Os livros didáticos usados nas escolas rurais são concebidos longe da região onde são aplicados e sem compromisso com o futuro das comunidades dos educandos que serão influenciados por seus conteúdos. Faz falta ampliar a geração e uso de livros paradidáticos concebidos a partir da proposta da educação contextualizada (crítica) para a convivência (transformadora) com o SAB, a exemplo dos já gerados, por exemplo, pela RESAB.

A formação dos professores das escolas rurais da região não reconhece nem valoriza as potencialidades do SAB e muito menos sua mobilização para uma convivência transformadora com essa região. Urge uma atualização intensiva de professores das escolas rurais para introduzir a proposta da educação (crítica) contextualizada para a convivência (transformadora) com o SAB, já que estes não estão conscientes da existência de opções de práticas pedagógicas que são contextuais, interativas e éticas.

Em nosso compromisso propositivo, apresentamos sugestões para ampliar o elenco de práticas pedagógicas destinadas à contextualização crítica da educação nas escolas rurais para a convivência transformadora com o SAB, entre as quais se destaca a última concebida exclusivamente para envolver educadores, educandos e comunidades no processo de problematização de seus modos de vida, que culmina com a construção de um **Projeto de Vida comunitário**. Como nossa investigação teve o propósito ético-epistemológico de compreender para transformar, propomos:

- Incluir a história e principalmente as potencialidades do SAB em geral e do semiárido de São José do Egito-PE na realidade educacional e nas práticas pedagógicas que incidem no processo ensino-aprendizagem das disciplinas de história, geografia e ciência nas escolas rurais deste município e que busquem nas organizações locais e regionais (ONGs, Sindicatos e Associações de pequenos produtores da agricultura familiar) nas suas reflexões e ações como manejo da caatinga, preservação ambiental, captação e armazenamento de água (P1mc: Programa um milhão de cisternas), P1 + 2: programa 1 terra e 2 águas, criação de pequenos animais e aves, conteúdos curriculares de pesquisa nas escolas, visando a construção do conhecimento para uma educação re-significada.
- Incluir visitas e intercâmbios a locais onde existam ações exitosas de convivência transformadora e respeitosa com a caatinga, (quintais produtivos, barragens subterrâneas, agro-floresta, silagem, fenagem, beneficiamento de polpa de frutas nativas umbu, cajá, caju e outras. E para superar a pedagogia

da resposta, que os questionamentos e as perguntas a serem dialogadas com os atores dessas ações/práticas e com os textos do livro didático sejam elaboradas pelos estudantes com a mediação dos professores (as).

- Cultivar o planejamento participativo dos conteúdos e práticas pedagógicas para mobilizar a imaginação, capacidade e compromisso de outros atores que vivem outras experiências e constroem outros saberes frutíferos para a convivência transformadora com o SAB em geral e com o semiárido de São José do Egito-PE em particular.
- Incluir no processo de planejamento as organizações comunitárias (espaço político) para um diálogo contextualizado sobre os temas relevantes para a vida no Município (recursos hídricos, educação, saúde, produção, artes, etc.).
- Adotar materiais paradidáticos vinculados ao movimento de contextualização crítica da educação para a convivência transformadora com o SAB, como as cartilhas: Semiárido 1 e 2 da RESAB utilizadas em vários municípios da região, as experiências (elaboradas/sistematizadas) do SERTA, do CAATINGA, MST, CPT e do INSA e das diretrizes da Educação do Campo.
- (Como a sustentabilidade implica cultivar as condições, relações, significados e práticas que geram e sustentam a vida), apropriar-se da prática pedagógica que mobiliza as comunidades dos educandos na construção de 'Projetos de Vida' comunitários. O processo é constituído de seis momentos críticos:
 - **Momento-1: o passado comunitário.** Liderada pelos mais sábios (com mais de sessenta anos de idade), a comunidade reconstrói (num painel de papel) com desenhos, gráficos e palavras complementares como era a comunidade 30-50 anos atrás. No processo, todos devem fazer perguntas para estimular os mais velhos a incluir detalhes críticos para compreender as dimensões agroecológicas, socioeconômicas, cultural, política e institucional da comunidade. Uma das perguntas: era viável a comunidade naquele momento?
 - **Momento-2: o presente comunitário.** Liderada pelos casais que na atualidade tomam as decisões mais relevantes da comunidade, a comunidade descreve (num painel de papel) na forma de desenhos, gráficos e palavras complementares a comunidade em seu estado atual. Todos devem fazer perguntas para estimular os casais a incluir detalhes críticos para compreender o estado atual das dimensões agroecológicas, socioeconômicas, cultural, política e institucional da comunidade. Uma das perguntas: é viável a comunidade hoje?
 - **Momento-3: o futuro comunitário.** Liderada pelos jovens (crianças e principalmente adolescentes), a comunidade imagina, negocia, propõe e descreve (num painel de papel) na forma de desenhos, gráficos e palavras complementares como deveria ser/estar a comunidade 10-20 anos adiante para que fora uma comunidade feliz com um modo de vida sustentável (seu cenário futuro desejado, a comunidade dos seus sonhos, seu contrato social com as futuras gerações da própria

comunidade, seu *Projeto de Vida Comunitário*). Todos têm o direito e a obrigação de fazer perguntas para estimular os jovens incluir detalhes sobre as dimensões agroecológicas, socioeconômicas, cultural, política e institucional da comunidade futura para que estes detalhes funcionem como critérios que estimulam a imaginação sobre os meios para alcançá-los. Uma das perguntas: quais potencialidades da comunidade podem ajudá-la a ser viável no futuro?

- **Momento-4. A vulnerabilidade da comunidade.** Liderada por seus sábios, a comunidade reconstrói e descreve os processos que levaram a referida comunidade ao seu estado de vulnerabilidade, identificando os atores, fatores e ações que incidiram de forma positiva e negativa na transformação da comunidade nas últimas décadas. Os insumos gerados neste momento servem de critérios sobre a natureza das estratégias a desenvolver e aquelas a evitar.
- **Momento-5. A sustentabilidade da comunidade.** Liderada por seus 'líderes naturais', a comunidade negocia e propõe os processos e as potencialidades necessários para que a comunidade caminhe de seu atual estado de vulnerabilidade ao estado em que a comunidade imagina que seria mais feliz e teria um modo de vida sustentável.
- **Momento-6. Compromisso comunitário.** Em um processo interativo e deliberativo, a comunidade negocia em assembléia uma agenda de compromissos, um calendário de atividades e uma divisão de trabalho entre todos os seus membros para assegurar a implementação exitosa de seu Projeto de Vida Comunitário.

Em todos estes momentos, a comunidade deve ter presente e considerar o SAB viável que descreve Pannels (2008, p. 40-42):

"[...] Sabemos mais da metade
Das terras continentais

São áridas, são semi-áridas
Mas algo nos satisfaz
Dos Semi-Áridos do mundo
O nosso é o que vale mais.

Nossa fonte de riquezas
Do normal vai mais além
Vendo a diversidade
Que nosso sertão contém
Tem o nosso semi-árido
Vantagens que outros não têm.

[...] Jamais cabem numa síntese
As vantagens do sertão
O sol para a fotossíntese
Água pra germinação
Além da fé do seu povo
Força e determinação.

A maior vantagem é
O talento sertanejo
Pela sua persistência
Coragem, luta, traquejo,
Pra conviver com a seca
Povo mais sábio eu não vejo.

[...] Os sanguessugas de fora
Montavam frios esquemas
Nos roubar, era seu forte.
Saquear, era seus lemas.
Levavam nossas riquezas
Só divulgavam os problemas.

Esses "santos" marreteiros
Quando à nossa terra vêm,
Deixam um, carregam dez,
Nos dão dez, carregam cem,
Depois, o pouco que deixam
Terminam levando também.

[...] Livrai-nos, Senhor, livrai-nos

Desses modelos globais
Vamos crer em nossos santos
Que têm poderes demais
Para viabilizarem
Os nossos sonhos locais.

[...] Tu podes, e eu posso, juntos,
Todos podemos fazer
Um milagre no Sertão
Pra ganhar e não perder
“A semi-aridez é vantagem”,
Ninguém disse, mas vai ser.

[...] A educação, no contexto
Do sertão é diferente
Não interessa a resposta
Criada longe da gente
Só interessa a pergunta
Pensada por nós somente.

Valorizando o contexto
Enaltecendo o talento
No sertão, a educação
Ganhará um novo alento
O sertanejo terá
Educação a contento.

Esta educação ensina
Que não há superiores
Pois todos temos talentos
Não somos inferiores
Somos todos estudantes
Todos somos professores.

[...] O sertanejo é um sábio
Já nasceu com o diploma
Da vida, da natureza,
Ecossistema, bioma.
É ele quem mais conhece
As regras desse idioma”.

As comunidade se beneficiarão se, antes de realizar o processo descrito nos seis passos acima, realizarem reflexões críticas sobre a visão do SAB como “região-problema” que nos foi imposta historicamente e sobre a visão do SAB como ‘região-viável’, como fizeram Pannels e Silva (2011, p. 14-15) em sua interpretação poética da filosofia da semi-aridez como vantagem que o INSA promove em seu Plano Diretor 2011-2015 (INSA, 2011):

Cai a máscara, do antigo Semiárido
Foi, a farsa, desfeita. O show termina
Com a mesma platéia e nova luz
Outro show vai surgir. Abra a cortina
Vamos, nós, escrever a muitas mãos
Outra página da história nordestina

Do contrato, o primeiro ingrediente
É a voz de uma nova consciência
Que promove a real dignidade
Construindo uma vida de decência
Onde um modo de vida solidário
Seja a base de toda convivência

O caminho da nova consciência
Vem traçando uma linha divisória
Sendo, o trigo, do joio, separado
Nova página se escreve na história
E um sonho coletivo nos obriga
Construir uma nova trajetória

Nessa nova dinâmica caminhada
Não teremos desculpas pro omissso
Doravante o que vale para todos

É somente atitude de serviço
Eis, aqui, o segundo ingrediente:
Nossas forças, num grande compromisso

Excluídos, jamais existirão
Esta é a proposta que fazemos
Novo modo de vida sertanejo
Em conjunto, com ética, teceremos
Nessa nova atitude, tem início
O real Semiárido que queremos

Sai da mente o terceiro ingrediente
Poderoso é o imaginário
Vai além de qualquer experiência
Concebendo, o futuro, num cenário
O qual mostra horizontes luminosos
Indicando um seguro itinerário

É senhor das melhores esperanças
O futuro, por nós imaginado
Precisamos agora de um consenso
Pra ser feito, e por nós negociado
Se, unidos, fizermos tudo isso
Nosso sonho será realizado

Pela pedagogia da pergunta
Vamos, sim, transformar a educação
Ela vem como quarto ingrediente
No Contrato com a nossa região
Pra formar construtores de caminhos
Inspirados no contexto do Sertão

Uma educação transformadora
Paulo Freire, essa herança, nos legou
Os saberes científico e popular
Essa sua pedagogia unificou
Nosso Observatório vai usar
Essa pérola que ele nos deixou.

Neste processo de reflexão histórica e prospectiva, em que a interpretação do nosso passado influencia a análise do nosso presente e potencia ou restringe o uso da nossa imaginação para a exploração ética de nosso futuro, encerramos nossa contribuição pensando que:

O presente é o fruto do passado
 E o futuro será fruto do presente,
 As ações realizadas e omitidas
 Nos dirão, quem esteve ou foi ausente
 Só existe uma nova alvorada
 Porque ontem existiu um sol poente.

BIBLIOGRAFIA

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007 (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. Inter-relação entre espaço escolar e currículo. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_3.pdf - acesso 27/3/2011).

DECRETO PRESIDENCIAL Nº 7.352, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, de 4 de novembro de 2010, dou 05.11.2010, Brasília, 4 de novembro de 2010; 189o da Independência e 122o da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm acesso 10/6/2011

DECRETO-LEI Nº 4.073 - DE 30 DE JANEIRO DE 1942 - PUB. CLBR 1942. Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. WWW010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm. Acesso 26/7/2011.

DUARTE, J. Jonas Costa. Condições Históricas da Produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro. Documento de apoio ao Módulo **Aspectos históricos e culturais do semiárido brasileiro**, 2010.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Edição 36ª. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DO SEMIÁRIDO. **Plano Diretor 2011-2015**. Brasília-DF: Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do Conceito de Educação para Convivência com o Semiárido, em **RESAB Educação para convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 2ª edição. Juazeiro/BA: RESAB, 2006.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas-SP: Editora. Psy. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Caderno de ensino aprendizagem: história 3** / Lúlia Queiroz Silva. – Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010 - Programa Escola Ativa.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: ciências 3**/Maria Helena Araújo Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010 -- Programa Escola Ativa.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: geografia 3** / Neuza do Carmo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2010 -- (Programa Escola Ativa).

MENEZES, Ana Célia Silva e ARAÚJO, Lucineide Martins - **Currículo, Contextualização e Complexidade: Espaço de Interlocução de Diferentes Saberes** - Salvador: 2005. www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf. Acesso, 15/5/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília, SECAD/MEC, 2009.

MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA. **Diagnóstico do Município de São José do Egito Pernambuco** - Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea - Secretaria de Geologia, Mineração e Transformação Mineral e Secretaria de Desenvolvimento Energético Ministério de Minas e Energia, 2005. www.cprm.gov.br/rehi/atls/pernambuco/relatorios/SJDE145.pdf- Acesso, 17/7/2011.

PANELAS, Oliveira. **Instituto Nacional do Semiárido: o paradigma das oportunidades** (Cordel). Campina Grande-PB: Instituto Nacional do Semiárido – INSA, 2008.

PANELAS, Oliveira; e SILVA, José de Souza. **Outra visão, outro Sertão** (Cordel). Campina Grande-PB: Instituto Nacional do Semiárido – INSA, 2011.

PEREIRA, Adelaide da Silva. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo – um começo de conversa**. Documento de apoio ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA – Campus de Sumé (UFCG) nos dias 4 e 5 de junho de 2010.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento. **Novos Estudos**, Nº 80, Março de 2008, p. 109-125, 2008.

REIS, Edmerson Santos, Seminário Nacional Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, **Princípios da Educação Contextualizada**. Microsoft Powerpoint - 2 jun. 2010- www.insa.gov.br/~webdir/snecsab/ppt/ppt16.ppt. Acessado em 19/10/2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise, Porto Alegre, Armed, 2000:www.boaula.com.br.

SECAD/MEC - **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de Educadores e educadoras.** – Brasília: SECAD/MEC. 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO, A Lei 5.692 de 1971 e a Presença dos Preceitos Liberais e Escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. - www.histedbr.fae.unicamp.br Acesso 26/5/2011.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior**: Contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semiárido Brasileiro. Versão revisada e ampliada do documento de apoio ao "Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro", realizado no Campus de Sumé - PB da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e apresentado no Seminário Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro de 31 de maio a 2 de junho de 2010, 47p.

SILVA, José de Souza. A mudança de Época e o Contexto Global Cambiante: Implicações para a mudança institucional em organizações de desenvolvimento, p. 65-110, In: LIMA, Suzana Valle (Ed). **Mudança Organizacional**: Teoria e Gestão. Brasília, Brasil: Fundação Getúlio Vargas (FGV), p. 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Práticas pedagógicas e Formação de professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.