



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

NYDYA CHRISTINNE SILVA FERREIRA

**CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO PARAIBANO**

**SUMÉ - PB
2011**

NYDYA CHRISTINNE SILVA FERREIRA

**CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO PARAIBANO**

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

Orientadora: Prof^a. Ms. Maria da Conceição Miranda Campêlo

**SUMÉ - PB
2011**

F383c Ferreira, Nydya Christinne Silva.
Construção dos Saberes dos Professores para uma Educação Contextualizada no Semiárido Paraibano / Nydya Christinne Silva Ferreira - Sumé, 2011.

60 f; il.

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

Orientadora: Maria da Conceição Miranda Campelo.

1.Saberes Docentes. 2.Educação Contextualizada.
3.Semiárido. I. Título.

UFCG/BS

CDU: 37(043.3)

NYDYA CHRISTINNE SILVA FERREIRA

**CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO PARAIBANO**

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

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ms. Maria da Conceição Miranda Campelo
UAEDUC/CDSA/UFCG
Orientadora

Prof^a Dr^a Maria do Socorro Silva
UAEDUC/CDSA/UFCG
Examinadora

Prof. Dr. Harley da Silva Alves
UATEC/CDSA/UFCG
Examinador

*Ao meu esposo, pela demonstração de carinho e paciência a mim dispensada, nos momentos mais difíceis esteve ao meu lado me apoiando. A minha orientadora, Maria da Conceição Miranda Campêlo, pela paciência, dedicação e sobretudo incentivo em acreditar em mim. A minha querida irmã Pollyana, que Deus usou como instrumento para me falar palavras de incentivo e força nas horas mais difíceis de minha vida. Aos meus filhos, pela compreensão e carinho. Enfim a todos que acreditaram em meu sucesso e contribuíram para a realização deste trabalho, **Dedico.***

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que esteve sempre ao meu lado nas horas que pensei em desistir, sei que Ele esteve presente me sustentando com sua destra fiel. A Ele seja dada toda honra, toda glória e todo louvor.

A minha orientadora Maria da Conceição Miranda Campêlo, por sua dedicação, força e compeensão dispendas a mim, sem você não teria conseguido.

Ao meu pai e minhas irmãs (Fabiana e Anna Flávia), que na minha ausência estiveram presente na vida de meus filhos, cobrindo-os de apoio e cuidado.

A minha sogra que Deus usou de uma forma maravilhosa, para me acolher e me incentivar, acreditando em mim e no meu sucesso.

Aos meus colegas de turma que torceram para que eu chegasse até aqui, em especial a Dona Lúcia Simões e Siayca Shirley, que me apoiaram, quando pensei que não fosse dar certo.

A minha amiga Heloisa Cristina, que Deus colocou na minha vida, para me falar palavras de incentivo e força.

A todos professores e professoras, que contribuíram com seus ensinamentos. Em especial a professora Adelaide Pereira, que com sabedoria me orientou de uma forma significativa para a realização desse trabalho.

A Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido não pode ser entendida como um espaço do 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.

Edmerson Reis

RESUMO

O presente estudo situa-se no campo da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, tendo como objetivo conhecer os saberes construídos pelos professores das disciplinas de Ciências e Geografia para uma Educação Contextualizada no Semiárido Paraibano, e ainda verificar através de suas práticas docentes, se o tema é contemplado nos conteúdos e metodologias aplicadas em sala de aula, contribuindo desta forma para a aprendizagem dos educandos. Adotamos para tanto, a pesquisa qualitativa, e a técnica utilizada no procedimento de coleta de dados foi o questionário que aplicamos com cinco (05) professores, no intuito de conhecer suas concepções sobre saberes docentes para uma Educação Contextualizada. Os dados obtidos na presente pesquisa demonstraram que a discussão sobre a Educação Contextualizada se apresenta ainda de forma muito tímida no espaço escolar. A formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura não possibilita a articulação dos saberes científicos com os da prática, deixando desta forma, lacunas em seu processo formativo, consequentemente implicando na abordagem ineficiente dos conteúdos sobre Semiárido na perspectiva da Educação Contextualizada. Considerando ser este o tema do estudo, concluí-se portanto que nas práticas docentes desses professores da escola selecionada, não há indícios de uma educação pautada na convivência com o Semiárido, a pesar de existirem expectativas e desafios quanto à sua construção.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Educação Contextualizada. Semiárido.

ABSTRACT

The present study lies in the field of Contextual Education for Coexistence in the Brazilian Semi-arid, aiming to know the knowledge constructed by teachers of the disciplines of science and geography for a Contextualized Education in Semi-arid of Paraíba, and still see through their teaching practices if the subject is included in the contents and methodologies applied in the classroom, thus contributing to the learning of students. We have adopted for both the qualitative research, and the technique used in data collection procedure was applied to the questionnaire with five (05) teachers in order to know his views on teacher knowledge for Contextual Education. The data obtained in this study demonstrated that the discussion of Contextual Education presents still very shy in school. The initial training of teachers in graduate courses does not allow the articulation of scientific knowledge with practice, leaving in this way, gaps in their training process, thus implying the inefficient approach of content on Semi-arid the perspective of Contextual Education. Considering this to be the subject of study, it can be concluded therefore that the teaching practices of teachers of the school selected, there is no evidence of an education based in the coexistence with the Semi-Arid despite the fact there are challenges and expectations as to its construction.

Keywords: Knowledge Teachers. Education Contextualized. Semi-arid.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ano de Conclusão do Curso de Graduação.....	40
Quadro 2 - Tempo de Magistério.....	41
Quadro 3 - Disciplina que o professor leciona.....	41

LISTA DE SIGLAS

ASA - Articulação do Semiárido Brasileiro

ECSA - Educação para a Convivência com o Semiárido

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SAB - Semiárido Brasileiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO: TRILHA TEÓRICO- METODOLÓGICA.....	16
2.1	APRESENTANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
2.2	O QUE ENSINAR NAS ESCOLAS? POR QUE E PARA QUEM ENSINAR?.....	17
2.3	REFLEXÕES SOBRE ENSINO.....	20
3	SABERES DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	23
3.1	CONHECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA SOBRE SABERES DOCENTES.....	23
3.2	CONVERSANDO SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	27
3.3	REPENSANDO O CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	30
4	CONHECENDO A REALIDADE SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	39
4.1	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	39
4.2	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES.....	43
4.3	SEMIÁRIDO: COMO OS PROFESSORES DEFINEM?.....	45
4.4	SEMIÁRIDO NA VERSÃO DOS CONTEÚDOS.....	47
4.5	CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: O QUE AJUDOU OU NÃO PARA CONSTRUÇÃO DA VISÃO DE SEMIÁRIDO DOS PROFESSORES?.....	49
4.6	O SEMIÁRIDO NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	59

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no campo da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido e sua relação com a construção dos saberes docentes. O interesse pelo estudo do tema “saberes docentes e educação contextualizada” nasceu das leituras realizadas no Curso de Especialização em Educação Contextualizada (Campus de Sumé-PB, da Universidade Federal de Campina Grande) quando conhecemos e discutimos sobre os saberes que permeiam a prática docente dos professores no seu *locus* de trabalho, destacando a importância desta prática para estabelecer a convivência com o semiárido.

A questão de pesquisa que foi proposta para o estudo sobre saberes docentes e sua relação com a educação contextualizada versa sobre, quais os saberes docentes construídos pelos professores sobre educação contextualizada e a sua importância para a prática docente em sala de aula, especificamente em uma escola no município de Sumé-PB, e verificar através da construção de seus saberes docentes, se o tema é contemplado nos conteúdos e metodologia utilizada na sala de aula de forma a contribuir significativamente para a aprendizagem dos educandos.

A partir de tais questionamentos este trabalho teve o objetivo principal identificar e analisar os saberes docentes construídos pelos professores sobre educação contextualizada e a sua importância para a prática docente em sala de aula.

Para tanto, os objetivos específicos aqui estabelecidos foram:

- Verificar junto aos professores os saberes construídos sobre educação contextualizada e semiárido e a influência destes na realização da prática docente;
- Mapear as estratégias utilizadas na prática docente no que se refere a abordagem do semiárido na perspectiva de educação contextualizada;
- Analisar os saberes construídos pelos professores em torno da abordagem sobre o semiárido e educação contextualizada.

Sendo assim, buscamos estabelecer o diálogo sobre a temática em questão, focalizando a discussão da construção dos saberes necessários à prática dos

educadores, problematizando ainda como cada professor/educador, em seus espaços de trabalho, pode ser responsável nesta construção e se de alguma forma irá contribuir significativamente por agregar valor ou não à sua prática.

Desta forma nos fundamentamos em Gauthier (1998) que nos apresenta sua visão sobre os saberes docentes,

- Saber disciplinar - saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido a respeito do mundo. Conhecimentos integrados a universidade sob forma de disciplinas. A escola produz saberes, a partir dos saberes da disciplina, através da transposição didática¹.
- Saber curricular - a disciplina sofre transformações para se tornar programa, produzidos por outras pessoas. Ele deve conhecer o programa para planejar e avaliar.
- Saber das ciências da educação - conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança,...). Desconhecido pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões.
- Saber da tradição pedagógica - o mestre deixa de dar aulas individuais para dar em grupo, esta maneira se cristalizou, cada um tem uma representação de escola mesmo antes de entrar nela, essa representação ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor.
- Saber experiencial - A experiência e o hábito estão relacionadas, esta experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinadas nos segredos da sala de aula. Elabora jurisprudência, truques e estratégias, seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente.
- Saber da ação pedagógica - é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testados e validados. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é validado nem compartilhado. A ausência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, à experiência, que possui limitações e não os distinguem do cidadão comum (GAUTHIER, 1998, p. 30).

Quando tratamos de saberes docentes, consideramos a construção/produção de conhecimentos que os sujeitos elaboram em seu processo formativo inicial e/ou continuado, bem como suas experiências cotidianas vivenciadas no espaço do semiárido em seu percurso de vida pessoal quanto profissional.

Defendemos que a construção dos saberes docentes se faz essencial para a efetivação de uma prática docente contextualizada, considerando a sua intervenção

¹ Cf. CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

no processo de ensino, pois este (ensino) representa “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Nesse sentido, a concepção apresentada por Gauthier (1998) nos traz a idéia de que os saberes são plurais e vão sendo constituídos/construídos através do tempo, uma vez que o professor ao acumular conhecimentos no universo da formação inicial e/ou formação continuada vai desta forma, construindo um manual que, com o tempo, vai se re-criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade.

A idéia central que gira em torno da convivência com o semiárido reside na compreensão dos fenômenos climáticos e geofísicos como sendo algo natural.

A convivência com as condições do semi-árido brasileiro e, em particular, com as secas é possível, segundo a Articulação do Semi-Árido Brasileiro (ASA, 2001). Mas, para isso é preciso conhecê-lo, desmistificá-lo e aprender a conviver com suas adversidades ecossistêmicas.

Aprender a conviver com a realidade semiáridiana é considerado o grande desafio que nós educadores temos para enfrentar no século XXI. Sua proposta básica é encontrar a sustentabilidade no semiárido através da convivência, o que implica necessariamente promover mudanças substanciais que incluem transformações na estrutura social e nos padrões de produção, nos valores e no consumo, como também possibilitará aos sujeitos uma nova forma de enxergar o espaço onde vive e convive.

Vale destacar que a proposta de convivência com o semiárido em sua essência compreende o processo de aprendizagem social mais amplo, constituindo assim a criação da subjetividade dos indivíduos marcada pelo respeito à natureza e ao homem. Tal proposta significa ainda o resgate da comunidade em seus aspectos local e regional, destacando ainda sua relação com a dimensão global dos conhecimentos disciplinares e dos conhecimentos produzidos pelas experiências construídas na vida cotidiana do semiárido.

A pesquisa encontra-se organizada em três capítulos. Sendo que, o primeiro capítulo, apresentamos a abordagem metodológica, uma breve visão da prática docente, fazendo uma reflexão de qual seria o papel da escola perante a sociedade.

Reflexões sobre o ensino, tendo em vista as políticas educacionais voltadas para a formação docente.

O segundo capítulo abordará os saberes docentes para uma educação contextualizada com o intuito de levar o discente a uma nova abordagem, que irá ver a região semiárida com outros olhos, a partir das potencialidades e possibilidades que este ecossistema possui. Ainda dentro deste capítulo iremos abordar o currículo para uma Educação Contextualizada, com vistas a encará-lo como um campo de insurgências, capaz de permitir ser criado ou (recriado).

O terceiro capítulo compreende a análise dos questionários aplicados aos professores em seu *lócus* de trabalho, procurando elucidar como os professores constroem e articulam seus saberes na prática cotidiana, com vistas na Educação Contextualizada.

2 A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO: TRILHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 APRESENTANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi realizada numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada no Bairro Frei Damião na cidade de Sumé-PB. Os participantes do estudo ora apresentado foram 05 (cinco) professores que lecionam as disciplinas de Ciências e Geografia nas turmas do 6º ao 9º Ano do ensino fundamental, pelo fato de serem disciplinas que tratam de conteúdos afins, intrinsecamente relacionados com o semiárido. Deste total de professores, 03 (três) são professores de Ciências e 02 (dois), lecionam a disciplina de Geografia.

A abordagem da pesquisa utilizada foi a qualitativa que de acordo com André (2009), a mesma,

se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2009, p. 17).

A pesquisa de abordagem qualitativa nos possibilitou vislumbrar o cenário vivenciado pelos professores que atuam no ensino fundamental, especificamente nas disciplinas de ciências e geografia, em sua mobilização com os saberes construídos ao longo do percurso formativo e profissional, articulando-os, conseqüentemente, com os conteúdos curriculares sobre o semiárido trabalhados em sala de aula, visando entender os valores sociais que permeiam a comunidade escolar, para posteriormente compreender o que a Educação Contextualizada representa tanto para educadores quanto para educandos.

A técnica que utilizamos para o procedimento de coleta de dados foi o questionário, o qual Gil (2008) define como sendo:

uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 121).

O questionário foi composto por 10 (dez) questões, sendo 09 (nove) abertas e 01 (uma) mista, as quais tratavam sobre: formação em nível superior, ano de conclusão do curso de graduação, tempo de exercício no magistério, disciplina que leciona, tempo que leciona a disciplina, conceitos de educação contextualizada e semiárido, conteúdos sobre semiárido, contribuições da formação em nível superior para estudo dos conteúdos sobre semiárido e por fim, estratégias metodológicas utilizadas para estudo dos conteúdos sobre semiárido.

Para tratamento dos dados coletados através do questionário, selecionamos a análise de conteúdo que segundo Bardin (1977, p. 42) se caracteriza como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, [...], indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens".

A utilização desta técnica foi de fundamental importância para compreendermos como os professores conhecem e articulam os saberes da experiência e da formação inicial/continuada para a realização de uma prática pedagógica contextualizada destacando os conteúdos sobre o semiárido.

2.2 O QUE ENSINAR NAS ESCOLAS? POR QUE E PARA QUEM ENSINAR?

Nas décadas de 1960 e 1970, a escola começou a passar por mudanças significativas quando professores/as, pesquisadores/as e intelectuais da educação começaram a se indagar sobre o que ensinar para seus alunos e logo, foram produzidas teorizações que implicavam em uma reflexão de qual seria o papel da escola perante a sociedade.

A escola enquanto instituição social e educativa passou a ser encarada como um instrumento de transmissão de ideologias, valores, preconceitos e idéias que acabavam por reproduzir um modelo de sociedade que interessava apenas a minoria, a chamada classe dominante e, se caracterizou como uma experiência nem sempre marcada positivamente na vida dos sujeitos sociais e para acontecer mudanças nesse contexto, a escola precisaria mudar considerando, sobretudo, as bases sociais nas quais ela se encontrava inserida.

É a partir da década de 1960, que no Brasil destaca-se Paulo Freire, um intelectual da educação que tornou-se referência para muitos estudiosos, especificamente, sua atuação no campo da educação popular, ressaltando-se a sua

grande contribuição no processo de alfabetização de adultos, interrompendo-se assim o projeto de educação de adultos, centrado numa pedagogia crítica/libertadora em virtude do golpe militar de 1964 quando se instala a ditadura militar.

O grande educador Paulo Freire, ao observar que os ensinamentos/saberes transmitidos pela escola se encontravam distantes da realidade dos sujeitos sociais, propôs dentro de uma perspectiva crítica/libertadora, estabelecendo um diálogo entre educador e educando, que a própria experiência e realidade dos educandos se transformassem em fonte dos conteúdos. Segundo Beisiegel, (1992)

Freire viera investigando e pondo em prática procedimentos sempre orientados para a promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo. Ao mesmo tempo que repeliam o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, esses objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo. E estas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico progressista então designava como o 'compromisso com os pobres e com a sua realidade' (BEISIEGEL, 1992, p. 39).

A partir da década de 1980, com o período de abertura política no Brasil vai surgindo um novo cenário na educação, repensando desta forma, uma contribuição significativa que a escola atribuiria para uma nova forma de sistematização do processo ensino-aprendizagem, considerando a nova ordem social constituída que abarcava a organização de grupos e movimentos sociais que emergiram no contexto de luta pela democratização do ensino.

Certamente apesar da força política e ideológica do Estado e de grupos economicamente dominantes exercidas sobre a escola, era possível perceber neste espaço social potencialidades que, bem articuladas, propiciariam condições para as classes e grupos oprimidos construir resistências, disputando seus projetos de sociedade e de escola.

Por isso, tornou-se necessário conhecer os problemas que envolvem a prática docente dos professores na atualidade, com a intenção de superá-los, pois a escola só torna-se democrática, na medida em que colabora com uma formação crítica e consciente, voltada para a transformação social. Para tanto, o educador precisa

contextualizar a sua prática docente, reconhecendo o educando como um sujeito atuante isto é, um indivíduo que possui sua história de vida imbuída de significados, para que assim possa interagir com o meio em que está inserido.

Dessa forma, entende-se que os educadores, desde o princípio da vida acadêmica devem se assumir, também, como sujeitos inerentes à produção do saber, e assim, definir sobre suas práticas que o ensinar, segundo Freire (1996, p. 47) “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Freire (1996) quer nos dizer que não cabe ao educador transmitir conteúdos acabados, com fins em si mesmos, mas sim, instigar ao discente para que este possa construir e, também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito plural dotado de valores, crenças e significados.

Neste sentido, cabe ao educador indicar caminhos aos discentes para que estes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem possam ampliar seus conhecimentos, os quais serão necessários tanto para sua formação pessoal quanto para a vida profissional, pois neste processo (ensino-aprendizagem) “não há docência sem discência [...] e [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

É através da interação/integração entre professor-aluno, aluno-professor que a prática docente se constitui como um desafio que ao mesmo tempo se ressignifica em prazer, uma vez que essa relação acaba por estabelecer laços de amizade, respeito e responsabilidade que corroboram para o bom êxito do processo ensino-aprendizagem.

Diante do contexto que envolve a relação professor/aluno e processo de ensino-aprendizagem, o modelo tecnicista não pode ser concebido, sobretudo, na sociedade do conhecimento que utiliza as tecnologias em favor do progresso da ciência e, desta mesma sociedade, em virtude de propósitos que exigem no campo educacional, a compreensão e a certeza de que mudar é preciso e possível, porque

é preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para ser mais como expressão da natureza humana de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p. 87).

A mudança se faz necessária à prática docente porque pode levar o educador a repensá-la como condição *sine qua non* para reformulação das práticas educacionais e, por conseguinte, objetivar a melhoria da qualidade da educação, o que implica a construção de novos caminhos indispensáveis à ação crítica do educador e sobre seu saber-fazer docente.

Para tanto, o docente tem a responsabilidade de estimular e desenvolver nos alunos indagações sobre o processo de aprendizagem por eles vivenciados, fazendo com que possam enxergar sua situação real, e desta forma, tornarem-se atores ativos no processo de escolarização, pois ao contrário, eles serão apenas receptores de informações, o que inviabilizará sua ação na vida e no mundo do trabalho.

2.3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO

No processo de ensino-aprendizagem, a prática docente necessita ser eficaz e eficiente para, então, se obter sucesso, tendo em vista que as políticas educacionais, especificamente aquelas voltadas para a formação docente possam ser revisadas, focalizando, sobretudo, a formação continuada para professores que atuam desde a educação infantil até o ensino superior, buscando articular os conhecimentos da vida prática profissional com os provenientes das teorias da educação que versam sobre o ensino.

Por esse motivo, o ato de saber ensinar se dá na mediação do educador com os conteúdos e educandos, os quais deverão apreender e aprender numa perspectiva de construção social e histórica, extraindo significados para formação de uma cidadania ativa e participativa enquanto sujeitos histórico-sociais.

O ato de ensinar, portanto, exige do educador uma prática constante de reflexão considerando, o desenvolvimento do seu fazer pedagógico-educativo, com vistas a redefinir e ampliar seus conhecimentos, buscando desta forma, o acesso a novos saberes, aprendendo novas técnicas de ensino.

Assim sendo, o professor necessita contemplar o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar, numa perspectiva dialética, pois

[...] quantos são os professores brasileiros que ao iniciarem no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são

corretamente preparados para analisar as conseqüências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos muito poucos [...] devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores (SILVA, 1997, p. 54).

Segundo Silva (1997) a formação teórica desenvolvida geralmente nos cursos de licenciatura se dá no contexto de uma educação descontextualizada da prática educativa, não oportunizando desta forma ao docente a criação de estratégias metodológicas que venham colaborar para o sucesso de seus alunos, e sim para reforçar o fracasso dos mesmos quando se pautam por metodologias tradicionais de ensino e de avaliação que medem o conhecimento discente apenas em momentos estanques do processo de ensino-aprendizagem, utilizando, por exemplo: semana de avaliação, aulas expositivas sem integração de vivências em grupo e compartilhamento de experiências, entre outros.

Nesse sentido, podemos afirmar que ensinar exige risco, conseqüentemente, aceitação do novo e também rejeição a qualquer forma de discriminação, porque ao pretender ensinar se faz necessário que o educador se desnude de todo preconceito para construir seu envolvimento com a prática pedagógica.

Acreditamos que no ato de ensinar, o educador precisa ter em mente a necessidade e funcionalidade dos conhecimentos que os educandos precisam obter/saber, considerando a posição destes sujeitos dentro de um determinado momento histórico, buscando despertá-los para a sensibilização de uma consciência política e cidadã.

Ser um profissional da educação, mais especificamente ser professor significa saber educar, formar, não basta apenas ensinar fórmulas, técnicas e conteúdos e mais ainda, “não devemos confundir formar e formar-se” (NÓVOA, 1995, p. 26) porque ao passo que buscamos enquanto educador estimular no educando a construção do pensamento cidadão, fazendo com que estes desenvolvam seu senso crítico, tornando-os capazes de perceber as injustiças e também, capacitando-os para lutar por seus ideais e direitos, estaremos conseqüentemente formando-nos através do exercício crítico da prática docente e formando os educandos para o exercício de uma consciência social e solidária.

Sendo assim, o professor em sua prática necessita manifestar carinho e afeto por seus educandos, sem esquecer de sua função social e compromisso político assumido no processo de ensino-aprendizagem.

Vale destacar que se faz essencial o entrosamento entre o ser profissional e o ser pessoa, constituindo assim o sentido de responsabilidade que se deve ter com a profissão que exerce, respeitando os conhecimentos e/ou saberes que os educandos manifestam em suas vivências cotidianas.

3 SABERES DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

3.1 CONHECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA SOBRE SABERES DOCENTES

No final dos anos de 1980, no Brasil, começa a ser desenhado no cenário das políticas de educação, a construção do perfil dos saberes docentes, promovendo para isto, discussões sobre os saberes dos professores e como estes saberes são construídos no sentido de viabilizar o exercício de uma boa prática profissional articulando desta forma, saberes da experiência (adquiridos na vida de uma forma geral) e saberes da prática docente vivenciada no espaço escolar.

Estas discussões possibilitaram no cenário educacional, a sistematização de políticas de formação docente com vistas a atender as demandas educacionais que se colocavam no contexto de desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, buscando encontrar alternativas para amenizar os problemas enfrentados pelas instituições escolares e pelos professores.

Diante deste quadro, o saber docente passou a ser utilizado como importante instrumento de análise, a fim de desvelar a compreensão da prática pedagógica, pois, é de extrema relevância “resignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2000, p. 17).

Precisamos considerar que os saberes dos professores são saberes construídos de forma tanto histórica quanto social, e que mais do que saber o conteúdo que será ensinado, o professor tem a responsabilidade de compreendê-lo, demonstrando o domínio da natureza epistemológica do que irá ensinar (SCHULMANN, 1984).

Isto implica dizer que deverá o professor desenvolver habilidades de relacionar o conteúdo a ser ensinado com as perspectivas de conhecimentos construídos em níveis local e global.

Desta forma, o professor necessita criar formas acessíveis de ensinar e portanto, fazer com que seus educandos possam compreender a importância e a validade do conhecimento que está sendo trabalhado em sala de aula para poder articular estes conhecimentos com as experiências de seu cotidiano.

Devemos, pois, refletir continuamente sobre as ações e saberes docentes, questionando a visão de mundo que estes concebem, os valores e as regras que permeiam suas práticas, pois assim terá a possibilidade de, ao pensar o seu mundo, rever também os desafios que enfrenta em seu cotidiano e buscar formas adequadas de melhorar sua prática pedagógica.

Os saberes que o professor possui são construídos muito antes de se assumir uma sala de aula, ou seja, o que se pode perceber é que o professor inicia a construção de sua identidade profissional a partir das experiências que teve como aprendiz e não podemos esquecer que

Os professores se apóiam em suas atividades profissionais: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares, o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos (TARDIF, 2002, p. 297).

A questão que envolve os saberes docentes na concepção de Tardif (2002) deve observar as várias dimensões do ensino, pois o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com um determinado objetivo, e sendo assim

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Como o professor não define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, para Tardif (2002) este saber é, portanto, um saber social, e isso se procede devido aos seguintes motivos:

O primeiro é que o saber é partilhado por um grupo (no caso, professores) que têm formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. O segundo porque a posse e utilização do saber têm um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. O terceiro motivo seria o fato do saber possuir seus próprios objetos sociais, ou seja, suas práticas sociais. O quarto está relacionado a questão de que o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. E

finalmente, em quinto, temos a idéia de que o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, ao longo da história profissional em que o professor aprende a ensinar e dominar o seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2002, p. 12).

Ao considerar o saber como uma construção social, Tardif (2002) sinaliza que a atividade docente implica escolhas, ao mesmo tempo em que estas escolhas podem se tornar visíveis e também se tornar ocultas, o que necessariamente exigirá desse docente fazer a opção por um caminho, um itinerário, sabendo que “é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41). Ou seja, os saberes docentes se constituem a partir das escolhas pessoais que este profissional da educação realiza, pois optam por caminhos que irão possibilitar uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, enquanto ponto de partida para formação do professor enquanto investigador de sua própria prática.

Vale ressaltar que consideramos para isto, as dimensões éticas e estéticas que abarcam a prática pedagógica dos professores, ao contribuir para a construção de valores, crenças, regras, expectativas e relações interpessoais que percorrem as tramas do processo ensino-aprendizagem e das relações sociais, pois de acordo com Tardif (2002):

É preciso compreender as relações que existem entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF, 2002, p. 58).

A escola é, portanto, o espaço de produção, criação e recriação dos saberes dos professores, pois mobiliza ao longo de sua trajetória saberes que estão conectados com suas experiências cotidianas, uma vez que

É evidente que o cotidiano se caracteriza pelo repetitivo em relação ao factual, pela continuidade e permanência, até porque o cotidiano estrutura um *modus vivendi* que esconde o movimento temporal. Com isso não significa dizer que o cotidiano não seja um lugar de criação, inovação, do espontâneo, do jogo, do imaginário, da festa e da resistência. (TEDESCO, 1999, p. 206).

A complexidade do cotidiano escolar se manifesta enquanto lócus privilegiado da construção dos saberes docentes e neste espaço-tempo, os professores constroem seu modo de ser e de relacionar-se com os conteúdos, os métodos e por fim, com as técnicas que compreendem o ensino, o planejamento e a avaliação em sua diversidade de situações.

Portanto, a análise do cotidiano escolar é um elemento de fundamental importância para compreender o processo de construção do conhecimento e a mobilização dos saberes docentes, pois:

Após a crença na objetividade do conhecimento que caracterizou a ciência moderna, a investigação pós-moderna parte também de uma "ascese", de uma dialética semelhante, mas mais confiante na realidade empírica. Assim, o sujeito constrói a partir de si mesmo as suas representações sensoriais, perceptivas, lógicas, mas em interação permanente com a realidade construída que lhe serve de referente e cuja interpretação permite-lhe estabelecer significados, produzir sentidos. (ALARCÃO, 2001, p. 100).

Partindo do pressuposto que a produção individual/coletiva do(s) professor(es) constrói sua identidade e ressignifica seus saberes, reconhecemos que tal produção se faz e refaz num movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão. Para Tardif (2002)

Os saberes-mestres não existem mais. Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes (TARDIF, 2002, p. 43).

Nesse sentido, o agir tradicional revela um modelo de prática educativa pautado em uma atividade de transmissão daquele que sabe mais para o que não sabe, ou seja, se constitui como um modelo de educação tradicional.

Na realidade, os objetivos, o currículo, as normas, a cultura escolar, muitas vezes não obedecem a uma mesma lógica, e podem, muitas vezes, mostrar-se contraditórios,

[...], sobretudo em um mundo cultural múltiplo e instável, aprender é cada vez menos acumular os conhecimentos dos outros e cada vez mais o saber construir e reconstruir, ousada e criativamente, com os outros e também por conta própria, os nossos próprios conhecimentos. (BRANDÃO, 2001, p. 311).

Isto quer dizer que ao pensar e sistematizar o cotidiano escolar redefinimos o desenho de uma história nova e diferenciada dotada de significados, ações, saberes e práticas que venham promover os sujeitos em suas dimensões histórica e social.

Acreditamos que as análises aqui apresentadas poderão contribuir com os debates referentes à docência, principalmente, em relação ao cotidiano como importante espaço de produção, interpretação e reconfiguração dos saberes docentes.

3.2 CONVERSANDO SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A educação no Semiárido brasileiro, nem sempre esteve condizente com a realidade do povo dessa região e as políticas com características assistencialistas e desintegradas não foram suficientes para reverter às desigualdades sociais, a produção de imagens de pobreza e miséria e a reprodução de um imaginário de região seca, com pessoas famintas e vivendo em condições miseráveis.

Diante da perspectiva de reverter esse quadro torna-se necessário o engajamento de vários órgãos e instituições públicas em torno da educação para a convivência com o Semiárido com o objetivo de dar outro significado às abordagens sobre a referida região e produzir novos saberes a partir das potencialidades e possibilidades ecossistêmicas.

As discussões em torno da educação contextualizada vêm contribuindo para a resignificação da função que a educação assumiu historicamente no Semiárido, materializando-se concretamente nas narrativas acadêmicas e políticas.

O discurso da contextualização emerge nessa conjuntura como a mola propulsora da educação no Semiárido Brasileiro (SAB). Na concepção de educação atualmente preconizada para o SAB não é admitido que seja a imagem do nordestino desvalorizada em detrimento dos sudestinos e sulistas.

A preocupação central, nesse esforço, é que a educação qualifique os sujeitos para enxergar novas perspectivas e considere os semiaridianos autores e

co-autores da produção de saberes, gerando um novo paradigma de educação. Consiste, portanto, em um processo de reaprendizagem no qual educadores e educandos sejam sujeitos da ação e possam estar preparados para colaborar no processo de mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas sempre considerando o meio que estão inseridos esses sujeitos. De acordo com Martins (2006)

A “educação para a convivência com o semiárido” como contraponto ao descaso histórico para com o SAB, baseia-se nestas evidências e defende que a educação dê sua parcela de contribuição, sendo espaço de tematizações pertinentes sobre o ecossistema semiárido, suas diversidades e sobre as possibilidades de um desenvolvimento sustentável aí (MARTINS, 2006, p. 50).

Nesse contexto ao direcionarmos o olhar para a entidade escolar encontramos um currículo desarticulado, desarmônico e distante da realidade do Semiárido no qual, os livros didáticos adotados tratam de conceitos e conhecimentos que, muitas vezes, não trazem significados para a vida dos educandos.

Os currículos desarticulados do contexto local e propagadores da ideia de que as outras regiões são melhores do que o Semiárido, geralmente funcionou como escape de muitos nordestinos na procura por uma vida melhor nas grandes cidades (regiões mais desenvolvidas). Esse fato tem contribuído para o inchaço nas periferias dos grandes centros urbanos aumentando desta forma, os bolsões de pobreza; fato que nos impõe a refletir que a reversão dos problemas dos grandes centros passa também pela revalorização e resignificação das condições de vida no Semiárido.

Aprender a conviver com as adversidades climáticas é uma das condições essenciais na qualificação das condições de vida do SAB o que significa “conhecer” suas características, suas limitações, mas também e, principalmente, as potencialidades e possibilidades que essa região nos proporciona. “Refletir” sobre essa realidade e construir novas formas de intervenção que provoquem melhorias necessárias à qualidade de vida nessa região é, também, papel da escola.

É, portanto, nessa perspectiva de refletir sobre a realidade semiaridiana que, acreditamos que a escola deve disponibilizar conhecimentos para que, desde o Ensino Fundamental, seja possível aprender a lidar com as particularidades dessa região nesse novo cenário educacional.

As perspectivas configuram a necessidade cada vez maior de ampliar as possibilidades dos docentes para que possam lidar com os novos saberes e ressignificações propostas pela escola. Entretanto, ainda existem alguns entraves no que concerne à qualidade do ensino e às questões que envolvem os conteúdos curriculares desarticulados da realidade do educando.

São entraves que nos fazem pensar entre os discursos da necessidade de uma narrativa comum que é educar com e para as particularidades do SAB, implica em ações que estruturam o contexto educativo, condições materiais e pedagógicas para que os professores/educadores mudem suas práticas, os currículos e os processos de avaliação.

Entendemos que se faz necessário investir em políticas públicas que venham contribuir para melhoria da estrutura física das escolas, melhor qualidade do material didático e que este apresente conteúdos relevantes tratando de estabelecer sua relação com a realidade local e também global; desenvolver ainda políticas coerentes de planos de cargos e carreiras e de salários, garantindo assim a estabilidade dos educadores em seu campo profissional.

Todas estas questões corroboram para a consistência do discurso, a legitimação das novas narrativas com a questão da educação contextualizada. Perceber o espaço escolar como uma possibilidade significativa de reflexão e intervenção social exige uma nova postura não só da própria instituição, bem como da sociedade como um todo.

Para tanto, com o intuito de promover perguntas para as velhas respostas, ou tentar responder as velhas perguntas referentes ao contexto educacional, é que precisamos também refletir a importância da prática docente dos educadores e educadoras e a produção de saberes e ressignificados da vivência dos educandos.

Certamente essa propositura de reinvenção da prática, se traduz num grande desafio para os educadores e educadoras que atuam no semiárido, portanto não é uma mudança meramente metodológica, não bastando apenas aprender a fazer de um novo jeito, mas, sobretudo saber por que e para que fazer.

Essa é a grande diferença que essa educação vem produzindo na região, e fazendo a conexão entre: escola e comunidade, saber e conhecimento, desenvolvimento e sustentabilidade, potencialidades e possibilidades, revertendo aos poucos as linhas de um processo educativo que tem limitado a instituição

escolar a um espaço de transmissão e reprodução de saberes poucos significativos para quem aprende e não alteram as possibilidades de vida.

Sendo assim, a Educação Para a Convivência com o Semiárido (ECSA) precisa produzir saberes necessários, que venham respaldar aquele que aprende para intervir de maneira consciente em sua realidade, pois segundo Souza (2010),

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 muito bem a arte de mudar as pessoas que mudam a realidade. Sua educação contextualizada deve inspirar a construção de novos sonhos e semear uma nova idéia de semiárido (SOUZA, 2010, p. 35).

Nesse contexto, a idéia de educação para a convivência com o semiárido como contraponto ao descaso histórico, apóia-se nas evidências apresentadas por Souza (2010) e defende que a educação dê sua parcela de contribuição, sendo espaço de tematizações pertinentes sobre o ecossistema semiárido, suas diversidades e sobre as possibilidades de um desenvolvimento sustentável. Esta é a noção de “convivência”, vista enquanto relação saudável e equilibrada que se alia as potencialidades da natureza semiárida valorizando-as e colocando-as em favor da melhoria das condições de vida da população residente.

É no bojo da superação desse cenário que precisamos refletir o significado das práticas docentes que vêm sendo referenciadas na educação do semiárido brasileiro. E é nesse contexto que tentamos enxergar o semiárido com um novo olhar, perspectivas e produção de saberes e ressignificados que vão sendo produzidos nos espaços e práticas educativas.

3.3 REPENSANDO O CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Segundo Silva (2007, p. 147) o currículo é “uma questão de saber, identidade e poder”. O autor destaca que as modificações em relação ao currículo têm sido influenciadas pela teoria crítica, que favorece a nossa compreensão sobre as íntimas relações entre conhecimento, poder e identidade social.

O saber, por sua vez, não está isento de intenções e efeitos de poder, pois o saber implica necessariamente dominação. O poder encaminha o que é conhecimento e o que não é conhecimento, estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais. Assim, os significados são produzidos, representados e postos em circulação através de relações sociais de poder. A representação é um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos, produzindo e reproduzindo alguns significados sobre o mundo social.

É por meio do currículo, segundo Lima (2006, p.39), que a relação de controle e poder “constrói um modelo de identidade padrão para homens e mulheres”. Deste modo, é importante analisar que ao construir o currículo, também somos construídos. O currículo deve, então, ser visto não apenas como sendo constituído de “fazer algo”, mas também como “fazendo algo às pessoas”. Logo, o currículo é aquilo que nós, professores (as) e estudantes fazemos com o algo que julgamos importante, mas é também aquilo que o algo que fazemos fazem a nós em meio às construções de grupos sociais, e a partir dos múltiplos olhares despertados pelas teorias críticas do currículo².

Ideia compartilhada por Menezes e Araújo (2007, p. 34) ao afirmarem que pelo currículo “se define o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer”.

Dessa forma, o currículo, através dos discursos, projeta as identidades, destacando alguns grupos sociais e culturais, reafirmando noções de pertencimento social, de inclusão e exclusão, de regulação moral. Pode-se dizer que, a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional, uma depende da outra para se firmar. O currículo é constituído de múltiplas narrativas, pois conta histórias sobre nós e o mundo, nos ajudando a dar sentido à vida.

De outro lado, a Educação para a Convivência com o Semiárido, nos revela a possibilidade de construção de um currículo contextualizado, e para isto nos respaldamos em Reis (2009) que afirma:

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e insurgências epistemológicas, não

² Sobre a Teoria crítica do Currículo conferir Michael Apple (1982) e Henry Giroux (1983).

limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas, em si mesmas (REIS, 2009, p. 31).

O que Reis (2009) quer afirmar com a contextualização do currículo é que ele seja o veículo condutor e interlocutor dos saberes locais, com os saberes globais, e que seja visto como campo de transgressões e que permita a possibilidade de criação ou (re)criação deste.

Por isso, Magendzo (2006, p. 36) chama atenção para a “exigência ética de desvelar o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes, discrepantes e às vezes antagônicas” que permeiam as decisões acerca do desenho curricular. Mesma perspectiva adotada por Lins (2007, p. 67) ao afirmar que é preciso “desfetichizar” o currículo, que é preciso “desmascará-lo”.

Diante desta situação, que é a situação vigente na educação formal brasileira, a educação contextualizada demanda um currículo que tenha uma concepção distinta e que possa ser entendido como uma ‘rede de conversação’, ou seja, como um instrumento que promova o diálogo entre os conteúdos. De acordo com Souza (2005):

A concepção de currículo, como uma rede de conversação, é marcada pela multiplicidade, não admitindo a defesa da idéia da conservação de uma lógica ou visão disciplinar separatista e excludente de organização do conhecimento. O currículo em rede parte da idéia de que o conhecimento não está centralizado em um único lugar, num único ponto. Ele é transversal e tem múltiplos centros de interesse identificados pelos sujeitos que o estão a construir, a partir dos contextos em que se inserem e pelos quais são motivados (SOUZA, 2005, p. 85).

Isso denota uma visão de currículo não-linear, não individualizado, mas interdisciplinar, um currículo voltado para a inclusão de novos saberes. E exige um currículo contextualizado, pautado por novos princípios: a pluralidade; a multirreferencialidade; a flexibilidade e a horizontalidade nos processos de aprendizagem (MENEZES; ARAÚJO, 2007).

A partir desses princípios como a pluralidade (pessoas são diferentes, com histórias, origens e vivências que interferem no seu tempo de aprender); a

multirreferencialidade (a escola é um espaço e tempo pedagógico que deve manter diálogo permanente com os outros espaços e que também educam fora dela); a flexibilidade e a horizontalidade nos processos da aprendizagem. O currículo só será significativo se dialogar com o contexto e com os interesses dos educandos e educandas, “com seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano” (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Neste sentido, entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações, entre os sujeitos, conhecimentos, valores, cotidiano e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos.

Assim, a proposta curricular deve estar dirigida à “dimensão subjetiva, ética e afetiva dos sujeitos, enxergando-os na sua inteireza, em toda a sua dimensão que não apenas a cognitiva” (SOUZA, 2005, p. 80).

A educação contextualizada necessita de um currículo contextualizado para desenvolver-se de forma a refletir sobre a realidade dos educandos e educandas, sobre os valores e princípios que abarcam a prática docente e seus saberes, sobre o reconhecimento da pluralidade cultural e por fim, sobre a resignificação dos saberes e conteúdos curriculares.

Este currículo contextualizado exige, portanto, a “inclusão de narrativas transgressoras, gestadas a partir da experiência [...] de questões locais, regionais e de contexto que, historicamente, não merecem atenção nem destaque dentro do ensino” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 36).

Além do currículo, outros dois desafios que aproximam a educação na perspectiva humanizadora são a formação de educadores e educadoras e a produção de material didático.

No campo da formação constata-se que nem a formação inicial nos cursos de pedagogia, normal superior ou normal médio nem, em muitos casos, a formação continuada contemplam as especificidades demandadas por uma educação contextualizada. Até porque o papel do educador e da educadora como transmissor de informação já não atende ao processo educativo formador de estudantes críticos, autônomos e transformadores. Seu papel hoje se concentra “na reflexão e na análise dos conhecimentos produzidos dentro e além da escola [...] uma educação que contemple a diversidade humana, provocando novos modos de ser, sentir e agir de forma diferente” (NÉRI et al., 2006, p. 97).

Portanto, a formação para esses profissionais precisa ser entendida como um “processo de qualificação de uma contínua retomada dos conhecimentos, que possibilita a reflexão em torno de sua prática” (NÉRI et al., 2006, p. 98).

O autor explica que o saber do professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. Assim, os saberes do professor devem ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho.

O processo de formação deve proporcionar aos educadores e educadoras a ‘ressignificação de sua profissionalização’ e o desenvolvimento de suas ‘capacidades, construindo instrumentos de compreensão e transformação da sua realidade e da realidade dos alunos’ Isso desencadeará um processo de ação-reflexão-ação e contribuirá para a ‘reconstrução da ação pedagógica’ (NÉRI et al., 2006, p. 99).

A partir desses referenciais, acreditamos que cursos de formação de professores poderiam ser concebidos no sentido de integrar ações de ensino-pesquisa-extensão focadas na análise da prática docente. Essa tem sido a experiência que temos vivenciado, a qual tem buscado envolver a análise e a reflexão sobre a prática docente contextualizada e a identificação e o dimensionamento de problemas, focalizando o aluno, o professor e o objeto de conhecimento no contexto particular da escola de modo integrado, com vistas à proposição de possíveis soluções dos problemas identificados.

Na mesma direção, Souza (2007, p. 386) destaca que a formação dos educadores e educadoras “deve incluir a construção de uma pedagogia como reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política”.

Dessa maneira, a formação (inicial e continuada) de educadores e educadoras, exige a inclusão dos princípios da educação contextualizada, pois

a RESAB vem apontando importantes diretrizes para o processo de formação de educadores e educadoras, entre as quais se destacam: garantir que nos cursos de formação continuada para professores e professoras a educação seja concebida como um processo permanente na formação humana; incluir nos currículos de formação de professores e professoras dos cursos de pedagogia a formação política, ética, incorporando as temáticas da proposta de Convivência

com o Semi-árido e Educação do Campo; reafirmar, dentro do projeto pedagógico da escola, a autonomia do trabalho pedagógico do professor, da professora, como princípio básico de ação educativa e profissional. (NÉRI et al., 2006, p. 106).

Para além da formação de professores, observamos no âmbito da produção de materiais didáticos, a ausência de livros e textos que poderiam auxiliar na formação discente, porém, em sua maioria esse material (didático) se encontra permeado por estereótipos e representações sociais da classe dominante, que negam a existência de saberes e culturas à margem do discurso oficial.

Considerando a problemática quanto à produção de material didático e sua utilização, constata-se que esse recurso tem papel importante na socialização dos conhecimentos, e por outro lado, o que se tem observado é que os livros geralmente apresentam perspectivas sexistas, classistas, racistas, urbanas, sulistas, trazendo conteúdos recheados de discursos colonizadores, tornando-se assim “instrumento de uma educação colonialista, reproduzindo valores, concepções e preconceitos” (LINS, 2007, p. 66).

Isso pode também ser verificado por meio das imagens, das ilustrações que compõem boa parte dos livros didáticos, e que se distanciam por completo das realidades plurais do país.

De acordo com Lins (2007, p. 72), os livros didáticos trazem mais “imagens, paisagens da região sul e sudeste do que de outras regiões”, havendo, portanto, “uma carência de uma perspectiva multicultural” que venha abordar de uma forma ampla tanto a realidade global quanto local.

Outro ponto negativo é o fato de o livro didático “promover o congelamento e a fragmentação dos conteúdos onde, o processo de ensino-aprendizagem se dá através de modelos e ações repetitivas” (LINS et al., 2006, p. 116).

De acordo com Lins (2006) o que inviabiliza um dos objetivos do processo educativo é a falta de promoção da capacidade de pensamento, de crítica, de autonomia do educador e do educando.

Portanto, o processo educativo, deve estar fundamentado na vivência e nas experiências cotidianas, possibilitando aos sujeitos “a formação de um olhar diferenciado sobre sua realidade” (NÉRI et al., 2006, p. 108), e não apenas uma formação técnica que possa inseri-los no mercado de trabalho globalizado. Para isso

é preciso redefinir o perfil das escolas que se dispõe a formar esses sujeitos (educandos) utilizando para isto uma concepção de educação cidadã e crítica.

De acordo com Silva (2000, p. 16), “é necessária a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, onde a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente”.

Este tipo de escola só é possível de ser construída a partir de uma proposta “que se traduza em uma extensão de um projeto de sociedade que esteja a serviço do desenvolvimento humano sustentável” (SOUZA, 2005, p.28).

A educação contextualizada se baseia na realidade social dos educandos e educadores e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade.

Se faz necessário possibilitar a construção de uma pedagogia da educação multicultural (GADOTTI, 2001), que, por sua vez, demanda um currículo contextualizado, para dar mais sentido ao processo ensino-aprendizagem, às interações entre os saberes de educadores e educandos.

Dessa forma, a concepção de educação contextualizada “busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, com relações mais amplas” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 42). Uma educação que entenda que o Semiárido constitui em si uma realidade que lhe é peculiar, com suas problemáticas sim e particularidades e potencialidades também.

Um aspecto que merece atenção é a nossa compreensão do cotidiano que Deleuze (1998) defende como sendo um território complexo que nos desafia a exercitar outra forma de olhar a realidade.

Realidade esta que podemos dizer que não é imediatista, superficial, mas, repleta de múltiplos acontecimentos que nem sempre se externalizam aos nossos olhos.

Outro suporte que carece de nossa atenção é a concepção de educação contextualizada defendida pela RESAB, conforme Martins (2006):

A contextualização é antes um problema de descolonização. “É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada de fora” que sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma auto definição e uma auto qualificação. Antes disso, porém eles já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer [...] será sempre

tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões 'locais' e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de 'questões pertinentes' não por serem elas 'locais' ou 'marginais' mas, por serem elas 'pertinentes' e por representarem a devolução da 'voz' aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (Martins, 2006, p. 40).

Para Martins (2006), a contextualização é antes de tudo um problema de 'descolonização'. E por que um problema de descolonização? Porque no processo educativo vigente o currículo alberga ideologias preconceituosas e estereotipadas, baseadas na cultura europeia e capitalista.

Os conteúdos curriculares continuam negando o que não se enquadra neste padrão pré-determinado e continuam com o objetivo de homogeneizar as identidades. Por isso, contextualizar 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 (MARTINS, 2006, p. 43).

Contudo, Martins pontua que contextualizar não significa isolar os conhecimentos e saberes, reduzir a abordagem, nem fixar-se apenas ao local, à sala de aula etc. Ao contrário, é incluir, ampliar, pois os contextos

extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes (MARTINS, 2006, p. 45).

Nesse sentido, Lima (2006, p. 39) explica que "contextualizar torna-se um processo importante para aproximar no processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada pelo/a aluno/a". O autor ainda complementa que "os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo".

Na concepção da RESAB essa educação contextualizada baseia-se em uma única educação que considere o contexto como um todo não situado apenas no local, na dimensão geofísica, mas que compreenda as relações sociais nas quais estão inseridas, uma educação que dê uma base de reflexão e ação sobre o meio que o cerca.

Diante deste contexto podemos também ter como referência a concepção de saberes defendida pela RESAB, como destacam Reis e Pereira (2006, p.58):

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

Podemos perceber que os saberes serão construídos a partir de outras narrativas que venham legitimar esses saberes tentando compreendê-los como heterogêneos e sujeitos a mudanças. De acordo com Freire (1996), os saberes estão em constante processo de mudança e podem ser resignificados ou reconstruídos após cada intervenção e até mesmo após as interações com outros sujeitos sociais.

É então compreendendo estes aspectos e reflexões discorridas no texto que iremos nos inquietar em face às mudanças e enfrentar os desafios na perspectiva de propor uma educação contextualizada que venha primar pela formação do ser humano, resignificando seu ambiente, dialogando com a diversidade cultural que permeia seu cotidiano e favorecendo a construção de novas narrativas.

4 CONHECENDO A REALIDADE SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: ANÁLISES DOS RESULTADOS

4.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este capítulo registra a análise e a interpretação dos dados obtidos na pesquisa empírica com os professores de uma Escola Estadual de ensino fundamental e médio da cidade de Sumé-Pb no ano de 2011.

A principal fonte de coleta de dados da presente pesquisa foi a aplicação de um questionário onde cinco (05) professores responderam por se tratar de questões referentes aos conhecimentos/saberes construídos pelos professores das áreas de ciências e geografia sobre a prática docente e sua relação com a educação contextualizada.

O questionário, contendo 10 (dez) questões aplicado com os professores, foi sistematizado contemplando os seguintes indicadores: formação em nível superior, ano de conclusão da graduação, tempo que exerce o magistério, disciplina que leciona, tempo que leciona a disciplina, conceitos de Educação Contextualizada e Semiárido, conteúdos trabalhados em sala de aula que tratam sobre Semiárido, e contribuições da formação para estudo dos conteúdos sobre o Semiárido.

Desta forma, se fez necessário conhecer como os professores das áreas disciplinares de ciências e geografia constroem e articulam os saberes da prática cotidiana com os saberes da formação inicial no sentido de construir uma educação contextualizada.

Os professores que contribuíram com a pesquisa através de questionário se dedicam praticamente ao ensino, apesar de que não especificaram as atividades de pesquisa e extensão que realizam no espaço da escola. Para a análise dos dados foram atribuídos códigos (P1 à P5) referentes a cada professor com o intuito de preservar suas identidades.

Sobre a formação em nível superior, os cinco (05) professores são licenciados, sendo um (01) na área de geografia; um (01) na área de história e três (03) na área de biologia. Deste total, apenas três (03) possuem pós-graduação em nível *lato sensu*.

No tocante ao ano de conclusão do curso de cada professor, obtivemos os seguintes:

Professores	Ano
P1	1995
P2	2000
P3	1998
P4	2010
P5	1999

Quadro 1: Ano de Conclusão do Curso de Graduação

Fonte: Levantamento da pesquisa

Pelo exposto no quadro 1 apenas “P 4” é o docente que há 01 ano, concluiu o ensino superior, considerando que o término de sua graduação foi no ano de 2010, enquanto os demais professores já concluíram sua graduação há mais de 10 (dez) anos.

Sendo assim, a formação inicial destes professores se deu no contexto das reformas educacionais ocorridas no contexto dos anos de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 acompanhou os processos de mudanças no tocante a economia, aos eventos tecnológicos que incorporaram à educação as demandas resultantes do mundo capitalista neoliberal, ou seja, a necessidade de qualificação e (re)qualificação dos profissionais da educação, por meio da formação continuada ou por meio da formação em serviço para aqueles que ainda não possuíam a formação em nível superior.

Uma outra questão compôs o eixo de nossa investigação e esta se referiu ao tempo de exercício no magistério, onde os professores expuseram que estão exercendo a função docente entre 10 e 30 anos. (Ver quadro 2)

Professores	Anos
P1	12
P2	28
P3	25
P4	14
P5	15

Quadro 2: Tempo de Magistério

Fonte: Levantamento da pesquisa

A partir dos dados apresentados nos quadros 1 e 2, ao considerar o tempo em que estes exercem o magistério e o tempo em que concluíram a graduação notamos que estes professores lecionam há mais de 10 (dez) anos. Especificamente destacamos o caso do professor “P1” que obteve sua qualificação e diploma no ano de 1995 e só depois ingressou no exercício do magistério.

Os professores P2, P3, P4 e P5 apresentam, portanto, uma experiência maior, sobretudo, quando compararmos o tempo de exercício no magistério com a formação adquirida no curso de licenciatura nas áreas para as quais foram qualificados para lecionar.

No que se refere às disciplinas lecionadas por cada professor e sua formação específica foi observado que existem professores que foram habilitados para o ensino de uma disciplina, e, no entanto, estão em sala de aula lecionando outra que não tem vínculo direto com sua habilitação.

Professores	Disciplina que leciona	Graduação
P1	Geografia	História
P2	Geografia	Geografia
P3	Ciências e Química	Biologia
P4	Ciências	Biologia
P5	Ciências e Biologia	Biologia

Quadro 3: Disciplina que o professor leciona

Fonte: Levantamento da pesquisa

Consideramos de fundamental importância conhecermos a área específica de formação da graduação dos professores que participaram desta pesquisa, identificando, conseqüentemente, a disciplina que lecionam na escola onde são lotados, no município de Sumé-PB.

Os dados obtidos nesta questão nos mostram que apenas 01 (um) professor tem formação na área de História, porém leciona a disciplina de geografia, enquanto os demais professores (P2, P3, P4 e P5) têm formação compatível com as disciplinas que lecionam na educação básica. Vale lembrar que é essencial o compromisso do professor com sua formação e sua atuação profissional, especificamente quando trata do ensino das disciplinas do currículo escolar, pois

[...] os padrões de estabilidade e de mudanças de conteúdos e métodos de ensino e os processos de (re) organização pelos quais passam os saberes ao serem escolarizados, [...] têm demonstrado [que] a 'disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas' (LOPES, 2001, p.156).

De acordo com Lopes (2001), ao ensinar os conteúdos do currículo escolar, o professor não se encontra numa função de mero transmissor de conhecimentos/conteúdos, ao contrário, sua prática está imbuída de significados, crenças, representações e ideologias construídas histórica e socialmente, portanto, não existe uma prática desvinculada de concepções constituídas a priori, ou seja, todo o percurso formativo inicial, mais as experiências advindas do cotidiano, seja na família, na escola, no trabalho, no convívio com o ambiente e as pessoas se encontram interligadas à prática docente.

Com a reforma educacional ocorrida na década de 1990 no Brasil, várias discussões foram postas em torno das questões que compreendiam os universos da prática pedagógica e dos saberes docentes, quando estes se referem aos conhecimentos a serem ministrados nas disciplinas escolares, tanto em sua forma de ensinar quanto de aprender, pois se tratava agora de buscar compreender como se constituía a identidade do professor, numa perspectiva não apenas acadêmica, mas, considerando seus contextos de vida pessoal e profissional, em intrínseca relação e interação.

Não podemos negar que neste período (década de 1990), no Brasil tivemos grandes avanços, pois pesquisas foram realizadas no sentido de investigar a relação intrínseca entre prática pedagógica e saberes dos professores no intuito de sistematizar uma formação que viesse articular as dimensões do ser professor, ser pessoa e ser pesquisador, estava em foco, então, a formação do professor-pesquisador.

[...] esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o 'modo de vida' pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu 'num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores' (NÓVOA, 1995, p, 19).

Nóvoa (1995) expressa que a formação docente em sua essência e em seu fazer comportam as dimensões pessoal e profissional, sobretudo, por considerar a história de vida dos sujeitos e as construções de seus saberes nas esferas individual e coletiva.

Desta forma, buscamos a partir dados obtidos através da aplicação de questionários com os professores (as), elencar as categorias provenientes das questões abertas a serem relacionadas na análise de conteúdo e que subsidiaram as reflexões do tema estudado neste trabalho, permitindo a discussão acerca das questões da pesquisa. Abaixo apresentamos as referidas análises e seus comentários.

4.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES

As inquietações em torno das concepções dos professores sobre educação contextualizada nos fez construir esta questão de pesquisa e os sujeitos participantes assim se posicionaram:

Quando os conteúdos ensinados são relacionados com a realidade dos alunos (P1).

A Educação contextualizada oportuniza o desenvolvimento das potencialidades, da investigação, o criar e desenvolver novos conhecimentos com mais facilidade (P2).

Educação direcionada para um determinado contexto, em pauta, como por exemplo educação Ambiental (P3).

Transformação e desenvolvimento, dando ênfase a convivência com o Semiárido (P4).

Uma Educação que estimula os nossos alunos a construir algo que tenha algum significado para eles, e que valorize o seu conhecimento para promover o desenvolvimento sustentável (P5).

Diante das falas apresentadas, percebemos que para estes professores a concepção de Educação Contextualizada muito se aproxima com o modelo pré-estabelecido sobre a noção de convivência com o semiárido, podemos perceber isso diante de suas concepções quando dizem que estes conteúdos devem estar relacionados com a realidade dos alunos e quando a educação estimula estes a construir algo que tenha algum significado para eles.

Entretanto, concordamos com Martins (2006, p. 35) quando afirma que “Contextualizar a educação implica admitir a particularidade do Semiárido Brasileiro e reconhecer como pertinente a inclusão da tematização dos seus fluxos nas salas de aula aí localizadas”.

No que se refere a educação para a convivência com o semiárido, precisamos entender que as particularidades e potencialidades desse ecossistema tão vasto devem ser respeitadas e que as pessoas que aí convivem devam aprender a conviver e se adaptar a esse ecossistema não no sentido de acomodação, mas sim, de resgatar as potencialidades que poderão subsidiar mudanças nas formas de enxergar e de contribuir para o desenvolvimento desta realidade apresentada pelo semiárido.

Os professores ao apresentarem suas concepções de educação contextualizada, entrelaçam seus conhecimentos vivenciados nas práticas cotidianas, tanto intra-escolar quanto extra-escolar, destacando ainda a contextualização na perspectiva da relação de conteúdos com as experiências dos educandos.

A prática de uma educação contextualizada em nossas escolas precisa ainda ser construída de forma sistematizada, repensada sobre as bases do currículo escolar. Mesmo assim, não podemos negar o empenho e a compreensão que os professores têm sobre esse tipo de educação e de como realizá-la em sua prática de sala de aula, bem como pensar e sistematizar esta prática à luz do planejamento escolar junto à coordenação pedagógica.

Na realidade, a educação contextualizada começa a ser um processo iniciado na vida destes professores e, por conseguinte em suas práticas, mas, existem entraves neste fazer, uma vez que os sujeitos envolvidos no cenário escolar não possuem conhecimentos teóricos que apontam para o fazer de uma educação contextualizada.

4.3 SEMIÁRIDO: COMO OS PROFESSORES DEFINEM?

Ao tratar da educação contextualizada na perspectiva do semiárido, nosso objetivo foi conhecer a visão dos professores acerca deste ecossistema e suas impressões quanto à importância deste para o trabalho dos conteúdos ministrados na educação básica. Para o Professor P1 o semiárido é:

Região que abrange grande parte do Nordeste e Centro-oeste, com chuvas irregulares, abaixo de 100mm, com duas estações bem definidas, verão e inverno (P1).

A concepção do professor (P1) em relação ao semiárido é definida a partir das bases do conhecimento posto nos livros didáticos adotados nas escolas, podemos notar este fato expresso em sua resposta quando fala da precipitação pluviométrica e das chuvas que caem abaixo de 100 mm. Tal conhecimento se apresenta de forma equivocada, pois sabemos que não é bem assim, uma vez que o ecossistema Semiárido é o mais chuvoso do planeta.

Desta forma, concordamos com Malvezzi (2007) quando afirma:

A pluviosidade é, em média, 750 mm/ano (variando, dentro da região, de 250 mm/ano a 800mm/ano). (...) Há déficit hídrico. Mas essa expressão não significa falta de chuva ou de água. O grande problema é que a chuva que cai é menor do que a água que evapora. No semiárido brasileiro, a evaporação é de 3.000 mm/ano, três vezes maior do que a precipitação. Logo, o jeito de agasalhar a

água de chuva é fundamental para aproveitá-la (MALVEZZI, 2007, p. 10).

Verifica-se, portanto, que o semiárido é uma região onde se chove muito, o que está faltando, são formas de captação consciente e inteligente da água de chuva, para que no período de grande estiagem tenha água suficiente para as necessidades básicas de consumo humano vegetal e animal, no entanto não basta só armazenar a água, é preciso criar maneiras adequadas para impedir que ela evapore.

Na concepção dos professores P3, P4 e P5, o semiárido se constitui como

uma região assolada pela escassez da chuva, onde seu índice pluviométrico é considerado muito baixo (P3).

Clima um pouco árido e um pouco seco, que caracteriza algumas regiões do nosso país (P4).

Região com baixo nível pluviométrico, bioma caatinga característico e estações bem definidas (P5).

Diante das falas dos professores entrevistados podemos observar que quando pedimos para eles caracterizarem o Semiárido, sentimos na fala que a primeira idéia que lhes vem a cabeça é o clima e vegetação, mas sabemos que o semiárido é muito mais que isso.

Como destaca Malvezzi (2007, p. 9) “O Semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

Sob a ótica da convivência é que tentamos redefinir o semiárido como espaços de tematizações pertinentes, de que o semiárido não é mais reduto de pobreza nordestina. Ele é cheio de potencialidades e possibilidades e possui uma identidade que lhe é própria, além de um bioma riquíssimo e ímpar.

É o pensar na valorização da cultura local, na reprodução de saberes relevantes para o povo do semiárido, num modelo desenvolvimentista que contemple a emergência da lógica ambiental sistêmica. Temos um ecossistema rico e complexo que precisa ser desvendado.

A convivência com o semiárido propõe implementar um novo estilo de vida e produção, sustentáveis dentro do contexto da região semiárida.

Para que o semiárido, contudo, seja produtivo, a compreensão do meio ambiente precisa transcender discursos ou práticas de alguns militantes ou ONGs que atuam nessa região, para alcançar a sociedade. É necessário um envolvimento cada vez maior de todas as instituições que já militam nessa região, bem como dos órgãos públicos, a fim de fortalecer e desenvolver políticas que aspirem pelo desenvolvimento local sustentável, considerando as especificidades locais.

4.4 SEMIÁRIDO NA VERSÃO DOS CONTEÚDOS

Entendemos a educação como um processo dialógico e permanente de formação que envolve todas as dimensões e aspectos da vida humana. A partir desse princípio consideramos relevante afirmar nosso reconhecimento dos vários espaços pedagógicos que vamos criando e (re)criando a cada dia.

Dentre os espaços sociais, a escola é um lugar no qual se desenvolve uma maneira de se educar; com suas codificações e produção de saberes que constituem os conteúdos obrigatórios e necessários à organização do tipo de ensino que se deseja alcançar ou não.

Quando falamos na instituição escola, sobre a visão da contextualização, estamos nos referindo a uma entidade que problematize com a realidade dos educandos, e essa educação deve assumir o compromisso de ser criticada e transformadora, construída de forma democrática e participativa e que acima de tudo, possibilite as pessoas envolvidas com as práticas educativas para que estas possam tomar novas atitudes enquanto protagonistas na luta pela construção de novos sonhos para o semiárido.

Quando fizemos a pergunta quais eram os conteúdos trabalhados em sala de aula que tratam sobre o semiárido, percebemos assim que os professores estão referendando os conteúdos ao semiárido. Sendo assim eles afirmaram:

Vegetação, clima, agricultura, entre outros (P1).

Cartografia, Meio ambiente, fuso horário (P2).

Adaptação e variabilidade da monocultura; pastagens forrageiras; plantas características para a sobrevivência animal e uso adequado da água (P3).

Sobrevivência em regiões de clima semiárido; alternativas e adaptações no semiárido (P4).

Clima, vegetação, relevo entre outros (P5).

Na nossa interpretação, os professores apresentaram suas respostas conforme suas concepções, demonstrando o que entendiam sobre o assunto, e se expressaram de forma simples e objetiva.

Desta forma, concordamos com Gimeno Sacristán (1998) quando afirma :

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. [...] Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. [...] a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca (GIMENO SACRISTÁN,1998, p.120).

Portanto, nesta assertiva, fica claro que não se pode ensinar algo sem ter o conteúdo, este continua sendo importante, pois a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo. Quando há ensino é porque se ensina algo, e alguém irá aprender.

Outro aspecto que deve ser considerado é o tipo de conteúdo que se pretende ensinar, ou seja, se este terá algum significado para o educando. “Assim, os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos para tornarem-se meios para alcançar a concretização dos fins visados pelo processo de aprendizagem” (PILETTI, 2006, p. 91).

Verifica-se, portanto, que estes não abrangem apenas a organização do conhecimento, mas também as experiências educativas no campo desse conhecimento, devidamente selecionadas e organizadas pela escola.

Assim sendo, tanto a organização do conhecimento, como as experiências educativas são importantes. Um refere-se mais às informações, aos dados, aos fatos, aos conceitos, aos princípios e às generalizações acumuladas pela experiência do homem e que serão transmitidas ao aluno. O outro aspecto refere-se mais às experiências que o próprio aluno poderá vivenciar em torno desses conhecimentos.

4.5 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: O QUE AJUDOU OU NÃO PARA CONSTRUÇÃO DA VISÃO DE SEMIÁRIDO DOS PROFESSORES?

O currículo escolar reproduz um discurso e uma prática que apresenta o semiárido como um lugar adverso, ruim para se viver e como conseqüência disso é divulgado nas escolas por meio do livro didático que é um instrumento de poder que ainda reforça mais a idéia através de imagens reproduzidas em sala de aula.

Dessa forma concordamos com Reis (2009) quando afirma:

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e insurgências epistemológicas, não limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas, em si mesmas (REIS, 2009, p. 105).

Dos professores que responderam a questão sobre as contribuições da formação, apenas dois (02), disseram que a formação em nível superior tinha contribuído para o estudo dos conteúdos que tratam sobre o semiárido, vejamos diante das falas apresentadas:

Ter e conscientizar o mecanismo de convivência e crescimento do potencial existente no semiárido (P3).

Melhor conhecimento do semiárido, isto proporciona mais segurança em falar e ensinar sobre este tema (P4).

Nos depoimentos acima, verificou-se que diante das falas, estes professores tem uma vaga ideia do que seja semiárido. Podemos observar no primeiro depoimento quando o professor afirma que a sua formação em nível superior o ajudou na construção de visão do semiárido, principalmente quando este fala em relação de convivência, pois sabemos que o segredo da convivência está em compreender as especificidades desse rico ecossistema e adequar-se a ele.

Nesta perspectiva, o conceito explicitado pelo professor (3), se aproximou daquele defendido por Malvezzi (2007), quando afirma:

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

Nos demais depoimentos, os professores afirmaram que a sua formação acadêmica de nada contribuiu para os estudos dos conteúdos que tratam sobre o semiárido, e um desses ainda é enfático quando diz que:

Na minha opinião, os conteúdos que são abordados nos livros, são abordados de maneira muito superficial (P5).

Entendemos que no cenário da educação para a convivência com o semiárido, há muito para ser feito. O que os professores conhecem é apenas através do livro didático, este que por sua vez nos mostra o semiárido de maneira distorcida. E ainda assim, acabam por legitimar a ideia de que o Semiárido Brasileiro (SAB) é esse lugar miserável, seco e com condições inadequadas para a sobrevivência.

4.6 O SEMIÁRIDO NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Com relação às estratégias metodológicas utilizadas pelos professores em sala de aula, as quais devem ter por objetivo facilitar a aprendizagem dos alunos, percebemos nas falas dos professores, que no universo de cinco professores que responderam os questionários, três destes trabalham o semiárido de uma forma que podemos dizer, significativa, pois os mesmos através da realidade dos próprios alunos procuravam estabelecer uma relação com os conteúdos a serem trabalhados.

Visualizar de forma ilustrativa, utilizando comparações da ancestralidade do semiárido à realidade de hoje (P3).

Além de fazer referência sobre o tema e a realidade do aluno [...] sugestão de nomes de plantas, animais da região, bem como elaboração de textos, cartazes, climograma (P1).

Utilizo imagens sobre a paisagem e faço referência a algumas plantas que encontramos na paisagem e os alunos podem identificar no trajeto a caminho da escola (P5).

Com base nos depoimentos acima poderíamos considerar que a prática destes professores se configurava como uma educação voltada para a contextualização dos conteúdos.

Sendo assim, contextos não se fixam apenas ao local, à sala de aula, à comunidade local, a um território determinado. Ele se estende até um sistema de valores, que extrapola qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes. (MARTINS, 2006, p. 45).

Partindo desse pressuposto entendemos que a contextualização do conteúdo traz importância ao cotidiano do educando, mostra que aquilo que se aprende, em sala de aula, tem aplicação prática em suas vidas. A contextualização permite ao educando sentir que o saber não é apenas um acúmulo de conhecimentos técnico-científicos, mas sim uma ferramenta que os prepara para enfrentar o mundo, permitindo-lhe resolver situações até então desconhecidas, pois

contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto (...). O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo (BRASIL, 1998, p. 91).

Desta forma idéia de contextualização também aparece associada à valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relação direta com questões concretas na vida dos educandos. Falta um sentido mais político ao conceito de cotidiano. Seu entendimento, entretanto, não é restrito como em algumas perspectivas construtivistas que analisam os saberes prévios dissociados de uma interpretação mais ampla do conhecimento escolar. Dessa forma há uma aproximação da perspectiva crítica de currículo. Salienta-se, por exemplo, como a contextualização deve estar associada ao processo produtivo do conhecimento escolar, por intermédio da transposição didática e da visão de que esse conhecimento não deve ter por referência apenas o conhecimento científico.

A contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno (...), auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem (RICARDO, 2003, p. 11).

A contextualização curricular é, portanto, fundamental para motivar nossos educandos. Se, como educadores, conseguirmos trazer para sala de aula situações que permita ao educando se identificar, conseguiremos maior interação em sala de aula, pois ele vê, assim, ligação com sua vida. A escola deve contribuir para a formação do aluno vendo-o como pessoa humana, crítico e reflexivo frente à realidade em que vive. Portanto, as várias estratégias de ensino devem permitir a significação da aprendizagem, e a contextualização mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os educandos com o conhecimento científico, inserido no seu mundo e modo de vida.

Diante dos resultados aqui apresentados e analisados, o presente estudo revelou que a Concepção de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido na versão dos conteúdos e construção dos saberes docentes se dá a partir dos conhecimentos prévios que os docentes têm na sua formação inicial, mas, ainda se apresenta de uma forma muito tímida, uma vez que os docentes sentem dificuldades em articular os saberes de suas experiências sobre o semiárido com os saberes do processo formativo adquiridos na sua formação em nível superior, no curso de licenciatura.

A construção dos saberes docentes para a concretização de uma Educação Contextualizada com sucesso precisa ser compreendida/construída de forma sistematizada, repensada sob as bases do currículo escolar. Portanto, este currículo não poderá mais apresentar o semiárido como um lugar com condições inadequadas para viver, mas, como um lugar de possibilidades com vistas a estabelecer o diálogo com a convivência.

Desta forma, se faz necessário fomentar a pesquisa da realidade do lugar onde vivem as pessoas do semiárido fazendo a conexão entre o local e o global, para que assim estas se apropriem de conhecimentos que lhe sejam pertinentes, para então intervir e transformar o ambiente no qual estão inseridos.

Assim sendo, os docentes que se situam no Semiárido precisarão se permitir na construção do saberes, reconhecendo as diferenças e as dimensões do contexto,

com vistas a priorizar a articulação entre ensino e pesquisar com fundamento para repensar a relação escola e comunidade, local e global.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos saberes docentes para a prática de uma educação contextualizada deve estar subsidiada pela práxis ação-reflexão-ação. Esta ainda precisa ser flexível, ou seja, sujeita a mudanças, tendo o educando como autor e co-autor desse processo, tendo em vista a realidade na qual se situa, como forma de intervir se necessário for, ou adequar sua prática e seus saberes conforme esse contexto.

Desta forma, o docente estará oportunizando ao discente, condições necessárias para construir conhecimentos significativos a partir do processo ensino-aprendizagem, e que estes conhecimentos venham ter algo relevante na sua vida podendo este intervir de forma consciente e propositiva no ambiente em que vivem e na sociedade em que atua. Isso com toda certeza irá exigir do docente uma série de novas competências, entre elas, as que se relacionam à capacidade de se criar um novo paradigma de educação centrado na relação entre os saberes escolares e os saberes locais.

Considerando que a universidade deve favorecer apenas a formação inicial e que o processo de formação será contínuo e permanente, pautado na reflexão e na criticidade das nossas ações. Tal verificação reforça a idéia de que a docência se constrói ao longo de um processo contínuo de mudanças, adaptações aprendizagens. Aprendizagens que possuem uma relação com o sujeito envolvido no processo de construção do conhecimento e dos saberes.

Para concluir esta pesquisa, foi possível perceber o espaço escolar como uma possibilidade significativa de reflexão e intervenção sociais exige uma nova postura não só da própria instituição (escola), bem como da sociedade como um todo. Esta instituição irá propiciar e instigar o docente a criar na sala de aula um ambiente de aprendizagem reflexivo e participativo, tendo em vista um maior envolvimento dos educandos e educandas. Como ressalta o livro introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997)

[...] Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre os que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de

aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos (BRASIL, 1997, p. 34).

Portanto, a partir dessa assertiva é que iremos compreender que a escola precisa estar comprometida com a formação integral dos educandos e educandas do semiárido, possibilitando-lhes aprender e construir conceitos que irão lhes dar suporte para poder agir na sociedade e/ou comunidade onde vivem e atuam. E aos docentes cabe a necessidade cada vez maior de ampliar as possibilidades impostas a estes, como forma de lidar com as demandas atuais da instituição (escola). E isto com certeza será um desafio.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDRÉ, M.E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2009.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARTICULAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO (ASA). **Programa de Formação e Mobilização Social Para a Convivência com o Semi-Árido**. Recife: ASA, 2001. Mimeografado.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEISIEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BRANDÃO, C. R. A arca de Noé: apontamentos sobre sentidos e diferenças a respeito da idéia de cultura. In: SUESS, Paulo. **Cultura e Evangelização**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 21-40.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. 31 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. A. (Org.). **Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- GAUTHIER, C. et. al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical**: subsídeos. São Paulo: Cortez, 1983.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. In: CENPEC. **Educação Integral**. São Paulo: [S.n], 2006. p. 129-135. (Cadernos Cenpec, n. 2).

LIMA, E. S. Educação Contextualizada no Semi-árido: reconstruindo saberes, tecendo sonhos. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação e Convivência no Campo**: analisando saídas e propondo direções. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 35-48.

LINS, C. M. O Tempo está bonito pra chover: experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no semi-árido brasileiro. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Currículo, Contextualização e Complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 63-81.

LINS, C. M.; SOUZA, E.; PEREIRA, V. Educação para Convivência com o Semi-árido: a proposta de elaboração de um livro didático. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 115-146.

LOPES, A. R. C. Organização do Conhecimento Escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: MAZZOTTI, A. J. et al. **Linguagens, Espaços e Tempo no Ensinar e Aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

MAGENDZO, A. **Derechos Humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MALVEZZI, R. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, J. da S. Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: [S.n], 2006.

MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Currículo, Contextualização e Complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

NÉRI, A. et al. Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação para a Convivência com o Semi-árido. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 97-112.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Formação Profissional, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, E. dos S. **A Contextualização dos Conhecimentos e Saberes Escolares nos Processos de Reorientação Curricular nas Escolas do Campo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REIS, E. dos S.; PEREIRA, V. A. Educar no Semiárido Brasileiro: o desafio de uma construção em rede. IN: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-árido**: referências teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2006.

RICARDO, E.C. Implementação dos PCNs em Sala de Aula: dificuldades e possibilidades. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

SILVA, E. T. da. **Professor de 1º Grau**: identidade em jogo. Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, I. **A Gestão do Currículo Escolar para o Desenvolvimento Humano Sustentável do Semi-árido Brasileiro**. São Paulo: Petrópolis, 2005.

SOUZA, J. F. **E a Educação Popular ¿¿quê??**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, J. S. **A Emergência da Ciência Moderna e a Gênese da Educação Descontextualizada**. Material de apoio ao curso de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, 2010.

SCHULMAN, L. **Conhecimento e Ensino**. [S.l]: [S.n], 1984. Mimeografado.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. **Paradigmas do Cotidiano**: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

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

QUESTIONÁRIO

1. Formação em nível superior _____

2. Ano de conclusão da graduação _____

3. Tempo que exerce o magistério _____

4. Disciplina que leciona _____

5. Tempo que leciona a disciplina _____

6. O que você entende por Educação Contextualizada?

7. O que você entende por semiárido?

8. Cite os conteúdos trabalhados em sala de aula que tratam sobre o semiárido

9. A formação em nível superior contribuiu para o estudo dos conteúdos que tratam sobre o semiárido? () sim () Não. Justifique

10. Quais as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula no momento em que trabalha os conteúdos sobre o semiárido?
