



**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**

JACIRA RIBEIRO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM
ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO
DA ESCOLA SENADOR JOSÉ GAUDÊNCIO**

**SUMÉ – PB
2011**

JACIRA RIBEIRO DA SILVA

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA SENADOR JOSÉ GAUDÊNCIO

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.

Orientador: Prof^o. Ms. José Marciano Monteiro

**SUMÉ – PB
2011**

S586e Silva, Jacira Ribeiro da.

A Educação Contextualizada no processo de escolarização: um estudo sobre as concepções dos educadores do Ensino Médio da Escola Senador José Gaudêncio / Jacira Ribeiro da Silva. - Sumé - PB: [s.n], 2011. 57 f; il.

Orientador: Professor Ms. José Marciano Monteiro.

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

1.Educação. 2. Contextualização. 3. Ensino Médio.

I. Título.

UFMG/BS

CDU: 37.04(043.3)

JACIRA RIBEIRO DA SILVA

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA SENADOR JOSÉ GAUDÊNCIO

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^o. Ms. José Marciano Monteiro
UAEDUC/CDSA/UFCG
Orientador

Prof^a. Ms. Quézia Vila Flor Furtado
UAEDUC/CDSA/UFCG
Examinadora

Prof^o. Ms. Ranoel José de Sousa Gonçalves
UATEC/CDSA/UFCG
Examinador

**Sumé – PB
2011**

A todas as pessoas que, como eu, acreditam que a Educação pode mudar a vida de uma criança e o caráter de um adulto, **Dedico**.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu pai, amigo e companheiro de todas as horas, que sempre me deu força e coragem para enfrentar os obstáculos da vida;

Aos meus pais, José e Aparecida, que sempre valorizaram muito a educação, agradeço por tudo que me ensinaram. Sem eles nada disso estaria acontecendo;

Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram a perseverar nos meus objetivos;

Aos meus mestres e mestras, meus professores, que me guiaram muito além das teorias, possibilitando-me novas lições de vida, minhas considerações;

Ao querido professor Marciano, orientador deste trabalho, meus sinceros agradecimentos pela orientação;

Aos meus colegas, entrevistados neste estudo, minha gratidão pela colaboração;

Aos meus amigos de curso, verdadeiros companheiros, pelos momentos de estudos e até mesmo de brincadeiras que passamos juntos, pelo apoio e solidariedade, nossa eterna amizade;

À todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização deste trabalho, meu muito obrigado!

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem como objetivo investigar as concepções de um grupo de educadores do ensino médio da Escola Estadual Senador José Gaudêncio da cidade de Serra Branca- PB em torno do tema "Educação Contextualizada", bem como, identificar os principais obstáculos à inserção da educação contextualizada na sua prática pedagógica. Para tanto, utilizou-se como método e procedimento a pesquisa qualitativa de caráter descritivo, focando os sujeitos envolvidos na pesquisa de entrevista semi-estruturada, questionário e observação participativa. Como marco teórico fez-se uso dos seguintes autores: Martins (2006), Libâneo (1990), Freire (1974), Baptista (2003), Ricardo (2003), Brasil (1998), além dos documentos oficiais do PCNEM (1999), entre outros. Da análise dos resultados chegamos às considerações de que não há por parte dos educadores, uma compreensão nítida sobre Educação Contextualizada, bem como em relação às suas práticas pedagógicas predominam distanciamento das situações problema cotidianas, centradas na ênfase conceitual. Os resultados da pesquisa indicam que é grande o desafio de trabalhar de maneira contextualizada na escola, pois poucos educadores se aproximam do contexto social dos educandos na hora de trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Contextualização. Ensino Médio.

ABSTRACT

This monograph aims to investigate the conceptions of a group of high school educators from State Senator Joseph School Gaudêncio the city of Sierra White-PB around the theme "Education Contextualized" as well as to identify the main obstacles to the insertion of contextualized education in their teaching. For this purpose, we used as a method and procedure of a descriptive qualitative research, focusing on the subjects involved in research on semi-structured interviews, questionnaires and participant observation. As a theoretical framework was made use of the following authors: Martins (2006), Lebanon (1990), Freire (1974), Baptista (2003), Ricardo (2003), Brazil (1998), and official documents in the PCNEM (1999), among others. Analysis of the results of the considerations that come there from educators, a clear understanding Contextual Education, as well as in relation to their teaching practices predominate distance from everyday problem situations, focusing on conceptual emphasis. The survey results indicate that the challenge is great to work in context in school, because few educators approach the social background of students in the contents of working hours in the classroom.

Keywords: Education. Background. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDSA

Centro de desenvolvimento do semiárido

CONESA	Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido
EJA	Educação para Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	12
1.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO OBJETO DE ESTUDO.....	15
1.1.1	<i>UMA BREVE MEMÓRIA</i>	15

	<i>HISTÓRICA.....</i>	
1.1.2	<i>CORPO DISCENTE.....</i>	16
1.1.3	<i>CORPO DOCENTE.....</i>	16
2	SEMIÁRIDO E ASPECTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	18
2.1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEMIÁRIDO.....	18
2.2	ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	20
3	CONTEXTUALIZAÇÃO COMO PRESUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....	27
3.1	DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	27
3.2	A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO FUNDAMENTAL PARA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....	31
4	DISCUSSÃO METODOLÓGICA E O CAMINHO PERCORRIDO.....	35
4.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	35
4.2	CAMINHO PERCORRIDO.....	38
4.3	ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	38
4.4	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES.....	40
4.5	ABORDAGENS METODOLÓGICAS PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO.....	42
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
	REFERÊNCIAS.....	51
	APÊNDICES.....	54

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A sociedade moderna vem sofrendo grandes modificações. Dentre estas, destacam-se o avanço tecnológico e o aprimoramento de novas idéias sobre a prática pedagógica nas escolas. Essas modificações tem-se refletido principalmente sobre as ações e os comportamentos dos educandos e educadores no contexto escolar. Nota-se que há uma grande dificuldade e insegurança entre os educadores, resultando em aulas tradicionais e descontextualizadas.

Dessa maneira, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo ensino-aprendizagem, onde o educador passe a vivenciar a realidade dos educandos em sala de aula, de forma a modificar a sua postura, suas ações, podendo buscar novas metodologias de ensino, para que venham estimular o interesse dos educandos nas aulas, sem, com isso, ser colocado como mero expectador, mas sim como motivador do processo de construção de conhecimento.

A educação atual se vê confrontada com o crescimento acelerado que ocorre em sua volta, onde o desenvolvimento da tecnologia e as descobertas ocorrem em frações de segundos, ocasionando certo desgaste e comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino. Diante dessa situação, o educador tem a possibilidade de rever suas ações e o seu papel no aprimoramento da sua prática de ensino, isso deve ser feito de forma a adequar a sua prática pedagógica a realidade dos educandos, enfatizando a vivência social como requisito primordial para a busca de aprendizado.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na oferta da educação básica para a comunidade rural, uma lei que estabelece que os sistemas de ensino poderão adaptar conteúdos curriculares e metodologias aplicadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo e às peculiaridades da região. Constatou-se, portanto, que essa lei já existe há quinze anos. No entanto, a educação contextualizada ainda não é uma prática comum nos municípios do Semiárido.

De acordo com relatório publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2003, o Semiárido é a região do Brasil com maior índice de crianças que não sabem ler nem escrever. A declaração final da I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido (CONESA), elaborada

pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), aponta que os materiais didáticos e as metodologias pedagógicas utilizadas nas escolas não abordam aspectos específicos do Semiárido, pois são elaborados quase sempre no Sudeste do país.

Em relação à média nacional de Educação, os índices relativos à qualidade da educação na região do Semiárido brasileiro estão muito baixos. De acordo com o relatório, cerca de 350.000 crianças e adolescentes com idade entre dez a quatorze anos não frequentam a escola e mais de 390.000 adolescentes não são alfabetizados. Os que estudam, demoram onze anos para concluir o ensino fundamental, quando o tempo adequado são oito anos.

Diante de tal cenário, constatou-se que um dos fatores que leva os alunos residentes da zona rural a abandonarem os estudos é a falta de interesse na escola, cujo currículo é descontextualizado, ou seja, não leva em consideração a realidade dos educandos. Ao contrário, muitas unidades de ensino contribuem para a construção da imagem do Semiárido como um lugar de atraso e de falta de oportunidades. Analisando essa realidade surgem alguns questionamentos:

- Quais os significados que os educadores, do ensino médio, da região do Semiárido, especificamente, da escola Senador José Gaudêncio, Serra Branca, atribuem ao ensino contextualizado?
- Quais os principais fatores que dificultam a prática da educação contextualizada em sala de aula?

Partindo destes questionamentos, sugere-se um desafio aos educadores, o de tentar começar a mudar essa realidade. Mostrar aos seus educandos que a convivência com Semiárido faz-se no sentido inverso ao discurso e à prática que concebe a seca como um fenômeno natural que responde pela pobreza e miséria dominante na região. A lógica do discurso e das atitudes atrelada a essa visão linear sobre o Semiárido, interpõe-se à construção das possibilidades de convivência harmoniosa com o meio, estabelecendo vínculos indefensáveis entre a realidade humana e a periodicidade das estiagens. Para isso poder acontecer se faz necessária, como uma das dimensões, uma mudança de postura do educador, a criação de novas metodologias de ensino e a adaptação do currículo escolar a realidade dos educandos.

Este trabalho, todavia, é decorrente do processo de reflexão vivenciado no curso de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, onde tivemos a oportunidade de debater, de forma mais profunda, a educação local e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região, bem como da preocupação enquanto educadora na melhoria da qualidade do ensino na região.

A educação atual permite vários pontos de discussão, inclusive o que é ensinado nas escolas de ensino fundamental e médio. Educadores e especialistas discutem a estagnação da educação que, com o passar dos anos, sofreu poucas mudanças que possam ser consideradas significativas - tanto no que é ensinado quanto no como é ensinado. Nós, educadores, muitas vezes ficamos presos ao que é ditado pelos livros didáticos ou pelos currículos rígidos, predeterminados e fechados que a maioria das escolas possui, e acabamos por esquecer o papel que temos na sala de aula e na formação de nossos educandos.

A necessidade de contextualização, para proporcionar uma compreensão maior dos conteúdos vistos em sala de aula, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências, para que o aluno possa tomar decisões conscientes, constituem os elementos fundamentais das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). A contextualização no ensino já vem sendo defendida há muitos anos por diversos educadores, pesquisadores e grupos ligados a educação como uma maneira de possibilitar ao educando uma educação para a cidadania concomitante à aprendizagem significativa de conteúdos.

Na Região do Semiárido brasileiro, o currículo contextualizado é caracterizado pela evidência dos múltiplos e diversos saberes dessa região, já que sabemos que esta tem sido a realidade historicamente negada, distorcida e manipulada pela educação “objetiva e imparcial”, reservada para as elites¹ brasileiras e que, ao longo do tempo, impuseram às diferentes classes e categorias pobres deste país.

Assim, a contextualização do ensino exige a inclusão de questões locais, regionais e de contexto que, historicamente, não tem merecido tanta atenção e, nem tampouco, destaque dentro do ensino, das metodologias e processos da educação elitista.

Dessa maneira, o diálogo estabelecido entre o conhecimento adquirido na escola e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola está inserida,

¹ Ver ALBERTONI, Ettore A. **Doutrina da Classe política e teoria das elites**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

exige um novo jeito de fazer as coisas. Trata-se de dá um novo significado a escola, criando, assim, uma nova metodologia de ensino, que contemple a realidade dos educandos, suas diferenças e seus saberes empíricos. Para que esse processo seja efetivado se faz necessária uma discussão de uma política pública de educação que seja comprometida com um projeto de desenvolvimento social voltado para a sustentabilidade sócio-econômica e ecológica da região do Semiárido.

Tendo em vista o contexto explicitado acima, este trabalho tem como objetivos: compreender as concepções de um grupo de educadores do ensino médio da Escola de Ensino Médio Senador José Gaudêncio (E.E.E.F.M), da cidade de Serra Branca- PB, sobre a educação contextualizada, bem como, identificar os principais obstáculos à educação contextualizada nas suas aulas.

Para tanto, será realizado um estudo seguindo alguns procedimentos metodológicos como: consulta bibliográfica em livros, revistas, sites, etc. e investigação direta através de entrevista com os educadores e observação participativa. Sendo assim, espera-se que este estudo enriqueça a discussão sobre Educação Contextualizada para o Semiárido Brasileiro, contribuindo para a ação de multiplicadores e elaboração de medidas que possam contribuir na prática pedagógica dos educadores.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO OBJETO DE ESTUDO

1.1.1 UMA BREVE MEMÓRIA HISTÓRICA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador José Gaudêncio, do Município de Serra Branca, teve sua origem no ano de 1963 através da iniciativa de pessoas da própria comunidade, que se mostravam preocupadas com o desenvolvimento da educação local. De início a escola surge com a modalidade de ensino profissionalizante caminhando até a criação do antigo ensino ginasial (atual Ensino Fundamental II), que funcionava em caráter particular com inúmeras bolsas de estudo.

Não obstante, a referida escola só veio obter caráter público em 1966, quando foi estadualizada pelo decreto n° 6.450 de 06 de março de 1975, passando a denominar-se Colégio Estadual de Serra Branca. Atualmente a escola conta com um quadro de 50 educadores e 1052 educandos.

1.1.2 CORPO DISCENTE

Formado por 1.052 educandos, do ensino regular e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes do EJA correspondem a 32%, ou seja, 338 do corpo discente da escola. Os demais são do ensino regular, 34% do fundamental e 34% do ensino médio. Dentre os 1.052 educandos matriculados na Escola Senador José Gaudêncio, aproximadamente 250 são advindos da zona rural.

A escola funciona nos três turnos, sendo, manhã e tarde ensino regular, e a noite apenas o ensino EJA, funcionando também duas turmas do EJA no horário da tarde.

No turno da manhã predominam os estudantes da zona urbana, sendo raros estudantes da zona rural², estudantes estes que massificam o turno da tarde. Estudam também alguns estudantes da zona rural à noite, mas são poucos. Estes educandos deslocam-se dos sítios por transportes regulares, financiados pela parceria do Governo Federal, Estadual e Municipal.

1.1.3 CORPO DOCENTE

O quadro de professores é formado por 50 professores, sendo 28 efetivos e 22 são contratados por tempo indeterminado, todos possuem licenciatura plena, quase todos lecionando nas devidas disciplinas; 02 professores fazem mestrado; 07 estão cursando **Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Desenvolvimento do Semiárido (CDSA), na cidade de Sumé.

Como é significativo o número de docentes especializando-se em Educação para uma convivência com o semiárido, espera-se uma significativa mudança nas formas de ensino aprendizagem da instituição de ensino.

Vivemos num tempo caracterizado pela velocidade e intensidade de informações e mudanças que nos obrigam constantemente a estarmos sempre em

² Essa presença massificante de aprendizes oriundos do espaço urbano no turno da manhã e a insignificante presença de aprendizes oriundos do espaço rural no referido turno, tem como um dos principais fatores a relação que esses exercem com o trabalho no campo. A maioria dos que estudam à noite optam por esse turno pelo fato que, durante o dia, desempenham atividades vinculadas às necessidades da vida no espaço rural. Daí a necessidade de políticas públicas no âmbito da educação que leve em consideração as peculiaridades do contexto.

busca de novos aprendizados e atualizações como esta experiência que vivenciamos no curso de pós-graduação em Educação Contextualizada. Como profissionais da Educação não podemos mais pela nossa insegurança, medo e principalmente pelo nosso despreparo imobilizar as futuras gerações e condená-las a viver num eterno presente perdendo a noção de processo e conseqüentemente a perda do sentido de projetos, principalmente dos coletivos que precisam autonomia e futuro.

Neste contexto, entendemos a formação contínua como um espaço e tempo de reflexão, como um momento de se repensar a escola e a contribuição dos processos socioeducativos dentro e fora da sala de aula.

A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com conseqüências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores (NÓVOA, 1992, p.67).

O referido autor reforça a importância de uma boa formação docente, mostra que a formação contínua é um complemento da formação inicial. Temos na educação a possibilidade de realizar essa transformação e reconstrução da sociedade. A educação tem um papel determinante na formação do cidadão e na orientação social do mesmo. Para tanto, faz-se necessário, ultrapassar os discursos críticos e desenvolver propostas que contemplem, conjuntamente, a melhoria pedagógica e o compromisso social.

2 SEMIÁRIDO E ASPECTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEMIÁRIDO

Os principais problemas do semiárido não são decorrentes somente das questões climáticas e ambientais, mas dos problemas sociais e políticos vivenciados historicamente. Desde a colonização essa região vem sofrendo com a má utilização do meio ambiente, o qual passou a ser devastado para criação de gado, provocando desequilíbrios ambientais.

A grande concentração de terra e de água, também se constitui como outro grande problema, consolidando, assim, o processo de dominação política pautado no autoritarismo e no abuso de poder dos “coronéis”, contribuindo definitivamente para a implementação de uma cultura política baseada na submissão, no comodismo, no paternalismo e no clientelismo³.

No entanto, com o avanço do desenvolvimento no sul e sudeste do país, a Região Nordeste começa a perder prestígio político e os coronéis passam a enfrentar problemas financeiros. Com isto, constrói-se um novo discurso sobre a região, caracterizando-a como espaço da fome e da pobreza. Essa narrativa foi disseminada pelos meios de comunicação e passou a fazer parte do imaginário social do país, sensibilizando o governo para enviar recursos com o objetivo de acabar com a fome e, principalmente, com a seca, fenômeno responsável pela miséria desta região, segundo a elite política da época, sendo que tais recursos serviam para aumentar as riquezas destes grupos.

Logo, verifica-se que o discurso de semiárido como espaço de pobreza e miséria também foi incorporado nas narrativas educacionais, construindo no imaginário da sociedade brasileira uma realidade e uma verdade sobre o semi-árido que nem sempre condizia com a realidade vivenciada pelas pessoas.

O Semiárido brasileiro é um território muito vasto, com duas vezes mais habitantes que Portugal. Essa imensidão não é uniforme: trata-se de uma região muito diversificada. Uma mistura de diferentes ambientes naturais e grupos humanos. Dentro desse contexto, encontram-se vários problemas históricos e

³ Para uma discussão mais aprofundada acerca do clientelismo Ver: DINIZ, Eli. **Voto e máquina política**: patronagem e clientelismo no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Bem como o clássico texto de Victor Leal N. (1980); “O Coronelismo e o Coronelismo de cada um” em Dados-Revista de Ciências Sociais, v. 23, n. 1, p. 11-14.

politicamente construídos e “constitutivos” da região, tais como: dificuldades quanto ao acesso à água e profundas desigualdades sociais. Deparamos-nos a cada dia com o esvaziamento das comunidades rurais e à ocupação desordenada do espaço urbano.

O Semiárido brasileiro estende-se por 868 mil quilômetros, abrangendo o norte dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, os sertões da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e uma parte do sudeste do Maranhão. Vivem nessa região mais de 20 milhões de pessoas, que corresponde a 15,56% da população brasileira, sendo oito milhões na área rural.

Apesar de todas as idéias equivocadas sobre Semiárido colocada desde cedo na cabeça dos que aqui habitam, sabemos que é possível viver bem nessa região, que se trata de uma convivência com o semiárido. A precipitação pluviométrica dessa região é de 750 milímetros anuais, em média. Em condições normais, chove mais de 1.000 milímetros. Na pior das estiagens, chove pelo menos 200 milímetros, o suficiente para dar água de qualidade a uma família de cinco pessoas por um ano. O maior problema, para tanto, é a falta de gestão mais qualificada que pense e torne efetiva uma política hídrica e sustentável para a região.

Entende-se que a convivência com as condições do Semiárido brasileiro e, em particular, com as “secas” é possível. As muitas experiências que foram lançadas há mais de dez anos nos permitem afirmar isso hoje. Entende-se também a caatinga e os demais ecossistemas do Semiárido como um ambiente único, apresentando potenciais extremamente promissores. Importante também falar sobre os solos dessa região, estes que, mesmo se encontrando em formação, são muitos férteis, basta saber a cultura certa a ser plantada.

Na região do Semiárido, mesmo com longos períodos de estiagem, plantas e animais resistem e apresentam grande capacidade de regeneração, é só cair as primeiras chuvas e tudo que era cinza e parecia morto, torna-se verde e esbanja vida.

Desta feita, e diante do exposto, os povos dessa região podem muito bem tomar seu destino em mãos, abalando as estruturas tradicionais de dominação política, hídrica e agrária. Mas, para isso, necessita levar em consideração, por um lado, a grande diversidade da região, e, por outro, entender que a água é um elemento indispensável, porém não é o único fator determinante no Semiárido. Pode-se dispor de água limpa para beber (através do processo de armazenamento),

cozinhar, bem como com um mínimo de assistência técnica e crédito, viver dignamente nessa região. Dito isto, a convivência no Semiárido Brasileiro é perfeitamente viável, para tal superação necessita-se primordialmente de força de vontade individual, coletiva e política nesse sentido.

2.2 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A educação, como processo de integração e socialização dos indivíduos à sociedade, tem sido abordada de várias formas diferentes, variando com o tempo e o meio. Em “Sociologia e Educação”, o sociólogo francês Emile Durkheim (1978) define educação como uma

[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

O processo educativo consiste, no entanto, numa socialização metódica das novas gerações. Segundo o autor,

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (Ibid., p. 42).

A partir das considerações de Durkheim (1978), entende-se que o ser social é visto como um organismo em que os instintos e os desejos infinitos devem deixar de ser regulados naturalmente. O sucesso do processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social totalmente identificado com os valores existentes no contexto social que vive.

Ao longo do tempo o que se tem observado é que o ensino adquiriu ênfase de que tudo que irá ser estudado deve ter relação com o cotidiano do educando. Ao ministrar aulas e expor conteúdos que não contemplem a realidade dos educandos, estamos formando máquinas treinadas⁴ para repetir conceitos, aplicar fórmulas e

⁴ Cf. Rodrigues (2001), citando Max Weber, a modernidade através do processo de racionalização tem possibilitado e construído cotidianamente, através da educação, indivíduos especializados e treinados para o exercício de determinadas atividades técnicas junto ao mercado de trabalho. Em

armazenar dados, sem, no entanto, reconhecer possibilidades de associá-los a sua própria realidade.

Freire (1979, p.34), diz que "o educador, que aliena a ignorância, se mantém sempre em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem⁵. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca". Nessa perspectiva, os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do educando e muito menos com as realidades sociais. Trata-se de uma concepção em que o aprendiz é tratado como aluno, portanto, aquele que não possui luz e estando este na condição de objeto só tem a capacidade de adquirir conhecimento e não construir dialogicamente o conhecimento na condição de sujeito do saber.

É a predominância da palavra do educador, das regras impostas e da transmissão verbal dos conhecimentos. Valoriza-se o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina, como garantias para a apreensão do conhecimento. As trocas de informações, os questionamentos, as dúvidas e a comunicação entre os alunos, enfim a interação entre pares são interpretadas como falta de respeito ou indisciplina. As possibilidades de sucesso do educador estão intimamente relacionadas à sua competência de promover situações propícias para que se processem associações entre estímulos e respostas corretas, pois o erro deve ser eliminado.

É de extrema importância que o educando reconheça as possibilidades de associar os conteúdos vistos em sala de aula com o seu cotidiano e com os contextos locais para que encontre significado no que está sendo estudado. Para tanto, deve-se destacar que sendo o contexto fundamental para a construção de uma pedagogia libertadora, esse pode ser entendido como um conjunto de elementos ou de entidades sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato (MARTINS, 2006). O contexto é, portanto,

outras palavras, fundamentando-se em uma pedagogia do treinamento, o que se tem observado é que os estabelecimentos de ensino estão cada vez mais se preocupando com a formação dos indivíduos para o exercício de suas atividades de forma técnica, sem se preocuparem com os sujeitos para a vida em sociedade de fora mais humanizadora.

⁵ Para um melhor aprofundamento consultar FREIRE (2009), cuja obra *Pedagogia do Oprimido* reflete a discussão sobre educação bancária e educação libertadora.

uma forma de habitat; é um meio e define uma ecologia, um estudo ou um discurso sobre a casa, o lugar onde se habita e se tem afinidades.

Evidentemente, em se tratando de mundo humano, o meio, o habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis.

O contexto, nestes termos, não é apenas físico e objetivo. Nem é fixo. Ele compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades. Ele se compõe de uma espécie de atmosfera particular, que não compreende apenas camadas físico-químicas nem uma natureza separada do homem, mas compreende especialmente uma outra camada que é a noosfera, ou seja, a camada do pensamento, das idéias, dos valores; a camada dos signos, das entidades invisíveis, impalpáveis, semióticas.

Para tanto, não se pode compreender o conceito de educação contextualizada sem que, antes, estabeleça a relação entre os processos de interação entre os sujeitos, o contexto e a escola. Nessa interação se dá a construção dos conhecimentos individuais, coletivos, dos valores e das tradições. O processo educativo deve ser inter-relacionado com a escola, a família e a sociedade.

A contextualização promove a motivação do educando, por dar sentido àquilo que ele aprende na escola, fazendo com que ele saiba relacionar o que está sendo ensinado em sala de aula com sua própria experiência de vida no cotidiano. Dessa forma, o educando será capaz de estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, o que é previsto na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que definem Ciência como uma elaboração humana para a compreensão do mundo.

Há tempos as nossas escolas seguem o mesmo ritmo. A organização do currículo é feita por áreas, rompendo a ligação entre as componentes, fazendo com que os educadores realizem seus trabalhos isolados, sozinhos com os educandos. Quanto ao processo ensino-aprendizagem, "as dificuldades vão desde problemas com a formação inicial e continuada à pouca disponibilidade de material didático-pedagógico; desde a estrutura verticalizada dos sistemas de ensino à incompreensão dos fundamentos da lei, das diretrizes e parâmetros" (RICARDO, 2003, p. 8).

ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos [...] (LIBÂNEO, 1990, p. 261).

Entende-se que a contextualização dos conteúdos é fundamental para motivar os educandos. Se, como educadores, conseguirmos relacionar situações do cotidiano dos educandos com os conteúdos vistos em sala de aula que o façam se identificar, conseguiremos maior interação nas aulas, pois ver-se-á, assim, ligação com sua realidade, com a sua própria experiência de vida. A escola também tem um papel muito importante, o de contribuir para a formação do educando vendo-o como pessoa humana, crítico e reflexivo frente à realidade em que vive.

Segundo Freire (1974), ensinar é uma prática social, uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertence. Ensinar exige a assunção da identidade cultural e mais que isso, exige o reconhecimento do outro enquanto humano. Logo, o que importa na formação discente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem (FREIRE, 2007).

Portanto, os diferentes métodos 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 através de uma leitura de mundo. Para Freire (2001), a leitura do mundo se traduz como

a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo que me movia; [...] Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal intimidade entre nós _ à sua sombra brincava em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para o riscos e aventuras maiores [...]. Os ‘textos’, as ‘palavras’ as ‘letras’ daquele contexto [...] se encarnavam numa série de coisa, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2001, p. 12).

Trata de um conhecimento vinculado ao cotidiano das pessoas, não sistematizado. Trata-se, ainda, de uma consciência ingênua da realidade, contudo, não menos importante. Assim, a natureza, os animais, os vizinhos, a família e todos

os objetos que fazem parte do contexto ganham significado peculiar e específico. Se no conhecimento, não houver essa contextualização, estaremos formando seres incapazes de pensar e criticar, sem a intervenção de outras pessoas.

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

Esse novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas, para a inserção dos educandos na vida adulta, surge na perspectiva de evitar um ensino descontextualizado, baseado apenas nos conteúdos presentes nos livros didáticos. É necessário compreender que o currículo é muito mais que um conjunto de conteúdos estabelecidos através de uma organização disciplinar e atividades programadas e relacionadas entre si, planejadas intencionalmente para promover determinados conhecimentos.

Para Almeida, Silva e Ribeiro (2009, p. 08) “o currículo será necessariamente, reformulado em função de tempos, lugares e contextos culturais em que se desenvolve, pelas ações dos atores que nele estão disponíveis”. As autoras ainda afirmam que, para isso, exige-se do currículo “flexibilidade e abertura dos espaços e tempos de ensinar e aprender para uma grande diversidade de situações”. Assim, a contextualização tem a função de buscar os significados dos conhecimentos adquiridos na escola.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), contextualizar o conteúdo significa, antes de tudo, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre o sujeito e o objeto. Geralmente na escola o conhecimento é reproduzido através de situações originais nas quais acontece sua produção. Por isso, quase sempre o conhecimento escolar se vale apenas de uma transposição didática, na qual a assimilação do conteúdo se mostra como papel decisivo no processo de aprendizagem do educando.

O tratamento contextualizado do conteúdo é uma maneira que a escola tem de retirar o educando da condição de ser apenas um espectador passivo. Se bem trabalhada a contextualização em sala de aula, permite que ao longo transposição dos conteúdos, provoque aprendizagens significativas que mobilizem o educando e estabeleça entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade, ou seja, prática que passa a existir quando as pessoas estabelecem uma relação como

sujeitos portadores de dignidade a partir da qual compartilham de uma diversidade que se torna cada vez mais rica. (BRASIL, 1999, p. 91). Ao se propor uma organização da “grade curricular”, baseada na contextualização, parte-se da idéia de que toda aprendizagem significativa para o educando implica numa relação entre sujeito e a sua realidade, para que isso se concretize se faz necessário que haja as condições adequadas para que aconteça essa interação.

A contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCNEM capaz de produzir uma revolução no ensino. Nas palavras do coordenador geral de ensino médio do MEC:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências (PEREIRA, 2000).

O conhecimento contextualizado é associado, nos PCNEM, à preocupação em retirar o aluno da condição de mero espectador inativo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. Nesse caso, contextualizar é, sobretudo, não entender o aluno como tábua rasa (BRASIL, 1999). De forma mais direta, a ideia de contextualização está associada à valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos educandos.

Vale ressaltar que muitas vezes, no intuito de centrar as atividades na proposta dos PCNEM sobre contextualização, muitas vezes, de forma equivocada, os professores têm reduzido os conteúdos apenas ao aspecto utilitário uma vez que trabalham apenas com o que consideram fazer parte do cotidiano do educando.

Essa idéia reduzida de contexto, não está relacionada a situações problematizadoras que estimulem os alunos a pensar em busca de uma solução para a questão proposta, mas preparando-os para aspectos mais amplos e gerais. Embora as situações do dia-a-dia tenham grande importância no sentido de favorecer a construção de significados para muitos conteúdos a serem estudados, faz-se necessário considerar também a possibilidade de construção de significados a partir de questões internas referentes aos próprios conteúdos, relacionando-os

com o cotidiano. Caso contrário, muitos conteúdos seriam descartados por não fazerem parte da realidade dos educandos.

Assim, os momentos de aprendizagem criados em sala de aula são responsáveis pelo sentido que será atribuído aos conceitos. Os significados serão construídos a partir de diferentes situações com que o educando se depara. Isto nos mostra que o verdadeiro sentido do que vai ser exposto em sala de aula não está apenas nas situações em si mesmas, mas também nos saberes empíricos evocados no educando por cada situação.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO COMO PRESUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

3.1 DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

As dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras se devem a inúmeros obstáculos presentes no cotidiano dos educadores e educandos, dentre esses obstáculos, destaca-se como principal, a contextualização.

Segundo Souza e Araújo (2010), mesmo passando por um processo de formação que aborda todas as duas dimensões da sua atividade, o educador, desde o momento que opta por esta carreira, se depara com obstáculos que surgem não somente no local onde realiza seu trabalho, mas também no seu dia-a-dia fora da escola. Apesar de sabermos a importância do trabalho do educador e a grande responsabilidade que o mesmo carrega, de formar cidadãos visando à melhoria da sua comunidade e da sociedade em geral,

o que tem ocorrido é uma política de desvalorização do professor, prevalecendo às concepções que o consideram como um mero técnico reprodutor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (MARTINS E PEREIRA, 2002, apud SOUZA E ARAÚJO, 2010, p.159).

As principais dificuldades relatadas pelos educadores a respeito da contextualização dos conteúdos em sala de aula são: 1) os baixos salários, que representam o desrespeito por parte do poder público e da sociedade para com o educador; 2) a falta de incentivo para que ele dê continuidade a sua qualificação, mais especificamente no âmbito da sala de aula; e 3) o comportamento dos educandos que tanto pode incentivar como desestimular o educador.

➤ OS BAIXOS SALÁRIOS

Quando se trata das condições de trabalho dos educadores destaca-se uma queixa que é feita desde muito tempo por grande parte deles: o baixo valor de sua remuneração que, em alguns casos, obriga-os a procurar outras fontes de renda ou até mesmo a abandonar a profissão (SOUZA; ARAÚJO, 2010).

Com o mau retorno financeiro, a maioria dos educadores necessita fazer uma jornada dupla de trabalho, alguns dobram a carga horária, enquanto outros realizam atividades extras, fora da escola. Com essa sobrecarga de trabalho, o educador, fica sem tempo de planejar suas aulas e também de participar de cursos de capacitação, ou até mesmo de se atualizar, uma vez que não consegue conciliar o estudo com o trabalho; nem tem tempo para descansar, ler um livro, viajar, ir ao teatro ou desfrutar de práticas que enriquecem seu saber, como um curso de formação continuada. Devido a essa situação o educador acaba ficando parado no tempo, não consegue crescer profissionalmente, permanecendo na mesma situação de comodismo.

Em muitos casos o trabalho e os esforços do educador não são reconhecidos, ou seja, o salário que ele recebe não é compatível com o seu grau de conhecimento ou com a sua capacidade profissional. Alguns educadores apresentam cursos de pós-graduação e recebem o mesmo salário de um colega de trabalho que não apresenta a mesma qualificação. Além disso, os educadores que estão sempre se atualizando e se capacitando, ainda têm que concorrer com aqueles que não possuem capacitação alguma na área da educação. O que demonstra o desrespeito para com aqueles que se dedicam e se preparam muito para exercer sua prática.

➤ FALTA DE INCENTIVO PARA CONTINUAR SUA QUALIFICAÇÃO

Atualmente os educadores enfrentam um desafio que surge tanto no ambiente escolar como também na sociedade. Esse desafio é a falta de incentivo para que eles consigam melhorar suas capacidades como docentes.

O que ocorre na verdade é que os docentes estão buscando cada vez mais prosseguir com sua qualificação, mas não recebem incentivos tanto por parte das instituições nas quais trabalham como por parte das autoridades governamentais. Como já vimos, as queixas de muitos educadores estão voltadas para suas condições de trabalho e principalmente para seu salário (SOUZA; ARAÚJO, 2010).

Nestes casos, é na tentativa de melhorar sua situação que eles prosseguem com sua formação, visando mudar de cargo e assim ascender profissional e financeiramente. Essa atitude, no entanto, reforça a idéia de que um profissional bem qualificado, com uma gama de títulos, estaria perdendo tempo e dinheiro se ainda optasse por exercer sua prática docente nas salas de aula, pois seu esforço não seria recompensado e ele não utilizaria boa parte do conhecimento adquirido.

➤ **INDISCIPLINA DOS EDUCANDOS**

Uma das dificuldades com a qual os educadores se deparam dentro da sala de aula é o comportamento dos educandos que, em muitos casos, desestimula o interesse e vontade que ele tem de se dedicar cada vez mais a sua prática como docentes (SOUZA; ARAÚJO, 2010).

Frequentemente os educandos se comportam de maneira que quebram o ritmo da atividade desenvolvida em sala de aula como, por exemplo, as conversas paralelas, a troca de bilhetinhos, a demora no retorno do intervalo, pequenas discussões que surgem e acabam provocando uma agitação geral, entradas e saídas desnecessárias, entre outros. Agindo dessa maneira, os educandos perdem a oportunidade de aprender e acabam atrapalhando também os outros colegas, principalmente aqueles que têm dificuldades e por isso precisam se concentrar ao máximo nas aulas.

A indisciplina está acontecendo como conseqüência do excesso de informações a que as crianças e jovens têm acesso atualmente na nossa sociedade. Ele enfatiza que, por conta disto, “a velocidade dos pensamentos dos jovens há um século era bem menor do que a atual, e por isso o modelo de educação do passado, embora não fosse ideal, funcionava.” (CURY, 2003, apud SOUSA; ARAÚJO, 2010, p.164). Segundo o autor, esse grande número de informações contribui para aumentar a ansiedade dos educandos e diminuir a capacidade de concentração. Assim:

os educadores perdem a capacidade de influenciar o mundo psíquico dos jovens. Seus gestos e palavras não têm impactos emocionais e, conseqüentemente, não sofrem um arquivamento privilegiado capaz de produzir milhares de outras emoções e pensamentos que estimulem o desenvolvimento da inteligência. (CURY, 2003, apud SOUSA; ARAÚJO, 2010, p.164)

Os educandos que se comportam dessa maneira não conseguem ficar tranquilos, permanecem sempre muito agitados, o que causa sua impossibilidade de se concentrar nas informações que o educador quer transmitir.

Outro fator que também pode influenciar o comportamento dos educandos na sala de aula é a sua relação com a família: “A família [...] está, aos poucos, transferindo para outras instituições, notadamente a escola, a responsabilidade de educar seus filhos” (NÉRICI, 1994 apud SOUSA; ARAÚJO, 2010, p.165).

Muitas vezes os compromissos do dia-a-dia impedem que os pais tenham tempo para educar seus filhos em casa e acompanhar seu desenvolvimento na escola. Muitos deles acreditam que ela é a única responsável pela educação da sociedade, contudo sabemos que para obtermos bons resultados na formação de um cidadão faz-se necessária a participação decisiva da família nesse processo, pois a escola sozinha não é suficiente. Faz-se necessário que tanto os pais quanto os educadores imponham limites aos educandos, isto não significa tirar a liberdade dos educandos, é necessário que o educador aprenda a trabalhar sua autoridade de forma ética e a liberdade dentro de seus limites uma vez que “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 2007, p. 105).

Sendo assim, educador na realização na sua prática docente deve sempre fazer uma ponte entre a liberdade e a autoridade, ambas devem caminhar juntas, criando assim oportunidades para que o educando desenvolva suas próprias habilidades, manter-se como observador e mediador do processo de construção de conhecimento. Deve-se também incentivar a participação da família nesse processo, pois ela é a base para a construção da personalidade do educando.

Além disso, o educador deve trabalhar de forma contextualizada com a realidade sem deixar de acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia. Dessa maneira, o educador pode orientar os educandos como lidar com o grande número de informações que chega até eles e como fazer o uso correto delas, de forma que venha beneficiar o seu crescimento intelectual e o seu desenvolvimento social.

3.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO FUNDAMENTAL PARA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Atualmente um dos aspectos mais importantes na metodologia educacional é a contextualização do currículo. Para Sacristán (2000, p. 15)

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

É através da elaboração do currículo que se define o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que se deseja construir. Através da proposta do currículo é que se escolhem os conteúdos que vão ajudar os educandos a entender a sua própria história e a realidade a sua volta. No entanto, observamos que os currículos atuais utilizados nas escolas brasileiras, em sua grande maioria, não contemplam essa realidade.

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e seque pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por traz da idéia de “Educação para a convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos (MARTINS, 2004, p.31).

Dessa maneira, entende-se que o currículo deve ser construído a partir de experiências vivenciadas pelos próprios educandos e que este não deve ser elaborado de maneira isolada e sim em conjunto (Educadores, educandos, família e comunidade) incluindo suas culturas e seus saberes empíricos. Para Martins (2001, p. 31)

contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões 'locais' e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao *status* de "questões pertinentes" não por serem elas 'locais' ou 'marginais', mas por serem elas 'pertinentes' e por representarem a devolução da 'voz' aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

A contextualização da educação vem sendo desenvolvida e observada em todo o país: o ensino aproximando-se da realidade do educando, da sua cultura, da sua região (BRASIL, 1996). É uma nova maneira de ensinar, através da qual, o currículo escolar é revestido pela realidade de seu educando.

Os conceitos-chaves de uma proposta de currículo contextualizado revitalizam-se através de imagens próprias da educação popular freireana, como a da "leitura de mundo", que deve preceder a própria leitura da palavra (FREIRE; SHOR, 1986, p. 22). Essa leitura de mundo, em seu sentido simbólico, expressa uma estreita relação texto-contexto, que deve constituir-se num dos fundamentos de um ensino sob o prisma da contextualidade.

O currículo contextualizado apresenta termos locais, como agricultura, família, costumes, entre outros. O livro didático e a prática de ensino dos educadores passam a dar ênfase às características da região. A atual legislação para o Ensino Médio deixa claro que a "Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB" (BRASIL, 1999, p. 98), sendo que a

[...] LDB buscou preservar, no seu Artigo 26, a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos; assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão do currículo, e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum (BRASIL, 1999, p. 98).

Ao mesmo tempo em que defende que a organização curricular deve

tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual" (BRASIL, 1999, p. 87).

Portanto, “isso significa promover um conhecimento contextualizado e integrado à vida de cada jovem” (BRASIL, 1999, p. 230), lembrando sempre que “as dimensões de vida ou contextos valorizados, explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1999, p. 91).

A contextualização do currículo escolar visa transformar a prática pedagógica dos educadores, prática esta, baseada na educação tradicional, caracterizada por aulas expositivas e limitadas ao conteúdo exposto no livro didático. Assim, um ponto que deve, indubitavelmente, ser explorado, é, no contexto histórico, os saltos conceituais, as rupturas epistemológicas vivenciadas ao longo do tempo, pois em muitos momentos, a dúvida do educando, o seu conhecimento prévio está intimamente ligado a forma como o desenvolvimento científico era visto no passado, ao mesmo tempo em que para o educando a idéia de inferioridade, de atraso, de uma época em relação à outra, é muito forte. Para muitas pessoas, compreender que cada época apresenta necessidades e objetivos diferentes é muito difícil. Daí a importância da contextualização dos conteúdos, de se discutir em sala de aula com os educandos, os vínculos que existem entre o conteúdo do livro didático com a realidade social em que ele foi desenvolvido.

Poderia acontecer uma revisão de prioridades em relação ao ensino atual, fazendo ver não só o produto final e acabado do processo ensino aprendizagem, mas também, o processo de produção deste conhecimento alicerçado e ancorado na realidade dos educandos e nas suas relações sócio-culturais. Entretanto, a formação de professores com relação a estes tópicos ainda é relativamente pequena, ao mesmo tempo em que a produção de livros e textos contextualizados com a região do semiárido para o nível Médio tem se mostrado escassa.

Se a educação “deve ser conduzida de maneira crítica, não dogmatizadora, fazendo uso da história, da filosofia, da sociologia e de experimentos, de analogias e metáforas, contextualizando o objeto de ensino, aproximando-o do cotidiano do aluno, atraindo a sua atenção e interesse e reconhecendo a sua bagagem intelectual que, longe de representar um vazio a ser preenchido pela atuação do profissional docente, assume a função de alicerçar o novo conhecimento a ser interiorizado” (WESTPHAL; PINHEIRO, 2004).

Sendo assim, a prática pedagógica dos educadores, bem como a construção do currículo e os livros didáticos devem ser baseados na cultura de cada região, dando sentido ao que está sendo “transmitido” para os educandos em sala de aula,

trazendo a realidade concreta para espaço da escola, estimulando, assim, a aprendizagem. A educação contextualizada dá sentido às áreas do conhecimento. O educando acaba entendendo o motivo de estar aprendendo determinado assunto e passa a se interessar por ele, a tomar gosto pelo estudo.

A escola, dessa maneira, passa a usar uma boa estratégia de inclusão, aborda o preceito de que o educando deve conhecer para poder valorizar. O currículo contextualizado passa a imagem da própria vida, a aprendizagem é extraída das situações encontradas no seu cotidiano. O educador que trabalha de maneira contextualizada cria práticas de ensino que vão de encontro ao perfil do educando, de suas características, despertando assim seu interesse, atraindo-o ao ensino. Ele está sempre aberto a novas táticas de abordagem.

A escola que trabalha com o ensino contextualizado, atua de forma integrada e responde aos anseios dos alunos, desenvolvendo suas competências e habilidades, respondendo também aos anseios da comunidade, que por sua vez integra-se a escola. A contextualização leva à resolução dos problemas do dia-a-dia e coloca os objetivos do ensino próximos da sala de aula.

4 DISCUSSÃO METODOLÓGICA E O CAMINHO PERCORRIDO

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Goldenberg (1999, p. 105) explica que metodologia é o “estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Pelo fato de desenvolver uma pesquisa que trata da relação entre educadores, educandos e práticas de ensino voltadas à contextualização, considera-se uma abordagem de pesquisa qualitativa. Ainda segundo Goldenberg (1999):

pesquisa é a construção de conhecimento original, de acordo com certas exigências científicas. É um trabalho de produção de conhecimento sistemático, não meramente repetitivo, mas produtivo, que faz avançar a área de conhecimento a qual se dedica (GOLDENBERG, 1999, p. 105).

A presente pesquisa tem como objetivo descrever e interpretar as práticas de ensino dos professores do Ensino Médio da escola estadual Senador José Gaudêncio, da cidade de Serra Branca, PB, bem como as concepções que os educadores têm dessas práticas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, fez-se necessário buscar um contato direto com esses educadores, na tentativa de desvendar suas percepções através da análise feita a respeito de seus discursos. Godoy (1995), descreve:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 57).

Assumiu-se o tipo de pesquisa qualitativa por encontrar nela uma autonomia e flexibilidade que proporcionou avaliar a situação estudada com mais criatividade ao tentar buscar, nas práticas de ensino dos professores um tipo de revelação que só pode emergir quando se está frente a frente com o objeto estudado, avaliando as perspectivas, os valores e as expressões esboçadas nos momentos analisados.

Em relação aos objetivos da pesquisa, ela é descritiva, em face das definições de Gil (2002) e Vergara (2003), que explicaram que as pesquisas

descritivas têm como objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno.

Em relação ao universo da pesquisa e a amostra analisada, “a partir do projeto que se delimita o problema que será estudado, é o que se chama de *recorte do objeto*, pôr ordem nas próprias ideias, sistematizar as questões que serão estudadas”, segundo Goldenberg (1999, p. 74).

Para a análise de dados, no caso específico deste trabalho, do universo de 16 professores do ensino médio, optou-se por investigar apenas 4, sendo um de história (P1), um de Física (P2), um de Língua Portuguesa (P3) e um de Matemática (P4). Essa amostra representa 25% do quadro de educadores do ensino médio da referida escola. A escolha foi feita baseando-se no critério de que são disciplinas diferentes e pertencem a áreas opostas do conhecimento.

Dentro da abordagem de pesquisa qualitativa, para coleta de dados, decidiu-se utilizar entrevista semi-estruturada e questionário. Barros e Lehfeld (2000, p. 89) explicam que a coleta de dados é uma fase da pesquisa “em que se indaga e se obtêm dados da realidade pela aplicação de técnicas”. Utilizou-se da entrevista para com os educadores, posto que, para Haguette (1992), a mesma é entendida como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. E ainda como diz Gil (1994), a entrevista “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Partiu-se do pressuposto que existe uma necessidade real de um tipo de entrevista que pudesse dar razão para um direcionamento mais aberto com o entrevistado. Ou seja, que estes tivessem a liberdade de responder com flexibilidade, permitindo uma conversa mais harmônica com os educadores pesquisados. Por tais motivos, acreditou-se que a entrevista semi-estruturada seria a melhor escolha, apoiando no que descreve Triviños (1987):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa e, que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco central colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Além da entrevista semi-estruturada com os educadores, foram observadas as aulas destes educadores a fim de que se pudesse ter um contato prévio com educandos e educadores, e assim, no momento da entrevista, eles poderiam estar mais a vontade para falar. Em um período de uma semana foram observadas em média duas aulas de cada educador, e em seguida foi feita a aplicação da entrevista com os mesmos que se deu a partir da elaboração das perguntas. As perguntas feitas aos educadores no questionário foram referentes aos seus dados pessoais e a sua formação profissional, já as perguntas da entrevista, foram referentes à sua prática como docentes e a respeito da inserção da Educação contextualizada em suas aulas.

Houve uma grande preocupação na elaboração das perguntas em deixar o entrevistado à vontade para falar livremente o que desejasse a fim de não induzi-lo em suas respostas e de poder ter a maior quantidade de informação possível.

Para a análise de dados, foi escolhido o método Análise de Conteúdo que é entendido como técnica de compreensão, interpretação e explicitação das formas de comunicação. De acordo com Setúbal (2001), “os objetivos da análise de conteúdo seriam o de ultrapassar as evidências imediatas, das mensagens e de aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens”.

Após a coleta de dados, iniciaram-se as análises dos mesmos. Em primeiro momento, foram transcritas todas as falas que inicialmente haviam sido gravadas e feitas várias leituras do caderno de campo, a fim de captar a “essência” do que foi descrito. Em seguida, após a leitura de todos dos textos, passou-se a evidenciar os significados em função do tema pesquisado. Esses significados seriam, portanto, as repostas para os objetivos da pesquisa.

Daí em diante, as falas dos educadores passaram a ter uma linguagem mais formal e mais pedagógica. Os significados foram categorizados, ou seja, os dados foram agrupados conforme a compreensão do pesquisador. Com as falas dos educadores foram formadas três categorias que relatavam as dificuldades encontradas na contextualização dos conteúdos, suas percepções e suas formas de atuar em sala de aula.

4.2 CAMINHO PERCORRIDO

O trabalho junto ao campo teve início em abril de 2011, quando foi feito o primeiro contato com a direção da escola, para expor os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a realização da mesma. Em seguida, mantive contato com os educadores que prontamente se manifestaram favoráveis à realização do trabalho.

As entrevistas foram gravadas para melhor registro das falas dos educadores, deixando-os bem à vontade para responder o que pensavam, para depois serem transcritas na íntegra. No mesmo dia, da realização da entrevista, procurei marcar as datas, com os professores, para as observações das aulas, no turno da manhã, em diferentes horários, de acordo com o tempo que tinha disponível e também das aulas que os educadores colocaram à disposição para a observação. Os quatro educadores pesquisados foram observados em turmas diferentes do ensino médio, em diferentes dias e diferentes horários.

No desenvolvimento da pesquisa, foi fundamental diversificar os instrumentos: entrevista semi-estruturada, questionário e observação participativa em sala de aula, tudo isso para obtermos o maior número de dados possíveis. O estudo foi realizado durante os meses de maio e junho de 2011. Nesse período, observamos a escola, especialmente o trabalho em sala de aula dos professores pesquisados, observando e registrando os processos vivenciados. Além dos registros das observações de aulas, em caderno de campo, as entrevistas semi-estruturadas também foram muito importantes para análise do objeto de estudo.

4.3 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Em geral, em todas as aulas notou-se que muitos educandos não conseguem se concentrar no que está sendo repassado pelo educador em sala de aula, poucos prestavam atenção à explicação. As aulas ficavam resumidas apenas na exposição oral, nas quais havia uma grande preocupação com a transmissão do conteúdo.

Nota-se também, uma inquietação por parte dos educandos que sempre ficavam pedindo ao professor para sair da sala de aula para tomar água, enquanto outros ficavam em grupinhos conversando. Diante dessa situação, observa-se que tanto o educador quanto os educandos agiam de forma natural diante do fato, pareciam já estarem acostumados. Assim, ficou evidente a falta de motivação dos

educandos que conseguiam demonstrar isso através de suas atitudes em sala de aula. Isto ocorre, pois os professores sentem-se presos a estruturas curriculares tradicionais, tais como: materiais didáticos (quadro e giz), avaliação através de provas, expectativa de pais e alunos e orientações institucionais.

Ao concebermos currículo como elemento revelador da atitude, ideologia e prática da escola e considerarmos a afirmação de Silva (2001) de que o currículo não é neutro, mas que se refere a uma relação de poder produzindo identidades sociais e particulares; nota-se que os dados levantados acabam revelando o currículo da escola observada.

Nesse sentido, verifica-se que o currículo, dessa unidade escolar ora estudado, baseia-se numa visão tradicional no que diz respeito ao ensino, ao papel do aluno e do professor. Através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, evidenciou-se que este apresenta metas e propostas muito relevantes, porém nem todos os objetivos traçados conseguem ser colocados em prática devido a uma série de dificuldades encontradas. É importante destacar, que nem todos participam da elaboração dos projetos na escola, muito menos da sua execução.

A análise permitiu verificar também, que de forma implícita a escola cobra a participação dos pais, responsabilizando-os pelo sucesso ou desastre educacional dos filhos, tirando de certa forma a responsabilidade da instituição. Isto pode ser evidenciado no seguinte trecho retirado da fala de um dos educadores entrevistados:

Dentre as dificuldades observadas, sobressaem-se à falta de envolvimento dos pais e responsáveis pelos alunos [...], a baixa auto-estima, a ausência de sonhos a falta de perspectivas, a indisciplina dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e, muitas vezes, até a insatisfação do professor pela falta de reconhecimento e valorização de seu trabalho.

Assim, notamos que muitas vezes a escola coloca a culpa nos pais, nos próprios educandos ou até mesmo na desvalorização do trabalho docente como responsáveis pelos problemas educacionais. O que se verifica é que a escola não considera que o erro pode ser um reflexo do todo, desconsiderando a oportunidade de refletir sobre a sua própria organização, deixando de compreender o verdadeiro problema para poder encontrar a solução. Freire (1996) afirma:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve

trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo (FREIRE, 1996, p.118).

Nesse contexto, o educador deve dar suporte ao educando, com o intuito de levá-lo a superar as dificuldades. Essa afirmação opõe-se a postura do educador que diante das dificuldades apresentadas pelos educandos, atribui a culpa aos mesmos e aos pais. Isso nos mostra que a ineficiência do processo ensino-aprendizagem dar-se, principalmente, devido à aplicação de uma prática pedagógica errada, a uma metodologia de ensino voltada apenas para a exposição de conteúdos, longe da realidade e dos interesses dos educandos. Para chegarmos a tão sonhada prática pedagógica sonhada por Freire “libertadora”, o educador deve estar em constante busca de recursos e instrumentos que venham a enriquecer a sua prática pedagógica, de forma que venha a contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES

Tendo como objetivo refletir sobre as diferentes práticas de ensino dos educadores da escola estudada, o processo construtivo opera como plataforma para a expansão de fazeres, de experiência e de indicadores do processo de ensino-aprendizagem.

Para descobrir a verdadeira “essência” da visão dos educadores a respeito da sua prática de ensino e das dificuldades encontradas na contextualização dos conteúdos em sala de aula, fez-se necessário aproximar as questões relacionadas a condições internas e externas, que emergem do cotidiano escolar, criando condições para retratá-las de forma mais honesta e próxima possível, permitindo que daí surja reflexões e até mesmo estratégias de ação pedagógica que possam auxiliar os implicados neste processo: o educador e o educando.

Depois de realizar as entrevistas, algumas observações a cerca do processo tornaram-se possíveis:

- A maioria dos educadores entrevistados acredita que a origem das dificuldades de aprendizagem de seus alunos encontra-se nos problemas emocionais advindos de uma família problemática. Afirmando que não têm

como mudar situações sobre as quais não possuem o menor domínio – no caso da família do educando, por exemplo – rotulam-no de problemático e dele se desinteressam. Este desinteresse, na maioria das vezes, gera raiva, frustração e rejeição que, por sua vez, cumpre a profecia de aluno problema;

- As falas dos educadores nos convida a repensar a relação de autoridade do educador em sala de aula e a sua relação com os educandos. Convida-nos, também, a observar o aspecto do desenvolvimento de todo esse processo ao longo do tempo. Proporciona, ainda, a oportunidade para se questionar sobre o mito do professor ideal e o custo de mantê-lo;
- Conforme os educadores narram sua trajetória de vida e do seu ofício, começa a haver uma ampliação de conteúdos de seus discursos, os quais se desdobram numa progressiva e mais elaborada compreensão dos fatos que rodeiam seu universo. Narram, às vezes, num clima de grande perplexidade, pois se dão conta de que, até então, não haviam percebido muitos detalhes do contexto no qual eles ocorreram;
- Percebe-se também, através das entrevistas, que o trabalho de um educador mobiliza muitas emoções e sentimentos que parecem adormecidos, mas que, em sua prática diária, sempre voltam para assombrar seu trabalho. Muitas vezes, confundido por intensas demandas no campo pessoal, o fazer pedagógico torna-se inoperante. Para cumprir adequadamente sua função de mediador, o educador deve conferir importância às relações, sem esquecer sua atividade intelectual.

Abrir espaço para o diálogo e para a reflexão do educador acerca de seu trabalho, não levanta apenas aspectos ligados à aquisição do conhecimento, mas também de sua história pessoal e familiar ligadas às múltiplas formas de aprendizagem.

4.5 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO

Com relação à metodologia utilizada nas aulas dos educadores entrevistados e a entrevista realizada, verificou-se um descompasso entre o discurso e a prática dos mesmos. Enquanto no plano do discurso alguns educadores manifestam o desejo de realizar uma prática pedagógica ancorada em propostas metodológicas contextualizadas, as observações mostram que esses educadores desenvolvem suas práticas centradas na transmissão de conteúdos, estabelecendo uma relação professor-aluno unidirecional centrada na pessoa do professor. Típico de uma educação bancária, salientada por Freire (1979), na qual não se leva em consideração o aprendiz, muito menos a sua condição de sujeito do conhecimento, mas, ao contrário, um mero espectador-objeto do conhecimento.

A análise da prática pedagógica dos educadores do Ensino Médio mostra uma contradição entre o que eles dizem e o que eles fazem. Alguns educadores mostram através do seu discurso, o desejo de fazer uma prática contextualizada. No entanto, ao observar as aulas percebe-se que ainda ficam centrados no eixo da transmissão-assimilação de conteúdos, numa preocupação de estar passando os conceitos de uma forma não tão articulada como desejariam. Esquecem-se por completo do contexto em que os aprendizes estão situados.

Uma explicação para esse descompasso encontra-se na formação acadêmica desses educadores, distante muitas vezes, da realidade de sala de aula. Passam a ministrar as disciplinas de formação de forma desarticulada das disciplinas pedagógicas. Acresce-se a isto, o fato desses professores experimentarem certo tipo de relação pedagógica, com os que foram seus professores, centrada no eixo da transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos.

A propósito, Freire (1987) afirma que “nós internalizamos as velhas formas tradicionais de ensino”. Estas formas podem estar relacionadas com os cursos de Formação desses professores, onde os currículos estão calcados na racionalidade técnica derivada do positivismo e que, portanto, tendem a separar o mundo acadêmico da realidade do educando.

Alguns educadores apresentam um discurso mais avançado, e constatamos através das entrevistas que esses estão procurando se atualizar com Formação Continuada, em cursos de Pós-Graduação. Porém, na prática pedagógica não há muita diferença. No que diz respeito à metodologia de ensino, adotada por esses educadores, verifica-se uma concepção predominante que entende a teoria como guia da ação prática.

Os avanços da tecnologia e da ciência juntamente com as transformações das exigências sociais requerem uma mudança profunda do currículo escolar e, permanece a escassez de recursos didáticos e as deficientes condições de trabalho que atingem de alguma maneira a relação educador-aprendiz.

Ao que tudo indica, e temos aqui como hipóteses, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, parecem ser decorrência direta de práticas pedagógicas inadequadas a realidade dos educandos, fato que não favorece a aprendizagem dos educandos de forma contextualizada: as aulas são apenas expositivas e fornecem pouca ou nenhuma oportunidade para debate ou questionamento, onde predomina a memorização sobre o conteúdo. Posto que os próprios educadores sentem dificuldades em problematizar os conhecimentos de forma contextualizada com o cotidiano dos educandos.

Mas de nada adianta o educador compreender teorias de aprendizagem se continua em sala de aula, sem saber o que fazer e como proceder para ensinar seus educandos de maneira significativa. Muito embora o ato de aprender e o de ensinar, mantenha um vínculo intimamente relacionado, principalmente para atender às exigências do mundo moderno que impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade, sociedade essa que hoje é intitulada como sociedade da informação.

Com essa dimensão, os educadores já não poderão oferecer a seus educandos a mesma metodologia de ensino que foi oferecida a eles em sua formação. Porém, é importante considerar que há fatores internos e externos a escola que interferem na prática dos educadores, tais como alguns citados na entrevista (baixo salário, falta de apoio da família, escassez de equipamentos, etc). O que se observa é que tem sido conduzido, a uma prática de sala de aula em que a repetição de conceitos, a resolução de cálculos, aliada a uma avaliação sistemática que se limita a medir a capacidade de memorização do educando.

Espelhados em Paulo Freire que idealizou, lutou e desenvolveu muitos projetos pedagógicos inovadores que ajudaram a transformar a nossa realidade, muitos dos educadores acreditam na possibilidade de continuar a luta buscando uma realidade diferente para o processo educativo. Não porque os velhos métodos de ensino não servem mais, mas porque muitas vezes foi imposto por um sistema que não atende as novas necessidades e interesses dos educandos de hoje ou então não mantém uma relação com a realidade. Pois como mostra a LDB no artigo 36, uma das diretrizes do currículo do ensino médio é a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos educandos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As questões levantadas no questionário e na entrevista tiveram por objetivo identificar o perfil dos educadores do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador José Gaudêncio, analisar as concepções que esses educadores têm a respeito de Educação Contextualizada e ainda verificar quais são as principais dificuldades encontradas na contextualização dos conteúdos nas suas salas de aulas.

Analisando-se os dados obtidos, os quais foram convertidos em porcentagem, pode-se constatar no que se refere aos tempos de ensino dos educadores, que a variação ficou em torno de 25 % para os seguintes tempos de ensino: 10, 15, 17 e 25 anos (Gráfico 1). Quanto à formação acadêmica dos educadores, é possível observar que 75 % apresentam formação na área em que atuam e 25 % apresentam formação em área diferente da que atua em sala de aula. Com relação à participação dos professores em cursos de formação continuada, 50% afirma que já possui curso de pós-graduação e 50% afirma que ainda está cursando (Gráfico 2).

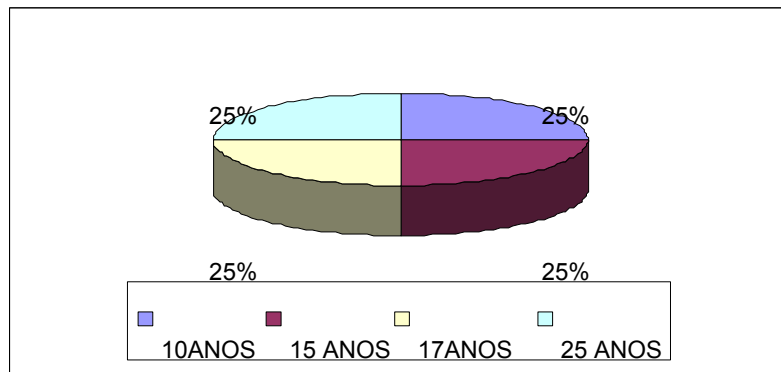


GRÁFICO 1 - Tempo de ensino dos educadores

Fonte: Questionário aplicado aos educadores

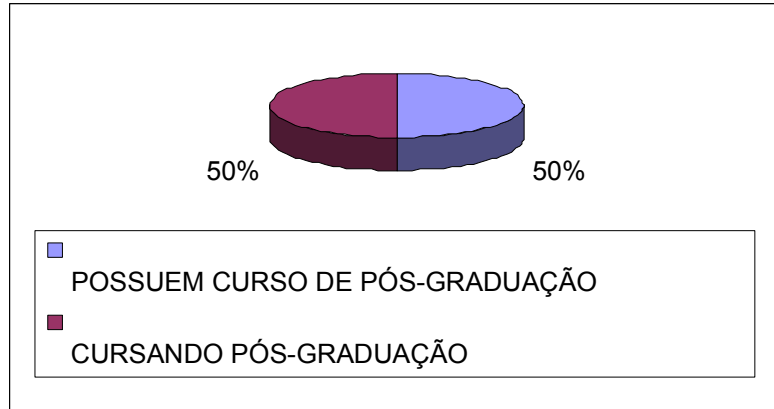


GRÁFICO 2: Formação acadêmica dos educadores
FONTE: Questionário aplicado aos educadores

Quando nos referimos a metodologia de ensino utilizada com os educandos em sala de aula, 100 % dos educadores responderam que as aulas são expositivas e dialogadas (Gráfico 3), justificadas pelo fato da falta de material necessário para dinamização das aulas e pela preocupação em cumprir o conteúdo da grade curricular da escola. Quanto ao conhecimento sobre Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, apenas 25 % dos professores se aproximam do verdadeiro significado do termo (Gráfico 4), por outro lado 75 % dos educadores compreendem o termo de uma maneira diferente, destacamos algumas definições:

- P1: *Contextualizar significa desenvolver atividades no contexto educacional, por exemplo, trabalhar com temas como: sexualidade e uso de drogas.*
- P2: *A educação contextualizada pra mim seria uma educação interdisciplinar.*
- P3: *Consiste em por um diálogo nas diferentes áreas do conhecimento. Gerando a partir do conhecimento a motivação para compreender sua realidade envolvendo a comunidade.*



GRÁFICO 3: Metodologia de ensino dos educadores
FONTE: Questionário aplicado aos educadores

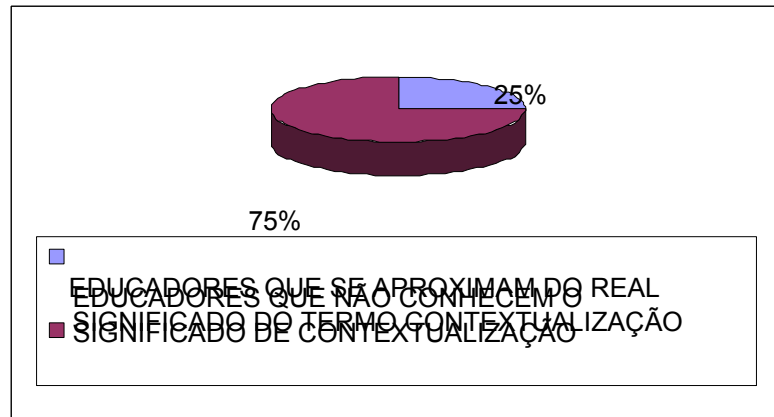


GRÁFICO 4: Significado do termo Educação Contextualizada

FONTE: Questionário aplicado aos educadores

De acordo com a pergunta: Quais são as principais dificuldades encontradas na contextualização dos conteúdos em sala de aula? Tivemos como destaque as seguintes opiniões:

- P1: *Nenhuma, não vejo dificuldade, simplesmente dar mais trabalho pra o professor buscar o conhecimento em outras áreas, se atualizar, tentar discutir os assuntos com os alunos. Dá trabalho porque os professores têm a dificuldade de procurar em outras disciplinas o conhecimento.*
- P2: *A maior dificuldade encontrada em contextualizar os conteúdos em sala de aula, é que nem sempre dá pra trabalhar em conjunto e geralmente as pessoas trabalham sozinhas, então a dificuldade é nesse sentido.*
- P3: *Eu acredito que uma das principais dificuldades é a questão da leitura, quando o aluno não lê ou não assiste televisão ou não lê um jornal, o livro didático e ter informações do que está acontecendo em seu estado em seu país, isso vai estimular as discussões, vai abrir um leque de conhecimento para que ele possa se inserir em um mundo globalizado.*
- P4: *A maior dificuldade encontrada é que a gente encontra poucos meios para fazer uma aula contextualizada, uma aula chamativa, para que o aluno realmente aprenda e participe de verdade. Por se tratar da área de exatas é muito difícil encontrar meios que façam com que o aluno se interesse pelo conteúdo estudado.*

Quanto à questão: Você considera a educação desenvolvida na escola contextualizada? Quais as atividades que você destacaria como contextualizada? Destacamos as seguintes respostas:

- P1: *Na nossa escola nós temos a educação contextualizada com a execução de projetos interdisciplinares que a gente tem sempre feito.*
- P2: *Não considero. Porém, aqui na escola existem muitos projetos. Nós precisamos trabalhar mais de forma interdisciplinar, todos os professores devem participar desses projetos para tentarmos manter sempre um contato com outras disciplinas através de textos.*
- P4: *Na nossa escola a gente sempre procura contextualizar, por exemplo, nós temos datas comemorativas, como aniversário da cidade, desfile cívico, feiras culturais, tudo isso contextualiza a escola e pouco a pouco a gente vai vendo o engajamento de toda a escola.*

Nesse contexto, analisando os discursos dos educadores, observamos que as suas aulas são centralizadas na ênfase conceitual, onde o educador apenas cumpre com o conteúdo da grade curricular da escola. Percebe-se também que a maioria dos educadores não conhece o significado da palavra Contextualização, conseqüentemente encontram muitas dificuldades na sua prática docente. Estas dificuldades provavelmente estão relacionadas principalmente a:

- a) Associação dos conteúdos presentes na grade curricular da escola com a realidade do educando;
- b) Falta de material de apoio pedagógico;
- c) Falta de interesse por parte dos educandos;
- d) Descaso dos familiares que não acompanham a vida escolar dos seus filhos;
- e) Despreparo dos educadores, devido à falta de incentivo, principalmente financeiro.

Observa-se, portanto, que se trata de uma educação tradicional, baseada apenas no repasse de informações, totalmente fora da realidade dos educandos. Esse tipo de processo de ensino-aprendizagem, não tem muito a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos de si mesmo e do mundo que os rodeiam. Para mudar essa situação faz-se necessário que o educador procure metodologias e práticas de ensino diferentes das tradicionais, voltadas para a contextualização, que sejam criativas e promovam no educando o interesse em mudar a sua realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que a prática pedagógica dos educadores analisados caracteriza-se como tradicional, mostrando-nos a necessidade de rupturas de velhos paradigmas educacionais, frente à abertura de novas perspectivas, para a construção de novas práticas de ensino, mais criativas e mais atrativas para com os educandos, que envolva práticas sociais junto às práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem.

Temos, nesse sentido, a necessidade de rever nossa prática pedagógica como educadores. Rever, também, a nossa prática de ensino, fazendo uma análise reflexiva das nossas crenças e dos nossos objetivos, criando novos conceitos de valores, para que possamos então idealizar a integração do educando ao mundo em que vive ao seu cotidiano, considerando-o indivíduo como um todo e não apenas como produto de um processo, tão somente pronto para o ingresso no mercado de trabalho.

No tocante a análise dos resultados pode-se inferir que não há, por parte dos educadores, uma compreensão maior sobre contextualização e de sua utilização no ensino médio na Escola Senador José Gaudêncio, no Município de Serra Branca. Posto que predomina nas práticas pedagógicas dos educadores, o que se denominou de distanciamento das situações problema cotidianas, centradas na ênfase conceitual.

Os resultados da pesquisa indicam que é grande o desafio para trabalhar de forma contextualizada, pois poucos educadores se aproximam de uma abordagem dos conteúdos na perspectiva de tema social. Mas um dos pontos positivos encontrados na análise é que os educadores apesar de não terem uma compreensão maior do significado da palavra contextualização enfatizam a importância da contextualização dos conteúdos em sala de aula. Tendo em vista que a contextualização está relacionada com uma melhor qualidade de ensino para os educandos e que o ensino não pode estar restrito apenas em conceitos científicos, mas, sobretudo promova o processo que permita ao aluno interagir melhor com o meio em que ele vive, esta análise mostrou a necessidade do educador em buscar novas estratégias de ensino, baseadas no cotidiano dos educandos.

É esse o nosso desafio e também o nosso convite: por que não tentamos juntos utilizar um novo método de ensino-aprendizagem, baseado na

contextualização dos conteúdos? Provavelmente, de imediato, vamos encarar muitos obstáculos, mas que, ao longo do tempo, com muita força de vontade, podemos superá-los. A nossa prática vem de uma tradição cultural baseada na dicotomia de conteúdo e método, de sujeito-objeto, de professor-aluno. Não se tem levado em consideração uma perspectiva em que um esteja relacionado ao outro, e mais ainda, que leve em consideração que a relação é educador e aprendiz, dois sujeitos envolvidos em um único processo que é o da aprendizagem, e para tal necessita-se fundamentalmente situar esses sujeitos em seus respectivos contextos.

Todavia temos a consciência de que estaremos dando a nossa pequena contribuição para construir um futuro em que a educação não será vista como uma simples rotina de repetição, mas como um processo de libertação no qual o educador é livre para pensar, criar e crescer junto com seus educandos.

REFERÊNCIAS

ALBERTONI, Ettore A. **Doutrina da Classe política e teoria das elites**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria das Graças Moreira; RIBEIRO, Renata Aquino. **Integração de tecnologias de informação e comunicação ao currículo**. [S.l.]: ABED, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/galaxia/galaxia2009.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório. Versão Preliminar**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm>>. Acesso em: 14 set. 2011.

BAPTISTA, G.C.S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas. **Revista Ensaio**. [S.l.], v. 5, n. 2, p. 4 - 12, 2003.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia Científica: um guia para a iniciação científica**. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

CURY, Augusto Jorge. Sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes. In: _____. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DINIZ, Eli. **Voto e máquina política: patronagem e clientelismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57 - 63, mar/ago. 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologia qualitativa na sociologia.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HÜLSENDEGER, Margarete J. V.C.; BORGES, Regina Maria Rabello. A História da Ciência no ensino da Termodinâmica. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais...** Bauru: [S.n], 2003. 1 CD-ROM.

LEAL, Victor N. O Coronelismo e o Coronelismo de cada um. **Dados-Revista de Ciências Sociais.** [S.l], v. 23, n. 1, p. 11 - 14, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Josemar da Silva; LIMA, Aurilene Rodrigues. **Educação com o pé no chão do sertão: proposta político pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá.** Curaçá: IRPAA/PMC/UNICEF/Fundação Abrinq, 2001.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: _____. **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico-práticas.** Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

_____. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: _____. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido: reflexões teórico-práticas.** 2 ed. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

MARTINS, Zildete Inácio; PEREIRA, Liliana Lemus. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002. p. 113 - 132.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à didática geral: dinâmica da escola.** 14. ed. Rio de Janeiro: Científica, 1994. v. 2.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, A. R. S. Contextualização. In: **Portal do Ministério da Educação**. [S.l]: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

RANGEL, A.J. **O Ensino de Física e a Formação de Competências e Habilidades Cognitivas na Primeira Série do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UCB, 2002.

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

RODRIGUES, Carlos Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SACRISTÁN, J. Cimen. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Setubal, Aglair Alencar. In. MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. Veras, ed. São Paulo, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, A. P. R. de; ARAÚJO, L. C. Dificuldades da Prática Docente. **Revista F@pciência**. Apucarana, v. 7, n. 14, p. 158 - 167, 2010. Disponível em: <http://www.fap.com.br/fapciencia/007/edicao_2010/014.pdf>. Acesso em: 14 set. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Situação mundial da infância - 2003**. Brasília: Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WESTPHAL, Murilo; PINHEIRO, Thais Cristine. As tarefas da educação para o nosso tempo e a interdisciplinaridade. In: V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Anais...** Curitiba: [S.n], 2004. 1 CD-ROM.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

CARO EDUCADOR,

Peço sua importante colaboração para a elaboração de minha monografia de fim de curso de pós- graduação em Educação Contextualizada para Convivência com Semiárido Brasileiro (UFCG). O questionário que está em suas mãos é parte importante para a coleta de dados, juntamente com a entrevista e às observações em sala que tão gentilmente me foram concedidas por você e pela coordenação pedagógica de sua instituição de ensino. O preenchimento deste questionário e a participação na entrevista é voluntário. ASSEGURO AINDA QUE AS INFORMAÇÕES QUE ME FOREM CONFIADAS SERÃO MANTIDAS EM SIGILO E QUE SUA IDENTIDADE TAMBÉM O SERÁ. Espero mais uma vez sua colaboração e agradeço enormemente desde já.

SUMÉ_____ de _____ de 2011.

Jacira Ribeiro da Silva

Contatos para quaisquer esclarecimentos: jacyracanta@hotmail.com e/ou 96085265

APÊNDICE B - PERFIL DOS EDUCADORES

Nome: _____
 Endereço: _____
 Cidade: _____
 Idade: _____
 Sexo: _____
 Estado Civil: _____
 Formação: _____
 Nacionalidade: _____
 Naturalidade: _____

Escola que cursou o ensino básico:

Público ()
 Privada ()

Universidade/Faculdade em que se formou:

Público
 Privada

Nome da Instituição: _____

Tempo de serviço: _____

Situação de empregabilidade: _____

Efetivo Protempore Contratado

Qual disciplina leciona na Escola? _____

Quanto tempo?

Menos de 01 ano
 Entre 01 e 05 anos
 Mais de 10 anos

Se por ventura você leciona uma disciplina diferente de sua formação acadêmica, o que levou a lecioná-la?

Necessidade Financeira;
 Substituição de professor;
 Falta de opção

Quantas escolas (Estabelecimentos) leciona?

Uma;
 Duas;
 Três;

Você possui outro vínculo empregatício que não esteja relacionado a educação?

Sim
 Não

Qual: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual a disciplina que você leciona? Quanto tempo?
2. O que o levou a escolher essa profissão?
3. Você gosta da profissão que exerce ou trabalha por necessidade financeira?
4. Você possui algum curso de pós-graduação? O que você faz para se atualizar?
5. Qual a sua visão sobre a educação na Paraíba?
6. Você acredita que a educação pode mudar a realidade dos educandos? De que maneira?
7. Você já ouviu falar em educação contextualizada?
8. Em que consiste a educação contextualizada? O que significa educação contextualizada?
9. Você considera a educação desenvolvida na escola contextualizada? Quais as atividades que você destacaria como contextualizada?
10. Na sua prática docente você realiza uma educação contextualizada?
11. Quais as dificuldades encontradas em contextualizar os conteúdos em sala de aula?
12. Você prepara aula conforme o público de cada turma ou aplica uma mesma aula a todas as turmas?
13. Em suas aulas os alunos demonstram interesse pelos assuntos estudados? Pra você, qual é o perfil dos alunos de hoje?
14. A que você atribui esse comportamento?
15. O que poderia ser realizado para melhorar o ensino-aprendizagem?