



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

JEFFERSON FLORA SANTOS DE ARAÚJO

**O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
(DES)CONTEXTUALIZADAS DA ESCOLA NO CAMPO DO
SEMIÁRIDO PARAIBANO**

**CAMPINA GRANDE
2017**



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

JEFFERSON FLORA SANTOS DE ARAÚJO

**O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
(DES)CONTEXTUALIZADAS DA ESCOLA NO CAMPO DO
SEMIÁRIDO PARAIBANO**

**CAMPINA GRANDE
2017**

JEFFERSON FLORA SANTOS DE ARAÚJO

**O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
(DES)CONTEXTUALIZADAS DA ESCOLA NO CAMPO DO SEMIÁRIDO
PARAIBANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A658c Araújo, Jefferson Flora Santos de.

O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo do semiárido paraibano [manuscrito] / Jefferson Flora Santos de Araújo. - 2017.

113 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de Educação".

1. Educação do campo. 3. Currículo contextualizado. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

21. ed. CDD 371.3

JEFFERSON FLORA SANTOS DE ARAÚJO

**O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
(DES)CONTEXTUALIZADAS DA ESCOLA NO CAMPO DO SEMIÁRIDO
PARAIBANO**

Aprovado em: 25 / 05 / 2017

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – PPGFP/UEPB
Orientadora



Profª. Drª. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/UFPB
Examinador Externo



Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa – PPGFP/UEPB
Examinador Interno

Profª. Drª. Zélia Maria de Arruda Santiago – PPGECEM/UEPB
Suplente

À memória de minha Avó-mãe,
Josefa Flóro dos Santos,
que partiu desse mundo exatamente nas primeiras
linhas escritas deste estudo, a ela, com infinita saudade, dedico.

AGRADECIMENTOS

Durante o meu processo formativo no Mestrado em Formação de Professores muitos foram os obstáculos que eu tive de superar. Durante o meu percurso de casa, trabalho e universidade, de Campina Grande a Juazeirinho, ou melhor, do Litoral ao Sertão, conheci diferentes pessoas, que fizeram das barreiras um mero detalhe.

É com muita alegria e imbuído pelo sentimento de gratidão que expresso os meus agradecimentos a essas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação e construção desse trabalho.

A minha família, especialmente, aqueles que me acompanharam mais de perto durante esse processo formativo. Obrigado pelas palavras de carinho, pelo cuidado e por apoiar-me diante dos obstáculos que enfrentei para concluir esse Mestrado.

A **Elias Alves Filho**, meu companheiro, que esteve comigo compartilhando de todo o processo de construção e reconstrução desse trabalho. Obrigado pelo incentivo, por fazer dos meus textos, verdadeiras obras de arte.

Aos meus amigos, pelas presenças carinhosas, contribuindo com palavras doces para que esta caminhada chegasse ao seu destino.

A **Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo**, minha orientadora, por todo o profissionalismo que conduziu essa pesquisa, pelas palavras de ânimo e confiança, por tudo que aprendi com você.

Ao **Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa**, **Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista** e a **Prof^a. Dr^a. Zélia Maria de Arruda Santiago**, examinadores desse trabalho, por terem aceitado o convite para a leitura e apreciação da minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da
Universidade Estadual da Paraíba, do qual sou aluno-pesquisador.

Aos meus ex-professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Campus
III – UFPB), em especial, a **Prof^a. Dr^a. Fabrícia Sousa Montenegro**
e a **Prof^a. Doutoranda Maria Aparecida Valentim Afonso**,
por terem me batizado no universo de fazer pesquisa,
com afeto e disciplina.

Finalmente, e não por último, a todos que fazem parte da Escola Municipal de
Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes, em especial, aos sujeitos da
pesquisa, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas.

Que as boas energias do universo me iluminem nessa nova caminhada...

O currículo não pode negar o chão que os sujeitos camponeses do Semiárido pisam.

Jefferson Flora Santos de Araújo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto de parte da frente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes, localizada no município de Juazeirinho/PB.....	18
Figura 2 – Mapa do Estado da Paraíba, com destaque em vermelho o município de Juazeirinho.....	36
Figura 3 – Bioma da Caatinga em Juazeirinho.....	37
Figura 4 – Capa do livro didático utilizado pelos professores.....	75
Figura 5 – Paisagens que formam o campo.....	77
Figura 6 – O contexto da escola camponesa.....	82
Figura 7 – Trabalhando o eixo identidade.....	85
Figura 8 – Comidas típicas da Comunidade Ilha Grande.....	86
Figura 9 – Aula de campo (trabalhando o eixo água).....	88
Figura 10 – Horta escolar.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.....	22
---	----

RESUMO

A Educação do Campo no contexto do Semiárido tem se constituído como uma proposta que, muitas vezes, se distancia da realidade sócio-cultural da região na qual a escola e os sujeitos sociais estão inseridos. Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objeto de estudo empreender uma discussão em torno do currículo contextualizado partindo da realidade educativa de uma escola do campo. Especificamente, objetiva problematizar o currículo da escola do campo de Juazeirinho no sentido de perceber se este desenvolve uma ação educativa embasada na perspectiva de um currículo contextualizado articulado à realidade social, local e as políticas educacionais. Para fundamentar as reflexões sobre a realidade investigada, bem como para embasar a proposta de um currículo contextualizado na escola do campo, respaldamos nos estudos de Fernandes e Molina (2004), Freire (2014, 2015), Menezes e Araújo (2007), Moreira e Tadeu (2013), Reis (2010, 2011), Silva (2015), Stedile (2012), entre outros estudiosos que discutem a temática estudada. Para tanto, selecionamos como aporte teórico-metodológico a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, articulada a uma pesquisa bibliográfica e documental, que mais se aproximam do nosso foco de investigação. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes, localizada no Sítio Grande, Zona Rural do município de Juazeirinho, Paraíba. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores e utilizamos como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário aberto, a análise dos documentos oficiais que regulamentam as políticas educacionais de Educação do Campo e os livros didáticos utilizados pelos professores pesquisados, bem como a observação participante. Os resultados obtidos revelaram que os professores não desenvolvem práticas pedagógicas que consideram o contexto do Semiárido camponês, pois a instituição não possui uma proposta curricular que considera a realidade dos alunos, desta forma, o critério de seleção dos conteúdos é a partir do sumário do livro didático, tornando assim uma aprendizagem descontextualizada com a realidade dos sujeitos e da escola camponesa. Por fim, a proposta de currículo contextualizado que propomos neste estudo considera o contexto, a cultura e a história dos sujeitos do Semiárido, para que estes possam intervir na realidade numa perspectiva de reinvenção transformadora.

Palavras-chave: Educação do Campo. Semiárido. Currículo Contextualizado. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The countryside education in the semiarid context has been a proposal that is often quite far from the sociocultural reality of the region where the school and the social subjects are inserted in. Under this assumption, This work aims at studying the school curriculum taking into consideration the referred context. In particular, it aims to discuss the school curriculum in the rural area of Juazeirinho in order to realize if it develops an educational action based on the perspective of a contextualized curriculum that is adapted to the local social reality and the educational policies. To substantiate the reflections upon the investigated reality and the proposal of a contextualized curriculum for the countryside school, we based on the studies of Fernandes e Molina (2004), Freire (2014, 2015), Menezes e Araújo (2007), Moreira e Tadeu (2013), Reis (2010, 2011), Silva (2015), Stedile (2012), among other scholars who discuss the studied theme. For this purpose, we select as theoretical methodological contribution the qualitative approach, researchaction type, adapted to a bibliographic research. The locus research was the Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes that is located in the Sítio Grande, rural area of Juazeirinho, State of Paraíba. Six teachers were the investigation subjects and we used as instruments for data collecting, the application of an open questionnaire, the analysis of official documents that regulate the educational policies of countryside education and the textbooks used by the research participants as well as their observations. The results revealed that the teachers do not develop pedagogic practices that consider the semiarid context since the institution does have a curricular proposal that takes into account the students' reality, therefore, the selection criteria of the contents is done according to the textbook's summary, thus making the learning disconnected from the reality of the subjects and the countryside school. In conclusion, The contextualized curriculum that we propose in this study considers the context, culture and the history of the subjects from semiarid so that they can intervene in the reality from a transforming reinvention perspective.

Keywords: Countryside education. Semiarid. Contextualized curriculum. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 O CONTEXTO E OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	11
1.1 O CAMPO EM DEBATE.....	11
1.2 TESSITURAS DE UM FAZER DOCENTE.....	11
1.3 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E LÓCUS DA PESQUISA.....	15
1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	20
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO SEMIÁRIDO: CAMINHOS E PERSPECTIVAS.....	26
2.1 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E O LUGAR DO CAMPO.....	26
2.2 O CAMPO NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	29
2.3 TERRITORIALIDADES DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: OLHARES A PARTIR DE JUAZEIRINHO.....	34
2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	38
2.5 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	41
3 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: UMA PROPOSTA PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DO SEMIÁRIDO.....	50
3.1 NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE A ESCOLA NO CAMPO.....	50
3.2 DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO LIVRO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DO CAMPO EM JUAZEIRINHO.....	69
3.3 GUIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES DO CAMPO.....	81
3.3.1 O contexto.....	82
3.3.2 As ações metodológicas: algumas reflexões.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS.....	101
APÊNDICES.....	105

1 O CONTEXTO E OS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 O CAMPO EM DEBATE

A Educação do Campo vem ganhando espaço nas políticas públicas educacionais, mas nem sempre foi assim, diversas transformações aconteceram na legislação do país durante os últimos anos, em virtude dos processos de lutas dos movimentos sociais por uma escola melhor e voltada para a realidade dos sujeitos camponeses. No contexto do Semiárido, a Educação do Campo se configura como uma proposta de educação distanciada da realidade, da cultura e da história dos alunos.

Nesse sentido, é preciso ressignificar os modos de ensinar e aprender que estão sendo desenvolvidos nas instituições escolares do campo e, para isso, se faz necessário propor um currículo numa perspectiva que pense esta realidade e que seja inovador, pois os sujeitos do campo precisam construir conhecimentos a partir dos saberes locais, articulando-os com o mundo global em que vivem, de forma contextualizada, sem que um saber sobreponha-se ao outro (REIS, 2011a).

A partir do diálogo com a Educação do Campo, enveredamos pelo currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano, no sentido de percebermos como essa proposta curricular fortalece a convivência nesta região, bem como valoriza a identidade dos alunos camponeses, pois propõe discussões que consideram a realidade sócio-cultural destes sujeitos.

1.2 TESSITURAS DE UM FAZER DOCENTE

A minha inquietação acerca de uma educação contextualizada no Semiárido foi construída a partir de uma série de experiências vivenciadas dentro do processo formativo no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, no Campus III – Bananeiras/PB. Este curso tem como área de aprofundamento a Educação do Campo, por este motivo, tive a oportunidade de adentrar nos estudos referentes à temática e me envolver nesse universo de fazer pesquisas. Conhecer a realidade de algumas instituições escolares no Estado da Paraíba e no Estado do Ceará foi o primeiro passo para refletir diante das diferentes abordagens de educação que são realizadas na região do Semiárido.

Uma experiência muito significativa foi conhecer a realidade da Escola Municipal João Pereira de Lima, localizada no município de Tamboril/CE e da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, localizada no município de Independência/CE, elas me permitiram perceber que é possível oferecer para os sujeitos que vivem no Semiárido camponês uma educação que considere a realidade social, política, econômica, ambiental e cultural da região. Mas, para isso, as pessoas que atuam na educação precisam se conscientizar que esta territorialidade não pode negar o chão que o aluno pisa e, que os sujeitos que habitam precisam produzir conhecimentos que busquem a resolução dos problemas visando à melhoria de vida para conviver nesta região.

Outra experiência significativa que vivenciei foi quando fui bolsista do Projeto *“Desenvolvimento e Socialização de Tecnologias na Produção nos Diversos Elos da Cadeia Produtiva da Aquicultura Familiar em Cidades Pertencentes à Região da Borborema no Estado da Paraíba”* (PROEXT¹ – 2012). Esse Projeto teve como objetivo geral desenvolver e socializar tecnologias que promovessem as boas práticas de produção nos diversos elos da cadeia produtiva da aquicultura familiar em Bananeiras, Borborema e Serraria, cidades pertencentes à Região da Borborema, no Estado da Paraíba. Esta pesquisa teve como um dos objetivos específicos socializar o conhecimento sobre a questão ambiental através de oficinas de leituras com alunos das escolas públicas, nas quais estudavam filhos de aquicultores da região.

As experiências vivenciadas durante a realização de três oficinas pedagógicas sobre meio ambiente e qualidade de vida, desenvolvidas em três escolas públicas municipais no Estado da Paraíba atendidas pelo Projeto, me possibilitaram selecionar conteúdos que refletissem a realidade de vida dos alunos, e por se tratarem na grande maioria de filhos de aquicultores, consegui incentivar a inserção do peixe na alimentação, pois apesar de fazer parte das suas realidades, poucos foram os alunos que consumiam diariamente e também desconheciam a importância das vitaminas encontradas nesse alimento.

A partir desse Projeto, a minha concepção acerca da importância de construir conhecimentos baseados no contexto de vida dos alunos se fortaleceu, pois estas

¹ O Programa de Extensão Universitária (PROEXT) fica instituído no âmbito do Ministério da Educação, e tem como objetivo apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vista a ampliar sua interação com a sociedade.

ações contribuíram e implicaram nos alunos possibilitando propor uma educação para a formação de cidadãos críticos, autônomos, responsáveis com o ambiente, fortalecendo a convivência dos estudantes na região do Semiárido.

As experiências vivenciadas a partir dos Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia possibilitaram perceber que quando se planeja as aulas, considerando as especificidades da região do Semiárido, ou seja, a realidade dos alunos, eles interagem mais nas discussões, socializam experiências cotidianas constroem conhecimentos significativos.

Concluí, no ano de 2014, a pesquisa monográfica intitulada “*As Concepções dos Professores Acerca do Currículo (Des)contextualizado na Escola do Semiárido Urbano*”², que objetivou analisar as concepções dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo contextualizado. Os resultados obtidos revelaram que os professores não participaram da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, nem possuíam conhecimentos sobre seus objetivos, estrutura curricular, organização, entre outros aspectos pertinentes.

O currículo da escola foi construído durante os planejamentos quinzenais, porém tratava-se de uma proposta dissociada do Projeto Pedagógico da escola. Essa proposta de currículo não levou em consideração as decisões dos professores nas escolhas dos conteúdos, como também não considerou os documentos legais da legislação educacional no Brasil, nem os aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais dos sujeitos do Semiárido urbano. Portanto, trata-se de uma proposta curricular descontextualizada com a realidade dos alunos, nesse sentido, sempre continuei motivado na ânsia de contribuir com as discussões referentes à temática de Educação no contexto do Semiárido Paraibano.

Além dessas experiências proporcionadas pelo Curso de Pedagogia, no mês de Agosto de 2014, me efetivei como professor da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Juazeirinho/PB, sendo lotado para trabalhar numa escola da Zona Rural. A minha vivência como professor do campo me fez refletir acerca de como a Educação do Campo se materializa de diferentes formas no chão das escolas. Tenho percebido que, apesar de todos os avanços nas políticas públicas

² Este trabalho mencionado trata-se de uma monografia apresentada no ano de 2014 para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia (UFPB), orientado pela Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia da Silva Rodrigues. O objetivo geral foi analisar as concepções dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo contextualizado. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim de Infância Lobinho, localizada no município de Solânea/PB.

educacionais voltadas para o campo, a maioria das escolas situadas nesse contexto, não possuem uma proposta pedagógica voltada para a realidade local, nem tão pouco é construída considerando o interesse da comunidade na qual está inserida.

De acordo com Reis (2011a, p. 276), “[...] não é a existência da escola no campo que a qualifica como Educação do Campo”. É preciso que a escola seja comprometida com o processo formativo dos sujeitos do campo, que possua uma proposta pedagógica que considere todo o contexto social, político, econômico, cultural e ambiental dos alunos, dentre outros aspectos. Para Reis (2011b), quando isso não acontece, a escola representa apenas um prédio vazio de sentido e significados para os povos do campo.

Essa experiência docente me inquietou ainda mais sobre as particularidades e desafios que somos submetidos ao atuar numa escola do campo. Além disso, tenho percebido que no município de Juazeirinho/PB não existe uma diferença nas propostas pedagógicas das escolas situadas no campo das situadas na Zona Urbana, apesar das especificidades do campo, essas escolas são consideradas uma extensão das escolas urbanas.

A ausência de uma discussão acerca deste tema tem me preocupado muito, pois noto que há necessidade de se discutir tais questões e o espaço escolar onde atuo é propício para tal ação, já que lá ainda não tive oportunidade para propor uma reflexão de como as escolas camponesas necessitam refletir o seu contexto, de como é preciso à escola ser significativa para os povos do campo, de como é preciso garantir o fortalecimento da identidade desses sujeitos, pois acredito que minha pesquisa e estudo a partir deste espaço muito contribuem para a educação.

Em 2015 ingressei no Mestrado Profissional em Formação de Professores, pela Universidade Estadual da Paraíba, no Campus I – Campina Grande/PB. Essa formação tem me possibilitado construir uma proposta de pesquisa que contempla a temática de Educação do Campo no contexto do Semiárido e as questões que norteiam uma proposta de currículo contextualizado, formação docente e práticas pedagógicas.

Portanto, vivenciar todo esse processo de inquietações, pesquisas e aprendizagens acerca da temática de Educação do Campo no contexto do Semiárido, me provocou no sentido de focar mais o meu olhar investigativo sobre a proposta de currículo contextualizado e as práticas pedagógicas voltadas para a escola do campo no Semiárido Paraibano.

Neste sentido, essa proposta de estudo se insere nos estudos Educação do Campo e Formação Docente dentro do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, especificamente na linha de pesquisa “Ciências, Tecnologias e Formação Docente”, por investigar processos educacionais visando ressignificar as práticas pedagógicas e curriculares dos professores que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes, localizada no município de Juazeirinho, zona rural do Semiárido Paraibano.

1.3 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E LÓCUS DA PESQUISA

Para este estudo tivemos a necessidade de compreender o sentido da terminologia da palavra contexto, a fim de entender a proposta de um currículo contextualizado. Nesse sentido, de acordo com Menezes e Araújo (2007, p. 42):

a palavra Contexto, origina-se do Latim – *Contextus, us* (reunião, conjunto, encadeamento); sendo assim, o contexto é o ponto de partida para o entendimento, para a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos diversos.

Ou seja, o contexto deve considerar os aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais do Semiárido campesino. Nesse sentido, significa dizer que esses aspectos serão o ponto inicial para o entendimento e construção de diversos conhecimentos.

Segundo Menezes e Araújo (2007, p. 42-43), contextualizar o currículo “implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e se refaz”. Dessa forma, o currículo nesta perspectiva tem como propósito compreender que os sujeitos sociais do campo constroem conhecimentos a partir do seu contexto, sendo assim, os saberes locais e globais, as relações com o mundo, consigo mesmo e com o outro são aspectos considerados importantes quando pensados a partir da proposta de educação contextualizada.

O currículo nesta proposta tem grande importância para as escolas do campo, pois propõe uma educação para convivência com o que a região

disponibiliza e a partir dela é possível desconstruir os preconceitos e estereótipos de que a região é apenas um lugar de pobreza, miséria, negando assim, as potencialidades do lugar e dos sujeitos que ali vivem.

Conforme aponta os estudos feitos por Neri *et al.* (2007), a maioria das escolas do campo situadas na região do Semiárido possuem propostas pedagógicas desarticuladas e distantes da realidade deste território, e também um currículo que não considera as especificidades do contexto onde está inserida e as problemáticas existentes. Nesse sentido, esses aspectos contribuem para que os alunos criem uma visão que o Semiárido campesino é um lugar ruim para se viver e acabam indo embora para outras regiões em busca de melhores condições de vida.

Essa visão negativa da região também é divulgada nos livros didáticos, pois conforme afirma Santos (2012), o imaginário de que o Semiárido é só seca, pobreza e miséria deve-se, em grande parte, aos livros didáticos produzidos e distribuídos nas escolas da região. Tais livros são produzidos nas regiões Sul e Sudeste e a maioria deles são organizados por autores que desconhecem a realidade deste território. Este tipo de atitude acaba passando para os alunos uma visão equivocada, incentivando para a saída dos sujeitos para outras regiões na busca de melhores condições de vida, pois acreditam que a região não é um lugar possível de se viver bem.

Diante do exposto, passamos a fazer os seguintes questionamentos: A escola do campo em Juazeirinho possui um currículo escolar que considera o contexto sócio-cultural dos alunos? As práticas pedagógicas dos professores articulam-se com a realidade dos sujeitos do campo? Os livros didáticos utilizados pelos professores são condizentes com o contexto do Semiárido Paraibano?

Para responder essas questões, elencamos como objetivo geral: Problematizar o currículo da escola do campo de Juazeirinho no sentido de perceber se este desenvolve uma ação educativa embasada na perspectiva de um currículo contextualizado articulado a realidade social, local e as políticas educacionais.

Definimos os seguintes objetivos específicos de investigação: Analisar se os professores da Escola Antônio Carlos de Moraes, localizada na zona rural do município de Juazeirinho, desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano; Investigar se os docentes da Escola Antônio Carlos de Moraes no cotidiano da sala de aula desenvolvem práticas pedagógicas embasadas na realidade sócio-cultural do campo;

Analisar se os conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados pelos professores da escola pesquisada articulam-se com a proposta de um currículo contextualizado; Elaborar um guia de orientação pedagógica com propostas educativas tendo como base as proposições de um currículo contextualizado que trabalhe a realidade sócio-cultural da escola do campo de Juazeirinho/PB.

Para fundamentar as reflexões sobre a realidade investigada, bem como para embasar a proposta de um currículo contextualizado na escola do campo no Semiárido Paraibano, recorreremos às contribuições teóricas de Fernandes e Molina (2004), Freire (2014, 2015), Menezes e Araújo (2007), Moreira e Tadeu (2013), Reis (2010, 2011), Silva (2015), Stedile (2012), entre outros estudiosos que discutem a temática estudada.

Consideramos que esse estudo tem uma relevância social e acadêmica, pois poderá contribuir de maneira significativa para a prática dos professores bem como para suscitar novas reflexões acerca da importância do currículo contextualizado nas escolas situadas na região do Semiárido Paraibano, contribuindo com análises acerca da realidade educacional e social no município de Juazeirinho/PB.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa serão socializados com o intuito de possibilitar a reflexão sobre a temática pesquisada nos âmbitos das políticas públicas do município, bem como no ambiente pesquisado no qual os colaboradores do estudo estão inseridos. Portanto, a partir desse estudo, as pessoas que compõem a instituição pesquisada poderão ter conhecimentos dos desafios e possibilidades vivenciados pelos professores e refletirão sobre a necessidade da escola possuir um currículo contextualizado.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes está localizada no Sítio Ilha Grande, Zona Rural do município de Juazeirinho, região do Semiárido Paraibano (ver Figura 1). A decisão de centrar a investigação nesta instituição foi intencional, tendo em vista que o pesquisador, na condição de professor desta escola, se interessou em observar *in loco* se os professores desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano.

Figura 1 – Foto de parte da frente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes, localizada no município de Juazeirinho/PB.



Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2016).

A instituição foi fundada no ano de 1959 na gestão do Prefeito Inácio Gurjão. Recebeu esse nome em homenagem ao doador do terreno o Sr. Antônio Carlos de Moraes, para a construção da unidade escolar. No ato de fundação a escola funcionava apenas no turno matutino, tendo apenas uma sala de aula. A professora Sr^a. Maria Delfino Carlos, conhecida popularmente por “Dorinha”, lecionava numa turma multisseriada de pré-escolar a 4^a série, além de ministrar aulas, ela executava a tarefa de auxiliar de serviços e merendeira.

No percurso da história da instituição à medida que a demanda de alunos aumentou, houve a necessidade de dividir a turma por série, então começou a surgir outros professores que deram sequência ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, tais como: Severina Julia, Maria Alice, Maria Hozana, Elizete Justino, Lindaci Rocha, Edilene Rocha, Maria Gorethe, Edivanha e Rilza Rocha.

No ano de 2001, na gestão do Prefeito Sr. Frederico Raulino de Oliveira, a escola foi ampliada, na ocasião foi construída uma sala de aula, dois banheiros e uma cantina, proporcionando um melhor atendimento aos alunos. Já no ano de 2011, na gestão do Prefeito Sr. Bevilacqua Matias Maracajá, foi construída mais duas salas de aula, mudando assim a estrutura física da escola. Em 2013, na gestão da Prefeita Sr^a. Carleusa Marques, a escola passou por mais uma ampliação, sendo construída uma sala de direção, muro com portões na entrada e no corredor, além

do refeitório. Assim a instituição ficou ainda mais estruturada, dando uma boa impressão a todos que visitam.

A referida escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente estão matriculados na instituição 90 alunos, sendo distribuídos da seguinte forma: 16 alunos na Educação Infantil, 13 alunos no 1º Ano, 12 alunos no 2º Ano, 13 alunos no 3º Ano, 21 alunos no 4º Ano e 15 alunos no 5º Ano. Os educandos residem em sua grande maioria na comunidade onde a escola está inserida e são oriundos de famílias que sobrevivem com até um salário mínimo e com auxílios financeiros de programas do governo federal.

Os recursos humanos desta instituição são compostos por dezessete profissionais, sendo uma gestora escolar, um agente administrativo, sete professores, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais, um inspetor, um porteiro e dois vigias. Todos os funcionários fazem parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação do município.

Em relação à estrutura física, a escola possui quatro salas de aula, uma diretoria, uma sala de informática, um almoxarifado, uma cantina, uma despensa, um refeitório, dois banheiros e um espaço amplo para recreação.

Os programas que são desenvolvidos na instituição são: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), trata-se de um programa que foi criado em 1995, com a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, as escolas públicas da Educação Básica; Programa Mais Educação em Tempo Integral (PDDE INTERATIVO), este programa tem como objetivo contribuir para a estruturação das propostas pedagógicas de educação integral nas escolas do campo, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar e propondo diversas atividades que enriquecem a proposta curricular das escolas (MEC, 2014); Programa Mais Água na Escola, destina-se recursos financeiros para garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e o esgotamento sanitário. Esses recursos financeiros são repassados para a Unidade Executora (UEX) e anualmente é feita a compra dos materiais duráveis e não duráveis que são utilizados no cotidiano escolar.

A escola dispõe de um acervo de livros didáticos, paradidáticos, materiais pedagógicos, câmera fotográfica, aparelho de som, impressora, aparelho de DVD, projetor, tela projetora, computadores e roteador de internet.

1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O processo de investigar é percorrer por um caminho cheio de incertezas. De um lado, é um estudo inacabado, pois muitas vezes não conseguimos todas as respostas para os nossos questionamentos. Por outro lado, é através da pesquisa que nos aproximamos da realidade investigada. Imbuídos por esse espírito, percorrer os caminhos do currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano por meio desta pesquisa é, na verdade, resultado das experiências pessoais, das inquietações, aprendizagens e angústias como professores de uma escola do campo.

Destacamos a importância das pesquisas em Educação do Campo, pois pode contribuir com a construção de dados e conhecimentos acerca da região do Semiárido, fortalecendo ainda mais o debate acerca da educação voltada para esta territorialidade, principalmente voltando o olhar para a proposta de currículo na perspectiva da contextualização, e inspirando novos estudos e ações de convivência na região.

Analisar se os professores da Escola Antônio Carlos de Moraes, localizada na zona rural do município de Juazeirinho, desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano requer procedimentos teórico-metodológicos que contemplem a complexidade imbuída nesta relação.

Nesse sentido, escolhemos a abordagem qualitativa, pois de acordo com Minayo (1998), os estudos qualitativos respondem a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, isto é, penetram no universo dos comportamentos, atitudes e valores subjacentes ao objeto e ao contexto pesquisado, buscando significado de variáveis que não podem ser reduzidas à quantificação. Essa abordagem é relevante para as pesquisas realizadas na área das Ciências Humanas e, ainda possibilita debruçarmos sobre uma situação específica, procurando investigar o que há de mais essencial e característico.

A abordagem qualitativa é uma atividade sistematizada com o objetivo de compreender os fenômenos educativos, sociais e transformar as práticas e cenários socioeducativos (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Nesse sentido, através da abordagem de pesquisa proposta, enfatizamos a subjetividade do docente a partir do seu olhar,

de suas vivências e experiências como educador do campo como meio de compreender e interpretar as experiências que eles desenvolvem no cotidiano da escola do campo podemos investigar se os professores/sujeitos da pesquisa desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado e, assim, contribuir na área da Educação com discussões relativas no campo do currículo escolar.

Considerando as especificidades do nosso objeto de estudo, a pesquisa desenvolvida nesse trabalho é do tipo pesquisa-ação, articulada a uma pesquisa bibliográfica e documental. Gil (2010, p. 42), ressalta que “a pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”. Corroborando com essa ideia, Severino (2007, p. 120), afirma que a pesquisa-ação “[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada”. Portanto, a pesquisa-ação ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico, propõe aos sujeitos envolvidos mudanças que levam a um ressignificado das práticas analisadas.

Por sua vez, Thiollent (1992) enfatiza que a pesquisa-ação é uma investigação social com base empírica que visa a resolução de um problema coletivo no qual o pesquisador e os sujeitos da pesquisa estão envolvidos de modo participativo.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que realizamos a partir de estudos já realizados, ou seja, utilizamos livros, artigos, teses etc., que discutem sobre o objeto de estudo pesquisado. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2012, p. 44), ressaltam que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica pode ser considerada a primeira etapa para toda pesquisa científica, e para o nosso estudo, utilizamos como fontes livros que discutem a temática estudada.

A pesquisa documental, conforme assevera Fonseca (2002, p. 32): “[...] recorre as fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes [...]”. Nesse sentido, analisamos os documentos oficiais que regulamentam as políticas educacionais de Educação do Campo com a finalidade de compreendermos essa proposta de educação, bem como para embasarmos a

proposta de um currículo contextualizado voltado para a região do Semiárido Paraibano. Além disso, analisamos os livros didáticos utilizados pelos professores pesquisados, a fim de verificarmos se articulam com a proposta de um currículo contextualizado.

Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: ser professor efetivo da instituição pesquisada; disponibilidade de tempo para participar da pesquisa; espontaneidade em participar da nossa investigação. Considerando estes critérios, os sujeitos da pesquisa foram seis professores que atuam nos níveis da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na instituição pesquisada. Todos os sujeitos da pesquisa assinaram, em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice A), que elaboramos em respeito às questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos.

O quadro abaixo traz o perfil dos professores da referida escola que foram colaboradores na pesquisa. Apresentamos relevantes informações como nomes fictícios, idade, formação, tempo de experiência no magistério e ano em que lecionam.

Quadro 1 – Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	ANO QUE LECIONA
Mandacaru	38 anos	Licenciatura em Pedagogia (UVA) e Especialização em Educação Infantil (FIP)	20 anos	Educação Infantil I
Juazeiro	50 anos	Licenciatura em Pedagogia (em andamento – (IESSJT)	6 anos	Educação Infantil II
Xiquexique	29 anos	Licenciatura em Pedagogia (UVA) e Especialização em Psicopedagogia (FIP)	12 anos	2º Ano
Aroeira	35 anos	Licenciatura em Pedagogia (UVA) e Especialização em Educação Infantil (FIP)	14 anos	3º Ano
Umbuzeiro	28 anos	Licenciatura em Pedagogia (UFCG) e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (em andamento – UNINTER)	6 anos	4º Ano
Macambira	36 anos	Licenciatura em Pedagogia (UVA) e	14 anos	5º Ano

		Especialização em Gestão e Psicopedagogia (FIP)		
--	--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa elaborados por Jefferson Flora Santos de Araújo (2016).

Com relação ao perfil dos professores colaboradores da pesquisa, constatamos que a maioria é do sexo feminino e apenas Aroeira é do sexo masculino. Possuem uma faixa etária entre 28 a 50 anos de idade. Quanto à formação, todos os docentes com exceção de Juazeiro são Licenciados em Pedagogia; Com exceção de Juazeiro e Umbuzeiro todos já são Especialistas em Educação Infantil, Psicopedagogia e Gestão. Portanto, o nível de conhecimento é considerado satisfatório para o exercício da docência.

Quanto ao tempo de experiência no magistério, todos possuem mais de cinco anos e estão atuando na escola do campo a mais de dois anos. Trabalham 25 horas semanais e reservam entre uma hora a cinco horas por dia para estudar e preparar as aulas. Nenhum exerce outra profissão além do magistério, porém Umbuzeiro possui outro vínculo empregatício numa escola de rede particular no município de Campina Grande/PB.

Utilizamos como instrumento da pesquisa a aplicação de um questionário aberto, pois de acordo com Severino (2007, p. 125), os questionários são:

Conjuntos de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

O questionário foi composto por trinta e sete questões (ver Apêndice B). Na primeira parte do questionário foram solicitadas informações pessoais sobre o professor visando conhecer o nível de formação, o tempo de experiência no magistério e questões relacionadas ao trabalho docente. E na segunda parte, adentramos no tema da pesquisa a fim de investigar se os professores desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano.

Para atendermos a solicitação dos sujeitos da pesquisa, para uma melhor comodidade, o questionário foi respondido em suas residências. De acordo com Marconi e Lakatos (2012, p. 111), o questionário “é constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do

pesquisador”. Nesse sentido, concordamos e marcamos a devolução dos questionários com quinze após a nossa visita na instituição.

Nesta etapa, as respostas obtidas pelos sujeitos foram transcritas conforme encontradas nos questionários e com intuito de preservar as suas identidades no trabalho, atribuímos pseudônimos (nomes de plantas encontradas no Bioma da Caatinga) para fazer referências às respostas dos professores, passando a chamá-los de Mandacaru, Juazeiro, Xiquexique, Aroeira, Umbuzeiro e Macambira.

Também utilizamos a observação participante, pois segundo Richardson *et al.* (1999, p. 261) através dessa metodologia “[...] o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”.

Além disso, analisamos as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base Nacional Curricular Comum, Plano Municipal de Educação de Juazeirinho (2015-2025) e os livros didáticos utilizados pelos professores pesquisados, a fim de verificarmos se articulam com a proposta de um currículo contextualizado.

Sistematizamos e analisamos os dados construídos nessa pesquisa com base na Análise de Conteúdo. Segundo Severino (2007, p. 121): “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”. Procuramos analisar e interpretar os dados buscando entender as intencionalidades e os posicionamentos que estão por trás das palavras.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, seguidos das considerações finais e as devidas referências. No primeiro capítulo, intitulado **O Contexto e os Caminhos da Pesquisa**, evidenciamos como se deu a construção do objeto de estudo e descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, no qual caracterizamos o campo de estudo e, em seguida, discutimos a respeito da natureza da pesquisa, os sujeitos envolvidos, instrumentos utilizados e como foi desenvolvida a análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado **Educação do Campo no Contexto do Semiárido: caminhos e perspectivas**, discutimos a questão agrária no Brasil e sua relação com o surgimento da educação rural, refletimos acerca da necessidade de se ter uma proposta de Educação do Campo voltada para o contexto sócio-cultural da região do Semiárido, caracterizamos a região do Semiárido, especificamente a

partir dos olhares de Juazeirinho, conceituamos prática pedagógica e sua importância para a educação contextualizada e abordamos a proposta de currículo na perspectiva da contextualização.

No terceiro capítulo, intitulado **Currículo Contextualizado: uma proposta para pensar as práticas pedagógicas na escola do Semiárido**, analisamos as narrativas de professores da escola, lócus da pesquisa, no intuito de saber se estes desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano. Nele tecemos algumas considerações acerca do Projeto Político Pedagógico e do livro didático utilizado pelos professores, a fim de verificarmos se este material se articula com a proposta de um currículo conforme propomos em nosso estudo. Por último, elaboramos um guia de orientação pedagógica com propostas educativas tendo como base as proposições de um currículo contextualizado que trabalhe a realidade sociocultural da escola do campo de Juazeirinho/PB. E, por fim, tecemos algumas considerações finais e encaminhamentos suscitados pelo estudo.

Por fim, que ao percorrer os caminhos de ler, estudar e aprofundar os conhecimentos acerca da realidade do campo no Semiárido Paraibano, através desse estudo, cada um possa abrir novas veredas e trilhar novos caminhos para uma proposta de currículo contextualizado.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO SEMIÁRIDO: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, discutimos a questão agrária no Brasil e sua relação com o surgimento da educação rural, refletimos acerca da necessidade de se ter uma proposta de Educação do Campo voltada para o contexto sócio-cultural da região do Semiárido, caracterizamos a região do Semiárido, especificamente a partir dos olhares de Juazeirinho, conceituamos prática pedagógica e sua importância para a educação contextualizada e abordamos a proposta de currículo na perspectiva da contextualização.

2.1 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E O LUGAR DO CAMPO

Para adentrarmos nas discussões acerca da Educação Rural e suas implicações no processo de construção da Educação do Campo, sentimos a necessidade de discutirmos sobre a questão agrária no Brasil e sua relação com a educação, pois ela é a base para a compreensão da educação no meio rural e torna-se um ponto de partida para a luta dos movimentos sociais por uma Educação Básica do Campo no Brasil. Corroborando com essa ideia, Batista (2011, p. 53), enfatiza que:

É importante compreender a questão agrária brasileira, pois ela é a base para o entendimento da educação no meio rural. Entre as dimensões dessa problemática destacam-se: as formas de distribuição das terras, a organização da produção, as relações sociais de produção, a finalidade da produção agropecuária, a comercialização dos produtos agrícolas, as políticas públicas entre outros aspectos que configuram o capitalismo na sua face rural.

Acerca do termo questão agrária, Stedile (2012, p. 641) afirma que: “[...] é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra”. Desta forma, para conhecermos a organização socioeconômica no meio rural do Brasil, temos que começar a compreender a questão agrária no país.

De acordo com Fonseca e Mourão (2012, p. 277), a “[...] questão agrária no Brasil tem vários matizes que marcam a luta no campo brasileiro”, desta forma, embora tenha várias interpretações semelhantes ou divergentes, Stedile (2012), ressalta que, no período colonial, a forma de organização capitalista que predominou foi a *plantation* na agricultura brasileira. Nesse sentido, esta palavra é empregada para designar o funcionamento do modelo empregado nas colônias, ou seja, a produção era organizada nas grandes fazendas, as quais só plantavam um único produto que posteriormente era exportado (FONSECA; MOURÃO, 2012).

Segundo Stedile (2012), com a mudança da economia para o modelo capitalista industrial, a partir da década de 1930 e durante todo o século XX, a agricultura passou a ser subordinada à indústria, nesse sentido, tiveram grandes investimentos capitalistas. Entretanto, esse período foi muito doloroso, pois com a modernização excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram para as cidades ou tiveram que ir em busca de novas terras para trabalhar. Acerca dos processos migratórios no sentido campo-cidade, Fonseca e Mourão (2012), enfatizam que isso fez crescer as periferias das grandes cidades, tornando-se lugares com grande número de mão de obra desqualificadas e subempregada, contribuindo para o agravamento dos problemas sociais e o crescimento do índice de pobreza.

Stedile (2012) reflete acerca da natureza da questão agrária nas duas últimas décadas (1990-2010), revelando que há dois enfoques básicos:

O primeiro, defendido por pesquisadores que se somam à visão burguesa da agricultura, argumenta que existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou enormemente a produção e a produtividade da terra. Para essa concepção, a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil, pois as forças capitalistas resolveram os problemas do aumento da produção agrícola a seu modo, e a agricultura se desenvolve muito bem, do ponto de vista capitalista. Ou seja, a agricultura é uma atividade lucrativa, com aumento permanente da produção e da produtividade agrícolas.

Neste primeiro enfoque, percebemos o posicionamento de que existe um grande desenvolvimento do capitalismo na agricultura, desta forma, teve um enorme aumento na produção e produtividade e o uso da terra já não representa um problema agrário. Opondo-se a este, o segundo enfoque “[...] analisa como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza

ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental” (STEDILE, 2012, p. 642). Nesse sentido, este segundo enfoque revela que a agricultura brasileira possui uma dependência econômica externa, por causa do controle de mercado e a produção agrícola depende cada vez mais das inversões do capital financeiro (STEDILE, 2012).

No ponto de vista social, percebemos que esse segundo enfoque é o mais que se aproxima da nossa realidade, pois vivemos numa sociedade com bastante desigualdade social, a maioria das pessoas que moram no meio rural vivem na pobreza e são adultos analfabetos, com exceção daqueles que frequentam as escolas, mas não conseguem chegar ao Ensino Superior. A maioria dessas famílias sobrevivem com os auxílios que o Governo Federal oferece, mas é um valor tão baixo, comparando com os índices da inflação, que muitas passam até fome (STEDILE, 2012).

Nesse sentido, “[...] as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecimento e desprezo sobre a importância fundamental da educação para a classe trabalhadora” (BATISTA, 2011, p. 57). Essa afirmação mostra o descaso que as classes dominantes sempre tiveram com a classe trabalhadora camponesa, entretanto, com o advento do capitalismo industrial, a elite teve que oferecer escolas para a classe trabalhadora, pois foi uma forma de segurá-los no campo, tendo em vista que muitos estavam saindo do campo e, com isso, diminuiria a produtividade agrícola. Foi com esse objetivo que surgem as escolas no meio rural brasileiro, de forma vagarosa e descontínua (BATISTA, 2011).

É por isso que existe uma relação entre o modelo de desenvolvimento agrário e o surgimento da educação no meio rural. Nesse sentido, embora tenha essa relação, mas a educação que “[...] chega ao campo traz a marca dos interesses dominantes no seu conteúdo e excludente como é a estrutura econômica, social e política brasileira” (BATISTA, 2011, p. 59). Desta forma, com o intuito de extinguir com essas diferenças, exclusões e precariedade surgem os movimentos sociais na luta por uma Educação Básica do Campo.

Nesta perspectiva, Batista (2011) enfatiza que tais movimentos propõem um projeto de educação que opõe-se ao projeto histórico de sociedade para além do atual modelo capitalista, sendo assim, eles lutam e reivindicam efetivadas políticas

públicas para a Educação do Campo, que busquem o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa e as pessoas que nela trabalham.

2.2 O CAMPO NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Pereira (2008, p. 157), a classe dominante sempre considerou o povo que habita no campo como “matuto, analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz; um Jeca Tatu”, entre outras expressões carregadas de sentido pejorativo, desta forma, muitas vezes, o homem e a mulher do campo são considerados pela sociedade urbana como sujeitos estereotipados, de cultura inferior, sem uma história própria e significativa.

Corroborando com essa ideia, Fernandes e Molina (2004, p. 58) enfatizam que “a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado”. Nesse sentido, percebemos que a sociedade moderna submeteu o modo de vida rural ao padrão da vida urbana, pois estes consideravam que o sujeito camponês estava à margem, fora do comum, do que a sociedade urbana considerava como totalidade. Desta forma, “fica com o camponês o estigma de atrasado. Essa dicotomia, moderno-atrasado tem como pano de fundo a negação do caráter mútuo da dependência” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 59).

No Brasil Colonial a educação ofertada nas escolas foi tratada com desprezo pelos governantes da época, esta era inspirada pelos princípios da Contrarreforma, na qual ficou restrita apenas para a minoria da população que se encaixava no perfil de cor branca e homem, ou seja, a elite da época. Nesse sentido, as pessoas que não se encaixavam nesse perfil, como por exemplo, os negros, os indígenas, as mulheres e os trabalhadores rurais eram excluídos da escola. Esse fato ocorria porque para a classe dominante para trabalhar no campo não era necessário ler e escrever, com isso, contribuía para o desprezo da educação escolar para a população destas localidades e perfis (PEREIRA, 2008).

Nas primeiras Constituições, a educação rural não foi mencionada em nenhum texto constitucional. Entretanto, a inserção da educação rural na legislação educacional brasileira se deu nas primeiras décadas do século XX, pois a classe dominante percebeu a importância de investir na educação para diminuir o

movimento migratório e aumentar a produtividade do campo, ou seja, o interesse do governo em investir na educação rural não era pensando numa boa formação para os sujeitos camponeses, mas uma forma de segurá-los no campo para que eles pudessem aumentar cada vez mais a produtividade agrícola.

Pereira (2008) ressalta que, embora as escolas fossem implantadas no campo, mas o ensino não se distanciou do paradigma urbano, ou seja, tratavam-se de instituições escolares que serviam de extensão das escolas urbanas, pois o currículo, calendário, cartilha e professor eram oriundos da cidade. Acerca dessa educação rural, Ribeiro (2012, p. 295) revela que:

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Nesse sentido, o ensino desenvolvido na educação rural não tinha nenhuma relação com as características da vida camponesa, ou seja, tratava-se de uma educação descontextualizada, que destinava ensinar conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas para os sujeitos que frequentavam. Entretanto, foi uma educação que não teve êxito, justificado pelos altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolarização nas áreas rurais. Os camponeses tinham a necessidade de frequentar uma escola que se aproximasse o ensino do seu trabalho desenvolvido na terra, desta forma, foi somente no final da década de 1990, sob a pressão dos movimentos sociais do campo, que surge a Educação do Campo no cenário brasileiro, ocupando espaço na legislação educacional. Trata-se de uma proposta de educação que se opõe a esse modelo rural que não correspondia às expectativas dos sujeitos camponeses.

Antes de nos adentrarmos no surgimento da Educação do Campo, se faz necessário compreendermos que são os povos que fazem parte do campo. Nesse sentido, de acordo com Pires (2012), o campo é formado por uma diversidade de povos e podemos classificar esses sujeitos camponeses nas seguintes categorias: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, dentre outros

que utilizam os recursos naturais do meio ambiente para sobreviver e buscam melhores condições de vida e/ou trabalho.

A Educação do Campo surge da luta dos movimentos sociais por uma educação básica do campo no Brasil. Segundo Fernandes e Molina (2004), a proposta desta modalidade educativa surgiu no ano de 1997 durante o Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA). Trata-se de uma proposta de educar os povos do campo para que tivessem melhores condições de vida e de trabalho, na perspectiva de mantê-los convivendo no campo com dignidade, o que deu início a uma nova forma de pensar e fazer Educação. Confirmando essa ideia, Reis (2011a, p. 277) ressalta:

A Educação do Campo nasce da luta constante da sociedade brasileira em defesa de uma educação apropriada e contextualizada com a realidade do campo, por isso mesmo, é que a escola precisa ser uma construção coletiva, algo que vem sendo provocado ao longo da história recente.

De acordo com Arroyo *et al.* (2011, p.11), “a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo”, ou seja, foi através dos movimentos sociais do campo, os quais tinham um outro olhar sobre o campo, que lutaram para o surgimento dessa proposta de educação voltada para a realidade camponesa, pois os governos democráticos não asseguraram o direito dos povos do campo à educação. A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo prescreve que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nesse sentido, a Educação do Campo é uma proposta de educação que deve considerar as especificidades desta espacialidade e, além disso, o processo educativo é direcionado para a diversidade de dimensões que compõem os sujeitos sociais camponeses, sendo assim, os aspectos ambientais, sociais, políticos,

econômicos, culturais e espirituais que formam esses indivíduos devem ser considerados e/ou trabalhados nessa proposta de educação.

A Educação do Campo no contexto do Semiárido Paraibano tem se constituído como uma proposta de educação que, muitas vezes, se distancia da realidade sócio-cultural da região na qual a escola e os sujeitos sociais estão inseridos. Diante dessa realidade, se faz necessário pensarmos numa proposta de educação que considere os aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais que fazem parte do contexto escolar e da vida dos alunos do Semiárido.

Diante de todos os problemas enfrentados pelos sujeitos sociais do Semiárido Brasileiro, especificamente, os que vivem na Paraíba, para conviver nessa região, Braga (2007) ressalta que primeiro é preciso construir uma visão de que não se trata apenas de um lugar de miséria, fome e seca, mas de um ecossistema rico que guarda grande potencial, como todas as outras regiões do Brasil.

Nesse sentido, para conviver nessa região, precisamos respeitar os saberes e culturas locais, bem como o meio ambiente e o ser humano. Para a materialização de ações nessa direção, a educação seria um dos caminhos, pois por meio dela podemos promover reflexões e construir conhecimentos acerca de possíveis soluções para os problemas que ocorrem na região em busca de uma melhor convivência.

Se a educação é um dos caminhos, a escola sendo um espaço de educação formal possui um papel muito importante, pois é através dela que a maior parte dos sujeitos do campo no Semiárido tem contato com partes dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Sendo assim, esses sujeitos precisam receber uma educação que os valorize, emancipe, desenvolva as suas capacidades físicas, cognitivas, emocionais e motoras e torne-os sujeitos ativos e reflexivos na sociedade, além disso, que considere as especificidades da região onde eles estão inseridos. Para que aconteça a emancipação dos sujeitos no Semiárido é preciso pensar numa educação que tenha como base as suas realidades locais.

Segundo Reis (2010, p. 120), é necessário uma educação “[...] que compreende que o Semiárido possui uma realidade particular, com suas problemáticas e potencialidades, que merece e deve ser tematizada na escola”. Nesse sentido, uma educação que fortaleça a convivência na região do Semiárido campesino clama que a escola possua uma proposta pedagógica que seja baseada na realidade particular dessa região, sendo assim, com currículo, conteúdos,

metodologias e recursos didáticos apropriados para trabalhar as problemáticas e potencialidades da região na escola. Dessa forma, é necessário estudos que apontem uma proposta de educação baseada nas especificidades do Semiárido campesino, valorize a cultura e fortaleça para a convivência nessa região, baseada nas necessidades reais desses sujeitos. De acordo com Neri *et al.* (2007, p. 138) uma proposta de educação para a convivência no Semiárido:

[...] privilegia e enfatiza a necessidade de que as escolas do Semiárido, ao garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades, “cognitivas, afetivas, físicas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal”, propiciem aos seus alunos os instrumentos sociais necessários para que possam intervir de forma consciente e propositiva no ambiente em que vivem, o que certamente vem a exigir do docente uma série de novas competências, entre elas, as que se relacionam à capacidade de traçar um novo tipo de relação entre os saberes escolares e aqueles produzidos nas comunidades.

Dessa maneira, uma proposta de educação para convivência nesta territorialidade deve formar o indivíduo para que ele possa intervir de maneira consciente no meio em que vive. Essa proposta de educação exige que o professor nas suas aulas relacione os conhecimentos trabalhados na escola com aqueles do cotidiano dos alunos, para tornar a aprendizagem significativa na vida dos sujeitos sociais dos alunos. Confirmando essa ideia, Mattos (2004, p. 24) *apud* Araújo *et al.*, 2011, p. 25) ressalta que esses conhecimentos produzidos na escola:

[...] só tem sentido quando situado no contexto, ou seja, faz-se necessário situar informações e dados no contexto para que estes adquiram sentido. A ausência da contextualização torna o processo cognitivo insuficiente, pois as condutas se aprendem e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente.

Essa proposta de educação busca construir conhecimentos baseados no contexto no qual estão inseridos os sujeitos, pois esses saberes devem ser condizentes com as suas realidades, pois dessa forma tem sentido para eles. Para essa proposta de educação contextualizada, os autores Menezes e Araújo (2007, p. 42), ressaltam que:

A concepção da educação contextualizada busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas. Ou seja, a relação, ou a construção dos saberes, se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Desta forma, a educação contextualizada considera que o conhecimento deve ser construído a partir do contexto onde os sujeitos sociais vivem. Mas, além disso, ela “[...] prioriza o diálogo entre o conhecimento historicamente sistematizado contidos na Base Nacional Comum [...]” (SILVA, 2011, p. 31). Acerca da construção de conhecimentos, as estudiosas como Lins *et al.* (2006), ressaltam que a aquisição de conhecimentos é uma necessidade vital de todo o ser humano, sendo assim, é que percebemos que a educação contextualizada abrange essa perspectiva, pois possui o pressuposto de que aprendemos o que necessitamos para nos conhecermos melhor, conhecermos o outro, para interagirmos com o externo, o diferente, dessa forma, o processo contextual ganha um significado diferenciado.

Rocha e Machado (2007, p. 187) enfatizam que “uma proposta de Educação contextualizada precisa acima de tudo, compreender os sujeitos como pessoas capazes de produzir e disseminar conhecimento, baseados nas suas vivências, práticas e experiências cotidianas”. Portanto, a proposta de educação contextualizada é baseada na reflexão dos papéis dos sujeitos no ambiente onde vivem, bem como nas suas relações sociais.

A escola tem a função de fortalecer a identidade dos alunos para que eles possam atuar de maneira crítica e autônoma, buscando melhores condições para conviver no Semiárido. Para que isso aconteça, os aspectos ambientais, sociais, políticos, econômicos e culturais são considerados no processo de construção do currículo da escola e que posteriormente serão trabalhados nas práticas pedagógicas dos professores.

2.3 TERRITORIALIDADES DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: OLHARES A PARTIR DE JUAZEIRINHO

De acordo com Vieira (2010), a palavra Semiárido é empregada para nomear regiões que possuem as seguintes características: climas com forte insolação com média de 2.800 h/ano, com precipitações médias anuais iguais ou inferiores a 800 mm; com temperaturas da caatinga (diversidade); solos na sua maioria de pequena

profundidade média, onde de certa forma acarreta na pequena capacidade de armazenamento de água no subsolo.

Conforme aponta os estudos feitos por Alencar (2010), o Semiárido Brasileiro abrange uma área de 969.589,4 km², correspondente a quase 90% da Região Nordeste e compreende 1.133 municípios dos seguintes estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, inclui ainda, a região Norte de Minas Gerais e Espírito Santo. Vivem nessa região 22 milhões de habitantes, o que equivale a 11,8% da população brasileira. Essas pessoas possuem costumes, valores, crenças e histórias de vida diversificadas, tornando assim uma cultura bastante rica.

Localizado no Semiárido Brasileiro, o Estado da Paraíba apresenta cerca de 85% de suas terras inseridas nessa região. De acordo com o IBGE (2016), o Estado da Paraíba ocupa uma área territorial de 56.469,778 km² e tem como limites: ao Norte, o Estado do Rio Grande do Norte; a Leste, o Oceano Atlântico; ao Sul, o Estado do Pernambuco; e a Oeste, o Estado do Ceará. Vivem nesse estado cerca de 3.914.418 habitantes.

Segundo Rodriguez (1993), o Estado possui um clima quente e úmido no litoral, com chuvas abundantes. À medida que se desloca para o interior do Estado, o clima torna-se Semiárido e sujeito a estiagens prolongadas e precipitações abaixo dos 500 mm. As temperaturas médias anuais ultrapassam os 26°C, com algumas exceções no planalto da Borborema, onde a temperatura média é de 24°C.

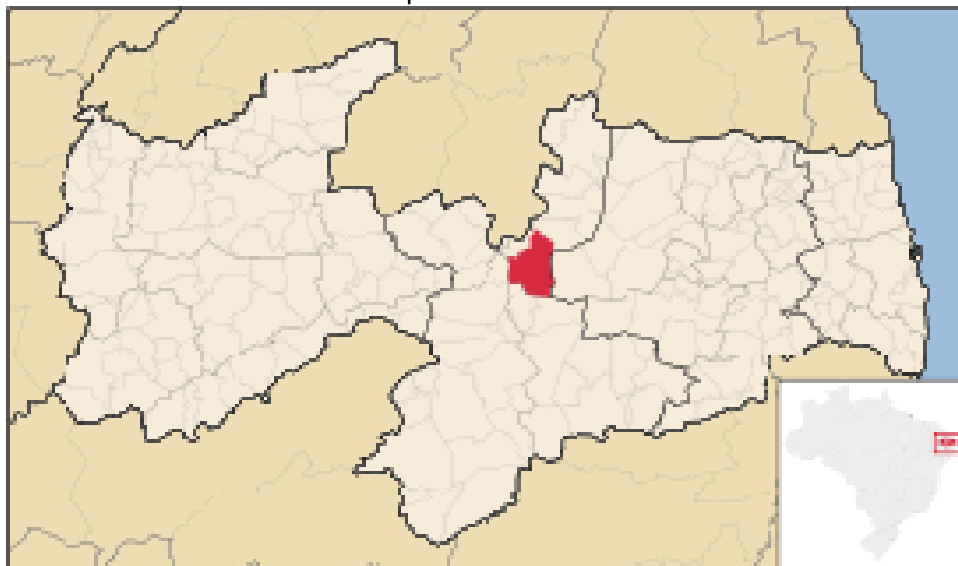
Ainda conforme os estudos de Rodriguez (1993), o Estado da Paraíba apresenta uma vegetação diversificada, em virtude, principalmente, das condições climáticas associadas ao relevo. Nesse sentido, podemos encontrar a vegetação litorânea que é formada por matas, manguezais e cerrados. E ainda podemos encontrar a vegetação do planalto da Borborema e Sertões que é formada pelo Bioma da Caatinga, ecossistema específico da região do Semiárido.

Nesse tipo de vegetação as plantas aparentam não possuir vida devido às questões climáticas, elas são mais secas e, até mesmo, menos atrativas. Embora possuam essas características, a Caatinga é um Bioma muito rico, pois “apresenta grande variedade de paisagens, significativa riqueza biológica e endemismo” (ABÍLIO; FLORENTINO, 2011, p. 46).

Dentre os municípios pertencentes ao Semiárido Paraibano encontra-se Juazeirinho, localizado na Microrregião do Seridó Oriental e na Mesorregião da

Borborema (ver Figura 2). Delimita-se aos municípios de Tenório e São Vicente do Seridó (ao Norte), Santo André e Gurjão (ao Sul), Soledade (ao Leste) e Assunção (ao Oeste). Possui uma extensão territorial de 467,526 km² e encontra-se a uma altitude aproximada de 554 metros do nível do mar (IBGE, 2016).

Figura 2 – Mapa do Estado da Paraíba, com destaque em vermelho o município de Juazeirinho.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Juazeirinho>. Acesso em: 22/10/2016.

O sistema hidrográfico do município pertence a Bacia Hidrográfica do Rio Paraíba, sub-bacia do Rio Taperoá. Os principais riachos são: Cafundó, Lagamar, Seridozinho, Mulungu, Mucuitu, Ilha, entre outros. Todos os cursos d'água do município tem o regime de fluxo intermitente e o padrão de drenagem é do tipo dendrítico (BELTRÃO *et al.*, 2005). Por este motivo, a população de Juazeirinho sofre com a escassez de água que perdura até os dias atuais, pois a barragem que fornece água é o Açude Epitácio Pessoa, mais conhecido como Boqueirão, e atualmente está com menos de 10% da sua capacidade total de água.

Em relação ao relevo, não registra acidentes de grandes magnitudes, destacando-se a Serra dos Borges e a Serra do Urubu. O ponto mais alto do município está localizado no Sítio Poço da Pedra, onde se encontra a Pedra Bonita. A vegetação do município é predominantemente formada pelo Bioma da Caatinga, nesse sentido, é comum encontrarmos enfeitando as paisagens de Juazeirinho o Mandacaru, o Xique-xique, a Macambira, o Juazeiro, a Algaroba, entre outras plantas que fazem parte desse Bioma (ver Figura 3).

Figura 3 – Bioma da Caatinga em Juazeirinho.



Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2016).

A população do município no ano de 2010 era de aproximadamente 16.776 habitantes, sendo 8.366 do sexo masculino, e 8.410 do sexo feminino (IBGE, 2016). Ressaltamos que a maioria da população, ou seja, 9.124 habitantes estão concentrados na zona urbana do município, Alencar (2010, p. 17) confirma que o abandono das áreas rurais dos municípios do Semiárido “[...] está relacionado às atividades econômicas nelas desenvolvidas, além da concentração fundiária e falta de apoio aos agricultores familiares”. Em Juazeirinho, o êxodo rural acontece porque os agricultores abandonam ou vendem as suas terras, em busca de melhores condições de vida.

Quanto à situação econômica, um terço da população tem mais da metade de sua renda proveniente dos programas assistencialistas do governo federal (bolsa família, garantia-safra, auxílio maternidade, etc.), esses auxílios não tem sido suficiente para melhorar os indicadores sociais da educação, saúde, habitação, trabalho, mortalidade infantil, entre outros aspectos (ALENCAR, 2010).

Nesse sentido, socialmente, os sujeitos sociais do Semiárido de Juazeirinho são caracterizados por ocuparem uma pequena área de concentração da agricultura familiar; migração para a zona urbana ou para outros grandes centros urbanos em busca de empregos e melhores condições de vida; péssimos índices de desenvolvimento social e humano, como salientam Lima, Souza e Costa (2007). Segundo Carvalho (2006, p. 26), essa população:

vive os mesmos velhos problemas de sempre, apresentando os mais baixos índices sociais, educacionais e de desenvolvimento humano colocando essa região numa desproporcionalidade de desenvolvimento às demais regiões brasileiras.

Deste modo, os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios se encontram nas regiões do Semiárido. Embora, com todos esses problemas é possível viver bem nessa região, mas é preciso pensar numa solução para que as pessoas que ali vivem possam aprender a conviver com esses problemas, podendo assim melhorar as suas condições de vida.

Portanto, propor uma educação que valorize a cultura e os saberes locais seria um dos caminhos para a superação dessa realidade, pois por meio dela podemos socializar e discutir novas estratégias para a resolução desses problemas visando à convivência na região do Semiárido camponês.

2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Para a materialização de uma educação contextualizada no Semiárido temos que pensar nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores, tendo em vista que são eles que desenvolvem o trabalho voltado para a realidade sócio-cultural do campo, construindo reflexões sobre os aspectos ambientais, históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais vivenciados pelos sujeitos, capaz de dotá-los de uma criticidade e criatividade que possibilite a construção de saberes para a transformação das condições reais injustas a que essas pessoas foram submetidas historicamente (LIMA, 2007).

Nesse sentido, Veiga (2008, p. 16) compreende prática pedagógica “como uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. [...] é uma dimensão da prática social que pressupõe relação teoria-prática [...]”. Desta forma, refletindo com base no pensamento da autora, afirmamos que a prática pedagógica é uma ação sistematizada que tem por finalidade alcançar objetivos no contexto das práticas sociais, numa relação entre teoria e prática, na qual ambas devem caminhar juntas para intervir na realidade social. Tardif e Lessard (2009, p. 49), ao se referirem as práticas pedagógicas enfatizam que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, ou seja, o ser humano está no centro do trabalho docente e

para que aconteça uma interação entre professor e aluno precisa ocorrer o diálogo entre eles.

Nas escolas do campo, o diálogo deve existir nas práticas pedagógicas dos professores, pois é através dele que pode acontecer a reflexão da ação, “[...] permitindo ao sujeito o entendimento de seu fazer, do que sustenta esse fazer e das contribuições existentes nele, e a partir disso poderá transformá-lo em um novo fazer” (COSTA, 2012, p. 55). Corroborando com essa ideia, Freire (2014, p. 109), ressalta que:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nesse sentido, uma prática pedagógica dialógica possibilita ao aluno camponês a oportunidade de construir conhecimentos e socializar experiências nas suas práticas sociais, desta forma, a problematização, de reflexão e entendimento do mundo por meio dos conteúdos é importante no processo ensino e aprendizagem, pois é através dela que os saberes do homem, da mulher, da criança, do adolescente são valorizados (COSTA, 2012).

Em vista disso, defendemos neste estudo a prática pedagógica que esteja embasada na visão de Freire (2015, p. 47) ao dizer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Portanto, deve ser uma ação que deve possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos baseados no seu contexto, para que este se perceba como oprimido, queira lutar pelos seus direitos e melhores condições de vida e/ou de trabalho e, além disso, fortalecer a sua identidade camponesa.

Desta forma, a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas do campo no contexto do Semiárido tem um papel político muito importante que é o de desmascarar uma única ideia de Semiárido, geralmente apenas negativa e historicamente disseminada, problematizando e ressignificando a ideia de Semiárido mediante a leitura crítica de mundo (SILVA, 2011). Sobre essa leitura de mundo, Freire (2015, p. 123) ressalta:

A leitura de mundo revela, evidentemente, inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Portanto, essa leitura de mundo proposta por Silva (2011) e Freire (2015) só pode ser feita se o aluno camponês desopacizar da realidade, desnevoando-a para compreendê-la na sua especificidade e com todas as contradições próprias da História.

De acordo com Silva (2011, p. 37), a perspectiva de educação que discorreremos neste trabalho, ou seja, a contextualizada, propõe uma prática pedagógica na qual deve considerar a escola:

[...] como um espaço de formação dos sujeitos com referenciais culturais, políticos, específicos e diversos, cuja intencionalidade de determinado estudo é previamente estabelecida de forma compartilhada entre os sujeitos da aprendizagem – uma decisão que envolve gestores, professores (as) e estudantes.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, exige que os atores sociais que fazem parte da escola decidam quais conteúdos serão trabalhados nas práticas pedagógicas dos professores com o intuito de construir uma aprendizagem significativa para os alunos. Desta forma, para a concretização desta proposta de educação, Silva (2010) enfatiza que exige qualificação, habilidade, compromisso político e tempo dos docentes e dos alunos. Entretanto, muitas vezes, os professores que atuam na Educação Básica não têm esse tempo disponível porque estão vinculados a mais de uma escola, pois buscam uma melhor remuneração para suprir as suas necessidades básicas e pessoais.

De todas as exigências citadas pela autora acima, a qualificação nos chamou atenção, pois para alcançarmos com êxito uma educação contextualizada exige uma qualificação permanente dos professores por meio da formação continuada. Nesse caso, de acordo com Freire (2015), os cursos de formação continuadas devem contribuir para o desenvolvimento de uma “curiosidade epistemológica” capaz de desenvolver nos docentes novas leituras sobre o Semiárido, para que estes compreendam os processos de dominação que os sujeitos foram historicamente sujeitados, tornando a maioria da população numa situação de pobreza e imobilidade (LIMA, 2011).

Corroborando com a ideia de formação continuada, especificamente na Educação do Campo, Reis (2011b) ressalta que é preciso levar em consideração os elementos intersubjetivos no processo de formação, ou seja, considerar que o sujeito se constrói enquanto sujeito singular, nas relações que estabelecem com os outros indivíduos, consigo mesmo, com o ambiente e com as coisas, dessa forma, isso vai além de entender a formação como algo em si mesma, mas que chega e se faz com e nos professores, alunos e com o meio em que transitam e constroem as mais variadas relações na tessitura das suas vidas e das suas comunidades.

Nesse sentido, Silva (2011, p. 30-31) ressalta que além da busca pela formação continuada, os professores devem:

[...] repensar a prática pedagógica, o tratamento dos conteúdos curriculares, as relações internas, especialmente no que se refere à gestão e a interação com a comunidade, ressignificando os conteúdos na leitura da realidade. Enfim, determina repensar o papel da escola, dando-lhe outro sentido ou resgatando a sua função social colocando o seu lugar na construção de um novo entendimento sobre a sociedade e sobre o papel dos sujeitos na construção histórica. Para isso, o currículo tem que ser redimensionado e a prática pedagógica, qualificada numa nova perspectiva.

Portanto, para a materialização de uma educação contextualizada, a escola deve construir um ambiente no qual possa ressignificar toda a prática pedagógica, desde “o tratamento inter (trans) disciplinar dos conteúdos à interação com a realidade – com a (s) cultura (s), com o (s) ambiente (s), com outros saberes produzidos cotidianamente dentro e fora da escola” (SILVA, 2011, p. 29).

2.5 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Lopes e Macedo (2002), as discussões acerca do currículo escolar vêm assumindo grande importância nos últimos anos no Brasil, desta forma, existem várias definições e concepções acerca de currículo, que são influenciadas pelos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das correntes teóricas que fundamentam em um dado momento. Nesse sentido, Moreira e Candau (2008, p.17-18), ressaltam que diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja compreendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Portanto, a palavra currículo está associada às várias concepções, posicionamentos, pontos de vista teóricos e compromissos que perpassam os conhecimentos escolares, relações sociais e valores que desejamos transmitir aos alunos. Desta forma, conhecimento, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (SILVA, 2015).

Garcia e Moreira (2008) enfatizam que, um currículo é organizado num determinado momento histórico, numa sociedade distinta e vai refletir aquilo que essa sociedade deseja formar, ou seja, um sujeito com uma consciência e uma conduta específica. Nesse sentido, o currículo escolar é o conjunto de experiências de aprendizagem construído e/ou organizado pela escola, no qual deve refletir as realidades que acontecem na sociedade.

De acordo com Menezes e Araújo (2007, p. 35), podemos compreender currículo como “[...] campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre os sujeitos, conhecimento e realidade – constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos”. Nesse sentido, currículo, sociedade e escola se relacionam, pois o currículo deve se relacionar com o contexto de vida dos sujeitos e a escola deve ser um espaço de educação formal onde os sujeitos podem construir e desconstruir conhecimentos.

Segundo Silva (2015, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Desta forma, o currículo é concebido como um processo que seleciona os conhecimentos para serem trabalhados na escola, entretanto, currículo não é apenas uma listagem de conteúdos, mas está ligado diretamente a nós mesmos, como nos desenvolvemos e nos tornamos (SACRISTÁN, 2000). Por isso, currículo é um encontro cultural de saberes, experiências e conhecimentos escolares na prática da sala de aula. Também envolve questões de poder, tanto nas relações professor e aluno, como nas relações de classes sociais (opressores e oprimidos), questões raciais, étnicas e

de gênero, por isso, não podemos relacionar currículo apenas a uma questão de conteúdos. Para Alves e Oliveira (2002, p. 96-97):

[...] os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes.

Na perspectiva das autoras, o currículo no cotidiano escolar vai depender sempre das pessoas, ou seja, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o currículo é a mistura entre os elementos das propostas formais e o que os docentes sabem e acreditam, com isso, desenvolvem nas salas de aula diferentemente práticas pedagógicas.

O currículo é um componente importante no trabalho pedagógico escolar, pois é através dele que os professores subsidiarão o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Este deve ser construído considerando o aspecto ambiental, social, político, econômico e cultural da escola e dos sujeitos, para que assim, possa propor soluções para os desafios que esses sujeitos enfrentam nos seus cotidianos.

Nas escolas do campo, o currículo deve refletir o contexto de vida dos sujeitos camponeses, portanto, cabe aos professores repensarem as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas nessas instituições para que as mesmas atendam aos desafios conjunturais vivenciados pelos alunos do Semiárido.

Dentro das discussões em torno de currículo, se faz necessário tecermos algumas considerações acerca das teorias que fundamentam o currículo, para compreendermos qual a teoria norteará a proposta de currículo contextualizado que propomos neste estudo.

Segundo Moreira e Tadeu (2013) e Silva (2015), o currículo perpassa desde as Teorias Tradicionais, passando pelas Teorias Críticas e Pós-críticas às quais podemos discutir sobre os conceitos e definições acerca do campo curricular. Ressaltamos que, nesse estudo, não temos a intenção de nos adentrarmos na proposta e concepção de cada teoria, mas destacar alguns de seus elementos que

serão fundamentais para compreendermos como se concebe o currículo para a escola do campo na perspectiva da contextualização.

Nas Teorias Tradicionais, a preocupação estava norteadada nas seguintes questões: O que ensinar? Como ensinar? Nesse sentido, o currículo nesta perspectiva resume em apenas investigar as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo (SILVA, 2015). Ou seja, elas “[...] preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 7).

Notamos que o currículo é visto como uma atividade de organização de conteúdos visando à formação de jovens para a vida profissional, ou seja, não tinha nenhuma preocupação com questões referentes aos aspectos individuais ou sociais destes sujeitos (LIMA, 2006). Portanto, as escolas eram orientadas a desenvolver com rapidez as habilidades e competências destes jovens para posteriormente inseri-los na vida profissional.

As Teorias Críticas surgiram para renovar o pensamento educacional, as quais se contrapõem as Teorias Tradicionais. Elas estão preocupadas com as relações entre saber, identidade e poder. Nesse sentido, Silva (2015, p. 16), ressalta que as Teorias Críticas questionam:

[...] Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

Desta forma, de acordo com Moreira e Tadeu (2013, p. 8), essas teorias “buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas”. Diante disso, os estudiosos da Teoria Crítica voltam os seus olhares para tentar compreender os aspectos que estão envolvidos nas escolhas, distribuição, organização e transmissão dos conhecimentos escolares, pois a seleção de determinados saberes e valores implica no tipo de sujeito e sociedade que se deseja formar. As Teorias Críticas dão ênfase aos conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, esta teoria deve ser adotada para trabalhar o currículo na Educação do Campo, pois propõe a construção de conhecimentos que favorecem aos sujeitos camponeses a capacidade de enfrentar qualquer situação no cotidiano, pois os alunos são levados a compreender a diversidade cultural, bem como as relações sociais e econômicas entre as classes e entre o sistema capitalista presente na sociedade.

Embora Paulo Freire não tenha feito discussões diretamente ao campo do currículo, mas as suas ideias contribuí significativamente na construção da Teoria Crítica do currículo. Freire (2014) defende o tipo de educação que é baseada na realidade dos alunos, desta forma, os conteúdos trabalhados em sala de aula são baseados nas problemáticas sociais da própria comunidade. Nesse sentido, a educação problematizadora proposta pelo autor, pode despertar nos sujeitos camponeses uma consciência crítica da realidade política, social, econômica, cultural e ambiental do contexto no qual estão inseridos, para que a partir desses conhecimentos condizentes com a sua realidade, possam intervir buscando melhores estratégias para conviver na região do Semiárido.

Para Silva (2015), a epistemologia que fundamenta a perspectiva curricular de Paulo Freire está centrada na relação entre educação e cultura, nesse sentido, ele trata da importância do ensino está relacionado com a cultura, não fazendo uma distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre “alta” e “baixa” cultura. Portanto, o autor acrescenta que essa crítica que Freire faz ao conceito de cultura contribuiu para a construção de uma pedagogia pós-colonialista, a qual busca problematizar as relações de poder entre os países dominantes e os dominados, ou seja, entre os opressores e os oprimidos.

Neste caso, Lima (2006) corrobora com essa ideia destacando que os estudos realizados por Freire sobre educação libertadora e problematizadora serviram de estímulo para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que busca responder os debates desenvolvidos na atualidade, tendo como embasamento teórico as ideias de um currículo pós-crítico.

As Teorias Pós-críticas, “[...] começam a desafiar a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 8). O currículo pós-crítico considera as questões como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, gênero, raça, multiculturalismo, entre outros elementos relevantes

para a discussão curricular (SILVA, 2015). Embora a Teoria Pós-crítica tenha surgido posteriormente a Teoria Crítica, ela não pode ser considerada como superação, mas segundo Silva (2015, p.147):

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Nesse sentido, o currículo na Teoria Pós-crítica deve ser compreendido como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação das Teorias Críticas. Portanto, o currículo é visto como espaço de poder, lutas e identidade. Deve priorizar o diálogo, a problematização e o contexto, para que alunos e professores construam novos conhecimentos e não fiquem apenas reproduzindo os saberes prontos e sistematizados. Por fim, após analisar as diversas teorias de currículo, Silva (2015, p. 150) conclui que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Nesse sentido, já que existem várias concepções e tendências de currículo, para este estudo, escolhemos a Teoria Crítica, pois de acordo com Silva (2015), defende a compreensão crítica e reflexiva da realidade social, com isso, nos dará suporte para pensarmos o currículo da realidade pesquisada.

Portanto, ancorados pela Teoria Crítica, se faz necessário pensarmos a proposta da contextualização do currículo, pois esta propõe o rompimento da educação tradicional, propondo um ensino que seja capaz de formar sujeitos autônomos e críticos em sua realidade, capaz de transformar as problemáticas vivenciadas na região, principalmente superar as injustiças sofridas pelas classes dominantes ou mais privilegiadas.

Nas escolas do campo no Semiárido Paraibano, o currículo não pode ser construído e/ou organizado diferente, pois a população que vive nessa região possui os mesmos direitos daquelas pessoas que vivem nas outras territorialidades do

País. Dessa forma, devemos pensar na construção de um currículo que considere todo o contexto camponês, pois ele deve ser pensando na realidade concreta, considerando as especificidades da região, para que assim, possa propor uma educação contextualizada para os sujeitos.

Nesse sentido, é importante conhecermos a proposta de um currículo contextualizado, pois esse é pensado e construído considerando a realidade dos sujeitos do campo. Menezes e Araújo (2007, p. 44), enfatizam que o currículo contextualizado:

[...] precisa organizar o tempo de aprendizagem a partir de novos princípios como a pluralidade (gentes são diferentes, com histórias, origens e vivência múltiplas que interferem diretamente no seu tempo de aprender); a *multireferencialidade* (a escola é um espaço e tempo pedagógico que deve manter diálogo permanente com os tantos outros espaços e tempos que também educam fora dela); a *flexibilidade* e a *horizontalidade* nos processos de aprendizagem.

Tomando como evidência os posicionamentos destas autoras, uma proposta de currículo contextualizado considera que os sujeitos sociais do Semiárido camponês são agentes histórico-culturais que possuem o seu próprio modo de viver e, com isso, as suas experiências cotidianas interferem no seu tempo de aprender. Além disso, a escola deve manter o diálogo com todos os espaços que também educa, pois esses espaços são ricos em diversidade cultural, e quando a escola dialoga com esses saberes produzem conhecimentos que tem como referência as práticas sociais cotidianas dos sujeitos.

De acordo com Silva (2011, p. 24): “[...] contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar”. Dessa forma, a contextualização do currículo propõe uma problematização a partir da realidade dos alunos, fazendo uma relação entre os saberes globais e locais, para que eles possam construir conhecimentos que auxiliem na melhoria das condições de vida e fortaleçam para a convivência nos lugares onde residem.

O currículo contextualizado deve ser discutido com todos os sujeitos sociais que fazem parte da escola, pois não pode ser uma proposta pedagógica construída sem considerar as especificidades da região, nem tão pouco os diversos aspectos que fazem parte e influenciam a vida dos sujeitos. Complementando essa ideia,

Menezes e Araújo (2007, p. 44) destacam que “outro elemento preponderante nesta nova organização é a consideração dos aspectos geofísicos e culturais do contexto no qual se desenvolve o processo ensino-aprendizagem”. Ou seja, neste tipo de proposta de currículo, os alunos vão aprender a valorizar a biodiversidade, a cultura, a história, as vivências, a força do povo do Semiárido. Para alcançar esses objetivos, a região é abordada levando-se em conta suas características peculiares, especificidades e diferenças para que estimulem a permanência desses sujeitos na região.

Sendo assim, o currículo contextualizado tem grande importância para as escolas do campo que propõem uma educação contextualizada, pois a partir dele é possível desconstruir os preconceitos e estereótipos de que a região é inviável de viver, que é apenas um lugar de pobreza, miséria e fome, negando assim, as potencialidades do lugar e dos sujeitos que ali vivem.

Para a desconstrução dessas ideias errôneas do Semiárido, o currículo contextualizado contempla as questões locais, regionais e de contexto (SILVA, 2011). Portanto, essa proposta de currículo valoriza a história e a cultura dos sujeitos sociais da região, pois considera importante os alunos refletirem sobre suas ações e inserções no meio sociocultural, dialogando com os saberes produzidos nas experiências cotidianas e com os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Desta maneira, o conhecimento construído na escola, refletido na realidade dos alunos, pelas conjunturas concretas de existência dos sujeitos, torna-se um saber que pode criar possibilidades de contribuir com o desenvolvimento humano e local da região.

De acordo com os estudos feitos por Lins *et al.* (2006), Neri *et al.* (2007) e Sena (2013), os currículos das instituições localizadas na região do Semiárido são desarticulados e distantes do contexto dessa territorialidade, no qual os livros didáticos adotados pelos professores trazem conteúdos que não tem nenhum significado para a vida dos alunos.

Dessa forma, as escolas não possuem um currículo construído de forma contextualizada a partir das necessidades sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais dos sujeitos do Semiárido camponês. Muitas vezes, o currículo é definido a partir do livro didático, no qual vêm definidos os conteúdos e/ou temas a serem trabalhados com os alunos, dessa forma, a escola deixa de abordar as temáticas que teriam significados para eles.

Nesse sentido, embora seja predominante a prática curricular tradicionalista, com o uso de livros didáticos descontextualizados com a realidade dos sujeitos camponeses, a proposta curricular contextualizada tem como perspectiva abordar os conteúdos relacionando com as especificidades locais da região, para que os alunos possam construir saberes e experiências juntos a sua comunidade, tornando-os cidadãos atuantes e pensantes em suas relações sociais.

Portanto, para uma educação contextualizada no Semiárido, o currículo contextualizado propõe o diálogo com os conhecimentos e experiências produzidos no contexto da região, com a finalidade de fortalecer a identidade dos sujeitos e contribuir para que eles possam ser cidadãos críticos e ativos na sociedade.

3 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: UMA PROPOSTA PARA PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DO SEMIÁRIDO

Neste capítulo, analisamos as narrativas de professores da escola, lócus da pesquisa, no intuito de saber se estes desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano. Nele tecemos algumas considerações acerca do Projeto Político Pedagógico e do livro didático utilizado pelos professores, a fim de verificarmos se este material se articula com a proposta de um currículo conforme propomos em nosso estudo. Por último, elaboramos um guia de orientação pedagógica com propostas educativas tendo como base as proposições de um currículo contextualizado que trabalhe a realidade sociocultural da escola do campo de Juazeirinho/PB.

3.1 NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE A ESCOLA NO CAMPO

A Educação do Campo avançou na legislação educacional brasileira, porém é comum encontrarmos escolas camponesas que desenvolvem práticas pedagógicas descontextualizadas com a realidade social dos alunos. Entretanto, a perspectiva de educação que propomos neste estudo é um ensino condizente com o contexto, a cultura e a história dos sujeitos do Semiárido, para que estes possam intervir na realidade numa perspectiva de reinvenção transformadora.

Analisar se os professores desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano é de suma importância para as pesquisas em Educação do Campo, pois contribui para a construção de dados e conhecimentos acerca da educação que está sendo desenvolvida nesta territorialidade, principalmente através das narrativas de quem realmente vivencia as possibilidades e desafios de atuar na escola do campo no contexto da região do Semiárido. Partindo destas reflexões, indagamos aos professores como foi a formação deles e as implicações para a sua prática pedagógica. O professor Aroeira relatou:

Minha formação aprendi na prática, pois antes de entrar em uma universidade, já fazia 4 anos que lecionava quando entrei para o curso de pedagogia passei a aprimorar meus métodos de ensino, unindo a prática a teoria. Portanto quando se faz um bom curso, contribui muito para um trabalho significativo (Aroeira, 2016).

Ao analisarmos o relato do professor Aroeira, percebemos que o seu processo formativo no Curso de Pedagogia foi muito importante para a sua prática pedagógica, pois antes de iniciar a sua formação, já fazia quatro anos que atuava como docente. Com isso, ao iniciar tal curso, foi aprimorando as suas práticas pedagógicas, pois conseguiu unir teoria e prática na sala de aula, principalmente na sua metodologia de ensino.

O processo formativo de Macambira foi diferente comparando com o de Aroeira, como podemos observar na sua fala: “Minha formação foi positiva, porém muita teoria e pouca prática, essa adquirida no meu dia-a-dia” (Macambira, 2016). Através de seu relato, verificamos que a professora Macambira considera a sua formação positiva, mas não especificou o que é “positivo” para ela. Porém, ressalta que o seu processo formativo eivado de “muita teoria e pouca prática, essa adquirida no meu dia-a-dia”. Nesse sentido, compreendemos que durante a sua formação, muito foi discutido teoricamente, mas pouco refletido de como colocar em prática no cotidiano escolar.

Essa experiência da prática a docente ressalta que só adquiriu no cotidiano escolar, tendo em vista que a mesma possui quatorze anos de experiência no magistério no campo. Tomando como referência os professores supramencionados, percebemos que precisamos refletir sobre a formação inicial e suas implicações na prática pedagógica dos profissionais que vão atuar nas escolas do campo, pois é necessário repensar os currículos que estão sendo materializados nos Cursos de Pedagogia, os quais durante as discussões nas disciplinas devem referenciar tanto o espaço urbano, como também o campo, tendo em vista a necessidade dos professores vivenciarem a experiência prática da sala de aula, embasados nos conhecimentos teóricos estudados nas universidades, para que assim possam ter uma formação condizente com a realidade das escolas camponesas.

Constatamos também que, diferente dos outros professores, Umbuzeiro revelou que foi a partir do seu processo formativo no Curso de Pedagogia que aprendeu conhecimentos indispensáveis para a sua carreira profissional, conforme relata:

Aluna do curso noturno de Pedagogia da UFCG durante cinco anos. O curso me proporcionou conhecimentos indispensáveis para minha carreira profissional, ao ingressar no curso de graduação logo após o término do ensino médio, não tinha experiência alguma com a

docencia e durante o curso tive a oportunidade de conciliar a teoria com a prática através de projetos de iniciação a docência no ensino fundamental, estágio na educação infantil e na modalidade EJA, desenvolvidos na universidade e atuando também na rede privada de ensino, me proporcionando assim, uma aprendizagem significativa para exercer minha profissão (Umbuzeiro, 2016).

A fala de Umbuzeiro demonstra que, antes de iniciar o Curso de Pedagogia, não teve experiência com a docência, mas foi a partir dessa formação que teve a oportunidade de conciliar o que aprendeu teoricamente nos componentes curriculares com a prática, através dos projetos de extensão que participou, bem como através dos Estágios Supervisionados que fez na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Essa relação entre teoria e prática é muito importante na formação do professor, principalmente nos Estágios Supervisionados, pois é o momento que o aluno, futuro professor, como no caso de Umbuzeiro, tem de adquirir novas experiências e conhecimentos indispensáveis para a vida acadêmica e profissional.

Indagamos se os professores se identificam com a realidade sociocultural do campo. A docente Mandacaru respondeu: “Sim. Eu sou agricultora e trabalho com criança do campo por isso eu sou feliz por fazer parte dá realidade da minha região” (Mandacaru, 2016). Ao analisarmos a sua fala, percebemos que ela enfatiza que é agricultora e professora, ou seja, Mandacaru afirma a sua identidade camponesa e está feliz por trabalhar com as crianças da sua região. Quanto a sua prática pedagógica, ressalta: “[...] aproveito a aprendizagem que eles traz consigo de casa, e daí começo a aula sempre citando exemplos vividos por eles ou pela alguém da comunidade” (Mandacaru, 2016).

Nesse sentido, a partir do relato, percebemos que a professora Mandacaru inicia as suas aulas considerando os conhecimentos prévios que os alunos têm acerca do conteúdo a ser trabalhado, associando as situações vividas pelos alunos ou por alguém da comunidade. Isso é importante porque o discente ao chegar à escola traz uma bagagem de conhecimentos e, o professor partindo desses saberes prévios, pode promover discussões significativas para os alunos, envolvendo conteúdos de dimensão local e global, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem.

A professora Juazeiro relatou: “Eu me identifico sim, porque venho de família de agricultores. Apesar de viver na zona urbana sempre tive contato com o campo”

(Juazeiro, 2016). De acordo com o relato, a docente reside na zona urbana, entretanto, se identifica com a realidade sociocultural do campo, pois sempre tem contato com esse lugar devido ser oriunda de família de agricultores. O docente Aroeira respondeu: “Sim. Devido ser filho de agricultores e se envolver no trabalho camponês e não ter abandonado os estudos e só mim desloquei para grandes centros urbanos para estudar” (Aroeira, 2016). Em sua fala, o professor Aroeira revelou que, por ser filho de agricultores, teve que se envolver no trabalho da agricultura, mas isso não foi obstáculo para desistir dos estudos. Ele apenas precisou deslocar-se para os centros urbanos para estudar, ou seja, entendemos que na localidade que morava não disponibilizava de escolas para atender os filhos dos agricultores da região.

Essa sua identificação com a realidade sociocultural do campo se reflete na sua prática pedagógica “de forma significativa, devido ter buscado a parte teórica para poder desenvolver na prática e na minha comunidade os conhecimentos adquiridos” (Aroeira, 2016). Ou seja, o professor Aroeira buscou aprimorar os seus conhecimentos teóricos na universidade, principalmente os seus métodos de ensino, conforme já relatou, para poder aplicá-los na prática do cotidiano escolar e na comunidade na qual reside e trabalha.

A professora Macambira revelou que na época que era aluna, não deixou claro se da Educação Básica e/ou do Ensino Superior, não estudou conteúdos voltados para a sua realidade, com isso ficou uma lacuna na sua formação, até mesmo na construção da sua identidade sociocultural do campo, como relata:

Como não tive assuntos voltados para essa realidade enquanto aluna, isso fez com que minha identificação fosse vaga. Mas busco suprir essa falta de conhecimento do nosso espaço através de pesquisas sobre o meio que estou inserida (Macambira, 2016).

Observamos a partir da sua fala que a ausência de discussões sobre a realidade de sua região, fez com que a sua identificação com o contexto do campo “fosse vaga”. Porém, através de pesquisas, leituras e estudos, ela busca suprir essa falta de conhecimentos sobre a territorialidade em que está inserida. Isso é significativo, pois a professora é consciente da necessidade de conhecer sobre a região, até mesmo para fortalecer a sua identidade camponesa e a dos seus alunos, já que na sua época de escolarização não aconteceu isso.

Na sua prática pedagógica, ela tem “dificuldade em elaborar conteúdos que não são trabalhados no livro didático, e preciso buscar outras fontes de estudo” (Macambira, 2016). Esta fala revela as dificuldades que a professora Macambira tem de trabalhar com conteúdos que fazem parte da realidade dos alunos, pois não são encontrados nos livros didáticos adotados pela escola, com isso, ela precisa pesquisar outras fontes de informações. A professora Umbuzeiro respondeu:

Em partes, porque tenho familiares que moram na zona rural e eu sempre estou lá, inclusive tios professores da escola do campo, na qual, eu sempre frequentava, e agora a docência no campo é assunto de conversa entre nós. Porém sinto falta de conhecimentos que são da realidade dos alunos e do lugar em que eles vivem que eu ainda estou conhecendo (Umbuzeiro, 2016).

Ao analisarmos a fala de Umbuzeiro, constatamos que esta professora se identifica “em partes” com a realidade sociocultural do campo, mesmo tendo familiares que são oriundos dessa territorialidade. Ela revela que tem tios que são professores da escola do campo, na qual sempre frequentava, mas não ficou claro se frequentava como aluna no seu processo de escolarização ou se apenas como visitante dessa instituição e, atualmente, a docência no campo é assunto de conversa entre eles.

A professora também revela que sente falta de saber conhecimentos relativos à realidade dos seus alunos, bem como da região que estão inseridos. Com isso, na sua prática pedagógica:

[...] exige pesquisar mais sobre assuntos da realidade dos alunos para que eu consiga interagir com eles tendo a compreensão do assunto e conversar na linguagem deles para assim conseguir a atenção e avançar para um novo conhecimento (Umbuzeiro, 2016).

Nesse sentido, o desconhecimento que a professora tem sobre a realidade dos alunos, exige que ela pesquise os conteúdos desejados em diversas fontes para que possam ser trabalhados na sala de aula e, além disso, ela enfatiza que precisa adaptá-los para a linguagem dos alunos, para que estes possam compreender e avançarem na construção de conhecimentos. Diferente dos demais docentes, a professora Xiquexique enfatizou que não se identifica com a realidade do campo, como podemos verificar através de seu relato:

Não, pois sou oriunda da zona urbana e a cultura do campo é diferente da minha. Embora eu não me identifique mas tento procurar saber um pouco da realidade do campo para que eu possa trabalhar em sala de aula (Xiquexique, 2016).

O posicionamento da docente revela que a mesma não se identifica com a cultura do campo, pois é oriunda da zona urbana, porém atua como professora numa escola no campo. Entretanto, por atuar como professora de uma escola do campo, ela precisa aprender conhecimentos condizentes com esta localidade, pois nas suas aulas precisa trabalhar com os alunos conteúdos que reflitam a realidade da região, bem como fortalecer a identidade camponesa dos discentes.

Questionamos aos professores como eles veem a educação hoje a partir do contexto da realidade escolar que atuam. A professora Juazeiro relatou que: “É uma educação precária as vezes, as leis só ficam no papel. Enfrentamos muitas dificuldades e os alunos tem dificuldade de leitura e escrita” (Juazeiro, 2016). Ao analisarmos o seu relato, constatamos que para a docente, a Educação no Campo é “uma educação precária” e “as leis só ficam no papel”.

Notamos que a professora possui uma visão muito negativa acerca da educação desenvolvida na escola do campo. Ela possui este ponto de vista porque algumas escolas ainda são muito precárias no que se refere às condições de funcionamentos e, muitas vezes, os alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita porque começam a estudar com uma idade bastante avançada e não têm nenhum apoio dos familiares em casa.

A docente Xiquexique também tem uma visão negativa acerca da Educação no Campo, como podemos ver expresso na sua fala: “É uma educação que é esquecida pelos governantes, na escola enfrentamos problemas desde a ausência de recursos didáticos até problemas na aprendizagem dos alunos, principalmente na aquisição de leitura e escrita” (Xiquexique, 2016). Ao analisarmos o relato, observamos que a professora Xiquexique enfatiza que “é uma educação esquecida pelos governantes”, acreditamos que ela tem essa visão, pois a escola camponesa não recebe o mesmo investimento financeiro do que as instituições localizadas na zona urbana. Com isso, implica numa escola com uma infraestrutura inadequada, ausência de materiais didáticos para os professores trabalharem na sala de aula e alunos com dificuldades na aquisição de leitura e escrita. Muitas vezes, essas dificuldades desmotivam os docentes, tornando-os profissionais que não querem

mais atuar numa escola do campo. A professora Mandacaru também apontou outra dificuldade que enfrenta no cotidiano escolar:

Vejo que precisa muito de melhorias, pois a criança vem com dificuldades, muitas vezes psicológica que precisa algum tratamento, mais a família é pobre por exemplo passa pela assistente social, psicólogo, é tudo mais, mas quando precisa fazer exames passar por outros médicos, a família não tem condição e fica sem ter um laudo, e essa criança fica da mesma forma na sala de aula e o problema só aumenta pra toda escola (Mandacaru, 2016).

Observamos que a professora relata a dificuldade que enfrenta ao receber um aluno que possui problema de aprendizagem ou comportamental, mas não possui laudo médico. E a família não tem condições aquisitivas para custear os exames que precisa fazer, nem tão pouco é oferecido pelo sistema de saúde de Juazeirinho. Dessa forma, acaba a criança com o problema, sem laudo médico para saber realmente do que se trata, e o professor fica sem saber como trabalhar com esse discente, pois não sabe qual a sua deficiência para poder fazer as intervenções necessárias para que ele avance no processo de aprendizagem. Também passando por dificuldades, a professora Umbuzeiro relata:

Eu vejo que os alunos do campo, no contexto da minha sala esse ano, poderia ter um rendimento melhor caso houvesse um atendimento especializado para os alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem e também se ocorresse uma mudança de turno, pois diante da realidade de alguns alunos de acordarem cedo e já terem atividades para desenvolverem durante a manhã quando chegam na sala de aula a tarde, muitas vezes, demonstrando cansados e não conta das atividades devido a falta de disposição, relatando o que já realizaram durante o dia (Umbuzeiro, 2016).

Ao analisarmos o seu relato, verificamos que alguns dos seus alunos precisam de um atendimento mais especializado, pois apresentam dificuldades de aprendizagem. Outra dificuldade enfrentada pela professora Umbuzeiro é que parte dos discentes acordam logo cedo para ajudar seus familiares no trabalho. E, quando chegam à escola, no turno da tarde, não têm disposição para executar as atividades e estudar, pois já trabalharam muito durante o turno da manhã. Essa é uma realidade de muitos professores do campo, que trabalham com alunos que ajudam os pais na agricultura e/ou em outras atividades como fonte de renda. Muitas vezes,

isso pode causar a evasão escolar, pois devido a essas condições, muitos alunos trocam a escola por um trabalho, pois precisam ajudar na renda financeira da família.

A professora Macambira é consciente que a Educação no Campo já conquistou muitas políticas públicas, mas ainda precisa melhorar e o governo deveria investir mais na educação, conforme podemos observar na sua fala:

Vejo que muito já se conquistou, mas tem muito para melhor, tudo isso causo na educação e falta de investimento nesta area a nível nacional e refletir na nossa realidade. Quando o governo começa a envestir mais na educação vai melhorar para todos. Mais o que preocupa e que ele não tá nem ai pra Educação (Macambira, 2016).

Mediante o depoimento acima, vemos a insatisfação da professora referente à falta de investimento na educação, principalmente na escola do campo. Constatamos a sua preocupação quanto à precariedade na educação e, enquanto os governantes não considerarem a educação como prioridade, pouca mudança positiva vai ocorrer nas instituições escolares no campo.

Ao indagarmos os professores como percebem o currículo que é proposto para esta localidade, eles responderam: “Não tem como vê pois nosso estabelecimento de ensino não tem um currículo definido” (Aroeira, 2016). “A escola não dispõe de um currículo construído, então tento selecionar os conteúdos que acho mais importantes para a aprendizagem dos alunos” (Xiquexique, 2016). De acordo com os relatos dos professores, percebemos que a escola não possui um currículo que foi construído pelos próprios docentes, portanto entendemos que a instituição não tem uma proposta curricular baseada na realidade dos alunos.

Nesse sentido, os professores selecionam os conteúdos que acham mais significativos para a aprendizagem dos discentes, muitas vezes, o critério de seleção é a partir do sumário do livro didático, tornando assim uma aprendizagem descontextualizada com a realidade dos sujeitos e da escola camponesa.

Em relação ao planejamento escolar, sobre quem participa do mesmo e como é discutido, os posicionamentos dos docentes foram: “Planejamento é feito mensal, com todos os professores que dão aula na Ed. Infantil da zona rural. Geralmente é discutido os informes de datas, e comemorações” (Juazeiro, 2016). De acordo com o relato da professora Juazeiro, o planejamento acontece mensalmente, com a

participação de todos os professores que atuam na Educação Infantil nas escolas do campo.

Além disso, a professora afirma que nesses encontros são repassados os informes de datas e comemorações festivas. Na sua fala, ficou claro que no planejamento não são discutidos os conteúdos que os professores irão ministrar na sala de aula, como serão as avaliações da aprendizagem, as estratégias metodológicas que serão utilizadas, entre outros aspectos inerentes ao trabalho pedagógico da escola. O professor Aroeira relatou:

O planejamento é realizado na secretaria de educação. Nesses encontros geralmente é discutido as experiências vivenciadas pelos professores como também comparando os conteúdos de cada escola, onde cada um trabalha com os mesmos conteúdos (Aroeira, 2016).

Ao analisarmos o relato do professor Aroeira, percebemos que o planejamento é realizado na Secretaria de Educação do município e durante esses encontros os docentes discutem as experiências vivenciadas na sala de aula, tendo em vista que as escolas trabalham com os mesmos conteúdos. A professora Macambira respondeu:

Na verdade o planejamento escolar muitas vezes se reduz ao simples preenchimento de formulário para o controle pedagógico. A participação dos professores do coordenador. Diferentes temas como notícias de televisão, dilemas pessoais hoje em dia reservamos um tempo para assim atender melhor nossos alunos, mas sempre relacionando com os conteúdos (Macambira, 2016).

De acordo com a professora Macambira, os encontros de planejamentos, muitas vezes, se reduzem apenas ao simples preenchimentos de formulários para o controle pedagógico. Participam desses momentos os professores e o coordenador pedagógico. Além disso, eles discutem no planejamento variados temas, mas sempre relacionados com os conteúdos que serão ministrados na sala de aula. Segundo Vasconcellos (2008), o planejamento escolar é uma ação muito importante para a organização do trabalho pedagógico da escola, pois a partir dele serão definidas as ações do processo de ensino e aprendizagem.

Ou seja, são nesses encontros que os professores junto com os coordenadores devem discutir os objetivos e ações que deverão ser alcançadas no

processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco principal o desenvolvimento dos alunos. Também destacamos que, às vezes, nem tudo que foi planejado será concretizado por diversos motivos, seja por dificuldades de aprendizagem dos alunos ou até mesmo por questões metodológicas, daí a importância do professor justificar a sua mudança para responder a realidade, que se delinea no percurso de sua ação docente.

Portanto, o planejamento escolar é uma ação muito importante na prática docente, pois para uma qualidade no ensino e bons resultados na aprendizagem dos alunos, o planejamento vai ser um suporte para esse processo em que:

tende a prevenir as vacilações do professor, oferecendo maior segurança na consecução dos objetivos previstos, bem como na verificação da qualidade e quantidade do ensino que está sendo orientado pelo mestre e pela escola (TURRA *et al.*, 1998, p. 20).

Perguntamos aos docentes como é feito o planejamento de suas aulas? De que maneira neste planejamento nas aulas de História e Geografia você trabalha a comunidade e os saberes desta? A professora Xiquexique relatou:

Eu planejo minhas aulas baseado no livro didático adotado para essas disciplinas. Geralmente os conteúdos dados se relacionam com o contexto dos alunos, por exemplo: os tipos de moradia, a convivência na comunidade, alimentação (Xiquexique, 2016).

Ao analisarmos o relato da professora mencionado acima, observamos que ela planeja suas aulas das disciplinas de História e Geografia baseadas no livro didático adotado pela escola. E, geralmente, os conteúdos ministrados se relacionam com o contexto dos alunos. Isto é importante porque, nesse caso, o livro didático pode ser utilizado como um suporte para a prática pedagógica da professora e, além disso, esse recurso didático se relaciona com a realidade dos discentes. O professor Aroeira relatou detalhadamente como planeja as aulas de História e Geografia. Vejamos:

Além do individual que todo profissional deve ter em mãos comparamos nas reuniões pedagógicas com os demais colegas. Já nas disciplinas de História e Geografia primeiramente trabalhamos partindo de um contexto local para que cada educando possa entender o meio que ele está inserido vivenciando a história local e a

geografia do seu município com também ampliar e comparar com a geografia e história geral (Aroeira, 2016).

Ao analisarmos o seu relato, observamos que ele, na sua prática pedagógica, trabalha os conhecimentos partindo do contexto local dos alunos, para que eles possam compreender o meio em que estão inseridos, principalmente através da História local, bem como da Geografia do município. Posteriormente, ele amplia as discussões para a Geografia e História geral, ou seja, comparando com outras realidades.

Esta prática pedagógica do professor é a que mais se aproxima dos autores que embasam teoricamente o nosso estudo, pois a proposta de currículo contextualizado tem como propósito que os alunos camponeses construam saberes a partir do seu contexto, dessa forma, os conhecimentos locais e globais, as relações com o mundo, consigo mesmo e com o outro são aspectos considerados importantes para o entendimento e construção de diversos conhecimentos e também para o fortalecimento de uma proposta de educação contextualizada (MENEZES & ARAÚJO, 2007).

Indagamos aos docentes como eles veem o currículo da Educação do Campo a partir da realidade social de sua escola. As professoras Macambira e Juazeiro relatam que a escola não possui uma proposta curricular voltada para a realidade camponesa e no currículo que é colocado em prática são definidos pelos livros didáticos, esses adotados na escola do campo, mas também são utilizados em instituições privadas, como podemos observar nas suas falas: “Como não temos um currículo vejo como negativo, por não ter o currículo voltado a nossa realidade” (Macambira, 2016). Sobre este questionamento Juazeiro (2016) mostra que “O currículo é definido através dos conteúdos que encontro nos livros didáticos que utilizo. Esses livros são usados em escolas particulares de outras cidades”.

Ao analisarmos as falas das professoras, ficou evidente que a escola não possui uma proposta curricular oficial, tendo em vista que a escola não tem um Projeto Político-Pedagógico. Além disso, a professora Juazeiro revelou que o currículo é definido pelo livro didático, esse que é um recurso didático adotado por escolas particulares, ou seja, não tem nenhuma relação com a realidade da escola do campo. De acordo com Sena (2014) e Lins *et al.* (2006), a partir do momento que o professor utiliza um livro didático descontextualizado com a realidade do

Semiárido, contribui com um discurso que a região é um lugar inviável de viver, fortalecendo a cultura do colonialismo e a valorização de regiões em detrimento de outras.

A professora Mandacaru revelou que a escola não possui um currículo condizente com o contexto camponês, nem tão pouco o livro didático adotado por ela é apropriado para a realidade sociocultural dos alunos. Dessa forma, ela precisa adequar os conteúdos à realidade dos discentes, como podemos ver no seu relato: “[...] nós professores tentamos adequar a realidades deles, pois na verdade não temos um livro apropriado” (Mandacaru, 2016).

Os professores ao serem questionados como pensam um currículo que melhor representasse a realidade do campo, se posicionam enfatizando que: “Conteúdos que ajudasse os alunos a conviverem com a falta de água e construir estratégias que ajudem a conviver com as dificuldades enfrentadas no dia a dia” (Xiquexique, 2016).

Ainda a este respeito Umbuzeiro (2016) aponta que “Cursos mais específicos sobre as características predominantes das regiões, informações sobre os aspectos sociais, políticos, economicos e a valorização da cultura do lugar”. Ao analisarmos as sugestões, observamos que, para os professores, uma proposta curricular relevante para os alunos precisa propor conteúdos que trabalhem a realidade deles, principalmente, para que eles construam conhecimentos que ajudem a resolver e a conviver com as problemáticas que vivenciam no cotidiano. Além disso, uma proposta de currículo que considera os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais dos sujeitos camponeses. É importante uma proposta curricular que considera esses aspectos, pois fortalece a identidade do aluno, bem como a sua convivência na região do Semiárido.

Questionamos aos docentes se os conteúdos lecionados são discutidos no planejamento escolar. A professora Juazeiro relatou: “Não. O planejamento é só para passar informes, ou seja, não é nada produtivo.” (Juazeiro, 2016). De acordo com o relato da professora, no planejamento não se discutem os conteúdos que serão lecionados na sala de aula e, para ela, esses encontros não são significativos. Diferente da professora Juazeiro, a docente Macambira, relatou que: “Sim. Pois é de fundamental importância para o sucesso da aprendizagem de cada criança” (Macambira, 2016).

Nesse sentido, de acordo com o relato de Macambira, no planejamento são discutidos os conteúdos que serão ministrados na sua prática pedagógica. Os professores Aroeira e Xiquexique, afirmaram também que no planejamento eles discutem os conteúdos, entretanto, eles detalharam como acontecem os planejamentos, como podemos observar: “Sim. Temos uma conversa com os demais colegas dos mesmos anos de ensino e discutimos os conteúdos das demais escolas da nossa cidade” (Aroeira, 2016). Um outro relato a este respeito é de Xiquexique (2016) quando afirma que “Sim. Apesar de cada professor trabalhar com conteúdos diferentes, baseado na realidade de cada turma”. Ao analisarmos estes relatos, constatamos que o professor Aroeira revelou que no planejamento todos os docentes que lecionam na mesma série discutem os conteúdos que serão trabalhados em todas as escolas do município de Juazeirinho.

Opondo-se ao relato do professor Aroeira, a docente Xiquexique revelou que eles discutem no planejamento os conteúdos, mas cada professor leciona conteúdos diferentes, baseado na realidade de cada turma. Nesse sentido, essa discordância entre os professores acontece porque as escolas do município não possuem Projeto Político-Pedagógico, dessa forma, não possuem propostas curriculares oficiais para cada instituição de ensino, implicando em o docente lecionar os conteúdos que quiser.

As escolhas dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas é uma ação muito importante para o fortalecimento de uma educação contextualizada no Semiárido, pois conforme enfatiza Araújo (2007, p. 95):

[...] implica nos processos de afirmação e de renovação dos valores e dos sentires que dá sentido e encantamento à vida de seus protagonistas e que pode contribuir expressivamente nos processos de afirmação e de fortalecimento das identidades e diversidades culturais, no entrelaçar das relações interculturais envidando o senso de pertencimento local e de co-pertencimento planetário.

Portanto, o professor e o coordenador devem escolher conteúdos para serem trabalhados com os alunos do campo levando em consideração o que a aprendizagem de tal conteúdo poderá proporcionar para a vida dos sujeitos, pois esse deve ser condizente com o contexto de realidade da escola e dos aprendentes. Como os professores revelaram que a escola não tem Proposta Pedagógica, ressaltamos que as escolhas dos conteúdos para serem trabalhados com os alunos

devem levar em consideração a legislação de Educação do Campo, os aspectos ambientais, sociais, políticos, econômicos e culturais que fazem parte do contexto da comunidade escolar.

No que se refere à seleção e organização dos conteúdos a serem lecionados, o contexto em que a escola está inserida está contemplado, o posicionamento dos professores foi de que “Sim”, como podemos ver nas suas falas: “Sim. Os conteúdos sempre aborda a vida do campo” (Xiquexique, 2016). “Sim. Tudo que iremos ensinar temos de fazer relação do contexto em que a comunidade está inserida, contemplando a realidade da comunidade escolar” (Aroeira, 2016). De acordo com as falas dos professores, a seleção e organização dos conteúdos a serem lecionados levam em consideração a vida do campo, bem como o contexto na qual a comunidade escolar está inserida.

Discordando deles, as professoras Mandacaru e Juazeiro falaram que “Não” consideram essa realidade, como podemos ver nas suas falas: “Não, mais ao passar para os alunos mostro de forma que faça essa relação, aluno e escola” (Mandacaru, 2016). “Não. Eu tento relacionar quando explico na sala de aula” (Juazeiro, 2016).

Ao analisarmos as falas, observamos que as professoras ao selecionar e organizar os conteúdos a serem lecionados nas aulas não consideram o contexto em que a escola está inserida, porém no decorrer das aulas tentam fazer uma relação com a realidade dos sujeitos do Semiárido. Ressaltamos que é de suma importância os professores relacionarem os conteúdos trabalhados com os alunos com o contexto em que a escola está inserida, pois os conhecimentos construídos na escola devem ser significativos para a vida dos discentes, para que eles tornem sujeitos autônomos nas suas práticas sociais cotidianas.

Reafirmando esse pensamento, Rocha e Machado (2007) enfatizam que é importante nas escolhas dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula considerar o contexto social, político, econômico, ambiental e cultural em que a escola está inserida, pois os sujeitos do Semiárido camponês devem produzir conhecimentos condizentes com a sua realidade, baseados nas suas vivências, práticas e experiências cotidianas.

Perguntamos aos docentes se deve existir alguma relação com os acontecimentos que ocorrem na localidade e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas: “Sim. “Toda” informação acontecida na comunidade ou em outras localidades que a clientela escolar tem acesso deve ser

explorada, ampliando os conhecimentos do alunado” (Aroeira, 2016). “Sim, pois os alunos precisam saber o que está acontecendo na localidade e muitas vezes esse conhecimento vai ajudar na compreensão dos conteúdos em sala de aula” (Juazeiro, 2016).

Ao analisarmos as respostas dos professores, observamos que eles consideram que deve existir uma relação entre os acontecimentos que ocorrem na localidade e os conteúdos trabalhados na sala de aula, pois fazendo em relação, os conteúdos tornam-se mais significativos e facilitam a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados na sala de aula devem ser condizentes com o que ocorrem na localidade, pois a proposta do currículo contextualizado tem o desafio de buscar permanentemente respostas para questões que definem modos e condições de vidas dos sujeitos do Semiárido (MENEZES; ARAÚJO, 2007). Portanto, os conhecimentos construídos na escola devem proporcionar aos alunos possibilidades para que eles possam tentar solucionar os problemas que enfrentam nos seus cotidianos, visando uma melhor convivência nos lugares onde moram.

No que se refere ao conhecimento construído na escola e como este pode fortalecer a convivência dos alunos na região do Semiárido, os docentes narraram que: “Sim, todo conhecimento adquirido lhe permite saberes que auxiliam para vida, no entanto deveria ser trabalhado de maneira que motivasse a permanência e o orgulho da região dos alunos, valorizando a cultura do lugar” (Umbuzeiro, 2016). Ao analisarmos a sua fala, percebemos que a professora enfatiza que os saberes trabalhados na escola deveriam motivar os alunos a permanecerem na região, bem como fortalecer a sua identidade camponesa.

A professora Mandacaru relatou: “Sim, mais precisamos deixar bem claro para eles que é bom trabalhar, morar no sítio mais é necessário estudar pra adquirir um emprego melhor, pois os agricultores trabalham muito e a renda é pouca” (Mandacaru, 2016). Ao analisarmos a fala da professora Mandacaru, constatamos que apesar dela afirmar que o conhecimento trabalhado na escola fortalece para a convivência no Semiárido, ela ressaltou no seu relato que é bom morar no sítio, mas os alunos precisam estudar para futuramente ter um bom emprego, pois a profissão de agricultor trabalha muito e é pouco remunerado.

Nesse sentido, precisamos refletir até que ponto a escola está fortalecendo a identidade camponesa, bem como a convivência na região. Tendo em vista que a professora Mandacaru afirma que o conhecimento construído na escola fortalece

para convivência na região do Semiárido, mas no final da sua fala entra em divergência. Com isso, subentendemos que a docente não tem trabalhado com a perspectiva de educação para convivência na região do Semiárido.

O professor Aroeira respondeu: “Sim. Porém para fortalecer os conhecimentos é necessário que o professor trabalhe em sala de aula partindo do contexto local da região ou comunidade escolar e com isso o alunado passar ser esclarecido do meio em que vive” (Aroeira, 2016). O docente Aroeira ressaltou na sua fala que, para fortalecer a convivência na região é preciso que o professor, nas aulas, trabalhe com os conhecimentos tendo como ponto de partida a realidade dos alunos.

Concordamos com o docente, mas é preciso fazer uma relação entre os saberes locais e globais, pois se não existir essa correspondência, os conhecimentos construídos pelos discentes serão fragmentados. A professora Macambira relatou:

Sim, pois precisamos mostra para nossos alunos que é possível viver bem e com qualidade de vida mesmo diante da diversidade. Pois um grande desafio e o clima seco e se o aluno compreender como ele funciona, vai adaptar-se de forma interligente tudo isso o aluno aprender na escola e refletir em casa quando tudo parecer difícil (Macambira, 2016).

A docente Macambira falou que precisa mostrar para os alunos que é possível viver bem na região do Semiárido, apesar de ter o clima seco, os discentes precisam compreender as particularidades desse lugar e seu funcionamento, com isso, vai se adaptando de forma que possa conviver bem na região. É importante a escola propor uma educação que fortaleça para convivência na região do Semiárido porque faz com que o aluno aprenda a conhecer e valorizar o seu próprio contexto, porém além de conhecer é preciso aprender a intervir aproveitando os recursos existentes na natureza em sua volta. Quando nos referimos à convivência, Lins, Sousa e Pereira (2006, p. 115) destacam que:

Devemos inicialmente estar sensibilizadas a compreender e viver essencialmente o sentido e significado da palavra convivência, CONVIVÊNCIA como compreensão e intervenção na realidade, a qual devemos buscá-la em qualquer lugar do mundo, no Semi-Árido, no Sul, no frio, no seco, no molhado, no planeta Terra, no Universo.

Nesse sentido, o conhecimento construído na escola deve fortalecer para a convivência na região do Semiárido, de forma que o sujeito tenha autonomia para intervir na sua realidade. Portanto, o conhecimento construído na escola seria um dos caminhos para que os sujeitos tentassem encontrar soluções para os problemas, podendo assim melhorar as suas condições de vida e convivência na região.

Em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais no qual os alunos se inserem e se estes devem influenciar no currículo da escola, obtemos as seguintes respostas: “Sim. Pois é considerando esses aspectos que deve construir o currículo da escola, de forma que faça uma relação com a realidade do aluno” (Xiquexique, 2016). “Sim, pois o aluno deve ser um sujeito crítico, que conheça a sua realidade, então esses aspectos devem influenciar o currículo escolar” (Juazeiro, 2016). As respostas dadas pelas professoras revelaram que todas concordam que os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais dos alunos devem influenciar o currículo da escola, pois essa proposta deve ser elaborada considerando a realidade dos alunos.

O currículo da escola deve ser condizente com a realidade de vida dos sujeitos sociais, nesse sentido, deve ser baseado no contexto local, na cultura, na história, nas experiências de vida e na identidade dos alunos do Semiárido. Silva (2011) enfatiza que para o fortalecimento da convivência no Semiárido, requer a valorização da cultura e dos saberes da população sobre o meio em que vive, pois o processo de ensino e aprendizagem dos alunos deve ser uma estratégia de sensibilização, mobilização e organização com a finalidade de construir valores, mudanças e atitudes que induzam e fortaleçam para a convivência na região.

Portanto, as escolas situadas na região do Semiárido precisam fortalecer para convivência nesse lugar e, trabalhar a cultura e identidade do sujeito é um aspecto muito importante, pois “o sentimento de pertencimento a um lugar, a uma cultura significa conhecer e viver sua própria história, sua própria cultura” (LINS; SOUSA; PEREIRA, 2006, p. 136).

Perguntamos aos professores se eles conhecem a proposta de currículo contextualizado para a Educação do Campo no contexto do Semiárido Paraibano. Apenas o professor Aroeira respondeu que “Sim”, porém não deixou claro como se deu esse processo de conhecimento. Os demais docentes responderam que desconhecem essa proposta curricular, como podemos observar nas suas falas:

“Não tenho conhecimento” (Mandacaru, 2016). “Não, pois na minha formação não foi discutido isso, nem tão pouco nas formações continuadas proporcionadas pela prefeitura” (Xiquexique, 2016).

Ao analisarmos as falas de Mandacaru e Xiquexique, percebemos que elas não têm conhecimentos acerca da proposta de currículo contextualizado voltado para a escola do campo. Nesse sentido, embora as professoras trabalhem numa escola do Semiárido, mas elas não possuem conhecimentos acerca das especificidades da região. Isso é preocupante por que como é que elas irão propor uma educação contextualizada no Semiárido? É de suma importância e necessidade que essas professoras possam ter acesso a uma formação continuada para suprir essa lacuna nas suas formações. Por meio dessa formação continuada, eles podem construir conhecimentos relacionados com o contexto da região, discutir sobre os desafios que a escola vivencia e pensar em estratégias para alcançar os objetivos que suas práticas pedagógicas desejam propor para os alunos.

Uma proposta de currículo contextualizado no Semiárido é baseada na realidade de vida dos sujeitos, ou seja, os conhecimentos construídos são baseados no contexto onde estão inseridos. Lima (2010), afirma que uma proposta de educação contextualizada fortalece para a convivência no Semiárido, porque ela considera os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais dos sujeitos, sendo assim, os conhecimentos produzidos são relevantes para a sociedade onde atuam, podendo assim, solucionar os problemas e conviver bem na região.

Questionamos aos professores se estes acreditam que a escola que atuam adota uma proposta de educação contextualizada. Os professores Aroeira e Macambira responderam: “Sim. Por que a escola procura sempre envolver conhecimentos prévios dos alunos e busca contextualiza quaisquer que seja as informações ou acontecimentos que está ao nosso meio” (Aroeira, 2016). “Acredito. Por que está sempre procurando envolver os alunos e trabalha de acordo com as particularidade de cada um” (Macambira, 2016).

As falas dos professores expostas acima demonstram que os docentes tentam trabalhar nas suas práticas pedagógicas com a realidade dos alunos, mas só isso não é o suficiente para o fortalecimento de uma educação contextualizada. É preciso uma proposta de educação crítica e transformadora, construída de forma democrática e participativa, propor a construção de conhecimentos que favoreçam a

problematização da realidade dos sujeitos camponeses, possibilitando a eles novas atitudes enquanto protagonistas na luta pela construção de novos sonhos para a região (LIMA, 2007).

As professoras Juazeiro e Xiquexique responderam que a escola não adota uma proposta de educação contextualizada, vejamos: “Não, pois não tem PPP e nós professores temos dificuldades de trabalhar a realidade dos alunos” (Juazeiro, 2016). “Não, pois não existe essa discussão e uma possibilidade seria na construção do PPC da escola” (Xiquexique, 2016).

Ao analisarmos as suas falas, observamos que as professoras têm dificuldades em trabalhar com a realidade dos alunos, pois não têm conhecimentos suficientes acerca da localidade que atuam, nem tão pouco possuem materiais didáticos que possam dá subsídios para trabalharem com o contexto do campo. Além disso, a professora Juazeiro afirma que a escola não propõe uma educação contextualizada porque não tem o Projeto Político Pedagógico. Por sua vez, a professora Xiquexique fala que a possibilidade de propor uma educação nessa perspectiva seria com a construção da proposta pedagógica da escola.

A instituição escolar que não adota uma proposta de educação contextualizada está contribuindo para que os sujeitos sociais do Semiárido não acreditem no seu potencial, bem como na sua própria história de vida. Sobre a descontextualização na educação, Silva e Silva (2010, p. 227) afirmam que:

A ausência de uma Educação Contextualizada faz com que as pessoas não se reconheçam dentro do seu ambiente. Assim, muitas vezes, se acomodam esperando ajudas externas. Muitos acham que as causas da pobreza são da vontade divina e, sendo assim, devem aceitar seu destino, criando, com isso, um verdadeiro problema de geração.

Nesse sentido, a ausência de uma educação contextualizada faz com que os alunos não conheçam e nem valorizem a sua identidade, a sua cultura, os seus costumes e os conhecimentos adquiridos com as suas experiências de vida. Também fortalece a ideia equivocada de que o Semiárido é um lugar impossível de se viver bem, negando assim as suas potencialidades.

Indagamos aos professores se eles costumam participar de formações continuadas e/ou eventos acadêmicos. As respostas foram: “Sim, quando é promovido pela prefeitura, geralmente no início do ano letivo” (Xiquexique, 2016).

“Sim. Jornada pedagógica, oficinas e mini-cursos, oferecidos pela prefeitura” (Juazeiro, 2016).

Ao analisarmos as falas dos professores, constatamos que eles participam de formações continuadas, mas quando são oferecidas pela Prefeitura de Juazeirinho. Geralmente essas formações acontecem no início de cada ano letivo. Por fim, perguntamos se os professores consideram importante para que eles possam atuar na escola do campo ter formações continuadas específicas a sua realidade.

Em unanimidade, todos concordam, como podemos ver expresso nas suas falas: “Com certeza, pois aprenderíamos resolver os problemas que enfrentamos na sala de aula” (Juazeiro, 2016). “Seria excelente, pois me daria mais suporte para planejar as aulas” (Umbuzeiro, 2016). Portanto, os professores consideram necessário participarem de formações continuadas voltadas para a realidade das escolas que atuam, ou seja, do Semiárido Paraibano, pois iriam discutir estratégias de como solucionar as problemáticas vivenciadas pelos alunos, dessa forma, construindo conhecimentos teóricos para dá suporte as suas práticas pedagógicas.

3.2 DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO LIVRO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DO CAMPO EM JUAZEIRINHO

O Projeto Político-Pedagógico da escola é um documento legal, definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9.394/96), nesse sentido, esse imperativo legal fortalece o princípio constitucional que orienta a educação, como instrumento da gestão democrática, pois deve ser uma construção coletiva que se ressignifica no processo de ação-reflexão-ação, caracterizada pela sua incompletude. De acordo com a LDB (1996), as escolas têm autonomia para elaborar e executar as suas propostas pedagógicas, no entanto, o Projeto Político-Pedagógico deve retratar a identidade da escola, por isso precisa está ligado ao seu contexto, e que o mesmo precisa ser construído considerando as especificidades da região na qual a instituição está inserida.

No artigo 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, encontra-se as orientações para as propostas pedagógicas das escolas camponesas, as quais devem considerar a diversidade do campo e suas singularidades:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 1).

Tendo em vista a necessidade das escolas do campo adotarem uma educação contextualizada para a convivência no Semiárido, devemos pensar na construção de um Projeto Político-Pedagógico que considere as especificidades das instituições camponesas, que valorize a história e cultura dos povos do campo e que estejam definidos os objetivos a serem alcançados, metas, diretrizes e ações do processo educativo destas escolas.

Portanto, é de suma importância compreendermos como se deu a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, pois é a partir desse documento que deverão ser definidas as ações que serão desenvolvidas na instituição escolar, bem como os aspectos que devem ser discutidos e aceitos por todos os sujeitos que estão construindo a proposta pedagógica da escola.

Nesse sentido, questionamos os professores se a escola possui Projeto Político-Pedagógico. Em unanimidade a resposta foi “Não”, ou seja, a escola não possui esse documento. A ausência desta proposta pedagógica na escola do campo em Juazeirinho fortalece a reprodução do urbano no campo, ou seja, propostas pedagógicas e curriculares urbanizadas são colocadas em prática, mas não contemplam as singularidades desse território, nem tão pouco os valores culturais desses sujeitos. Entretanto, os docentes enfatizam que têm o desejo de construir essa proposta pedagógica, como podemos ver nas suas falas: “[...] Existe apenas um desejo de ser construído, mas ainda não foi colocado em prática” (Xiquexique, 2016). “[...] mais temos um desejo de construir mas não foi realizado ainda” (Mandacaru, 2016). A partir dos relatos das professoras Xiquexique e Mandacaru observamos que ambas têm vontade de construir esse documento, mas ainda não se deu o processo de estruturação.

Segundo Libâneo (1994), o Projeto Político-Pedagógico da escola é um plano pedagógico e administrativo, no qual deve conter a concepção pedagógica de toda comunidade escolar, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes

metodológicas gerais, as formas de avaliação da aprendizagem, a estrutura organizacional e administrativa.

Corroborando com essa ideia, Moura (2001) ressalta que a proposta pedagógica contém aspectos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirão avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa.

O Projeto Político-Pedagógico deve fazer-se presente em toda instituição de ensino formal, não apenas como exigência burocrática, mas como uma “possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação de um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (VEIGA, 2001, p. 12). Esse documento deve ser construído com a participação de todos que fazem parte da instituição; Não é um documento pronto e acabado, mas que precisa ser ressignificado de acordo com as experiências e necessidades dos sujeitos.

Na percepção de Reis (2011b), a proposta pedagógica da escola é muito importante para a concretização de uma educação contextualizada, pois é por meio dela que será discutida e definida a concepção de educação, de escola, de ser humano e de sociedade que pretendemos formar, bem como construir o currículo escolar, definir as metodologias a serem utilizadas nas aulas, a formação continuada dos professores, entre outros componentes importantes para o bom funcionamento de uma instituição escolar.

Perguntamos aos professores qual proposta de Projeto Político Pedagógico melhor se adequaria a realidade socioeducativa da escola em que atuam e da comunidade que esta está localizada. A docente Juazeiro respondeu: “Uma proposta que levasse em consideração a realidade dos alunos e as necessidades da comunidade” (Juazeiro, 2016). Nesse sentido, para a professora, a proposta pedagógica que melhor se adequaria a realidade da escola seria uma que levasse em consideração a realidade sociocultural dos alunos, bem como da comunidade que a instituição está inserida. É de suma importância considerar o contexto da escola do campo na construção do Projeto Político-Pedagógico, pois de acordo com Menezes e Araújo (2007) é a partir da elaboração da proposta pedagógica da escola que se define que tipo de sociedade e sujeito se quer formar, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. Portanto, uma proposta pedagógica que considera os aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais da região do

Semiárido, pode promover uma educação que oriente e fortaleça para a convivência nesse lugar.

A professora Mandacaru relatou que a melhor proposta seria uma: “[...] que trabalhasse tanto a realidade do alunado, como fazer um paralelo de outras regiões, mais de forma simples que ele entendesse a diferença de um lugar para outro” (Mandacaru, 2016). Ao analisarmos a resposta da professora, observamos que para ela, a melhor proposta pedagógica seria a que além de trabalhar a realidade do aluno, fizesse uma comparação com as outras regiões para que ele possa entender as diferenças de um lugar para outro. Esta perspectiva é importante porque o discente terá conhecimento da sua realidade, bem como de outras realidades distintas, desta forma, construirá um conhecimento mais amplo e diversificado.

Indagamos aos professores quais seriam as suas sugestões para o Projeto Político-Pedagógico da escola. A professora Juazeiro respondeu: “Um currículo que contemplasse a realidade dos alunos e que as leis da educação do campo fossem realmente seguidas” (Juazeiro, 2016). Ao analisarmos a sua fala, percebemos que para a docente Juazeiro, a sugestão para a proposta pedagógica da escola seria um currículo baseado na realidade sociocultural dos sujeitos camponeses e um documento pautado na legislação da Educação do Campo para que as leis fossem materializadas conforme versa nos documentos oficiais.

A professora Macambira relatou como sugestão: “Que os elaboradores desse projeto considerassem a realidade, sócio-econômica dos alunos e os conteúdos refletissem esses aspectos” (Macambira, 2016). Ao analisarmos a sua sugestão, percebemos que ela também deseja um Projeto Político-Pedagógico que leve em consideração o contexto de vida dos alunos camponeses, e, além disso, que a escola construa uma proposta curricular que reflita os aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais dos discentes, para que eles possam construir conhecimentos condizentes com a sua realidade. Entretanto, utilizando dos recursos da análise textual, observamos o pronome “que” no início do seu relato, evidenciando que a professora não se inclui no possível processo de participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

No momento que se constrói uma proposta pedagógica de uma escola, baseados nos objetivos que se pretende alcançar, devem ser definidos os conteúdos que farão parte da proposta curricular, o que no Semiárido, implica na importância de um currículo contextualizado. Esta proposta de currículo, não se limita apenas ao

contexto dos sujeitos, ou seja, a realidade camponesa do Semiárido, mas estabelece uma relação entre os saberes locais com os globais, “[...] contrariando qualquer deturpação que professe o currículo como o veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas” (REIS, 2011a, p. 286).

Ressaltamos que, os conhecimentos trabalhados na escola do Semiárido devem ter uma relação com o contexto de vida dos alunos, então a riqueza social, cultural e ambiental são temas que poderão ser trabalhados nas salas de aulas com eles. Essa proposta de educação deve explorar a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os conhecimentos, buscando formar pessoas preocupadas com o desenvolvimento de suas comunidades. Com isso, a escola torna-se-á um espaço onde produz conhecimentos que são refletidos no contexto na qual está inserida.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico é um documento que contém diretrizes para guiar as ações da escola tendo em vista alcançar as metas estabelecidas e, o currículo é o conjunto de atividades intencionalmente planejadas que irão subsidiar os professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para esse estudo, nos adentramos no livro didático, pois é o principal material didático utilizado no cotidiano de alunos e professores nas escolas do campo. Corroborando com essa ideia, Pereira (2012, p. 62) enfatiza que:

Este, muitas vezes é o único instrumento que o professor conta como apoio em sala de aula. Ao ser concebido passa a ter como principal função estruturar o trabalho pedagógico do professor mediante a apresentação, de acordo com as disciplinas, dos conteúdos curriculares estereotipados e engessados por determinada cultura em detrimento de outras.

Esse instrumento serve como suporte nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, nesse sentido, é através do livro didático que os professores planejam as suas aulas e socializam os conhecimentos com os alunos.

Muitas vezes, os livros didáticos não condizem com a realidade da escola do Semiárido, pois muitos saberes condizentes com o território ficam ocultos nesses materiais, e quando traz algum conteúdo relacionado com a região não perpassa o imaginário de fome, seca e miséria. É por isso que se faz necessário um diálogo entre a educação contextualizada e o livro didático, pois “ambos precisam se

conhecer no percurso de produção para que cada um possa contribuir com sua gama de conhecimentos” (SENA, 2014, p. 54).

Nesse sentido, o diálogo entre o livro didático e a proposta de uma educação contextualiza que defendemos, conforme respalda Sena (2014, p. 54): “[...] precisa ser uma prática conhecida das pessoas que inventam e reinventam a produção de materiais didáticos para que esses possam dialogar entre si e assim produzir um material que faça sentido na vida prática de alunos e professores”. É nessa perspectiva que precisam ser produzidos os livros didáticos utilizados nas escolas do campo, pois os sujeitos precisam construir saberes baseados na sua realidade e não apenas conhecimentos referentes “[...] a característica da cultura das regiões brasileiras mais desenvolvidas economicamente, como o Sul e Sudeste” (PEREIRA, 2012 p. 17).

Por sua vez, os livros didáticos descontextualizados corroboram com um discurso que a região do Semiárido é um território inviável, lugar ruim de viver, nesse sentido, esses livros distanciam o contexto sociocultural dos alunos, possuem conteúdos que valorizam regiões em detrimento de outras, fortalece a cultura do colonialismo, na qual valores, gostos, gestos, linguagens se sobrepõem a outros (LINS et al., 2006).

Por fim, ressaltamos que já existem experiências de produção de livros didáticos que foram desenvolvidas a partir do viés da ideia de educação para convivência com o Semiárido. Esses materiais foram os primeiros livros didáticos contextualizados com a realidade do Semiárido Brasileiro, intitulados como “*Conhecendo o Semiárido 1 e 2*”. Acerca desses materiais, Lins (2011, p. 99), uma das autoras que elaboraram destaca:

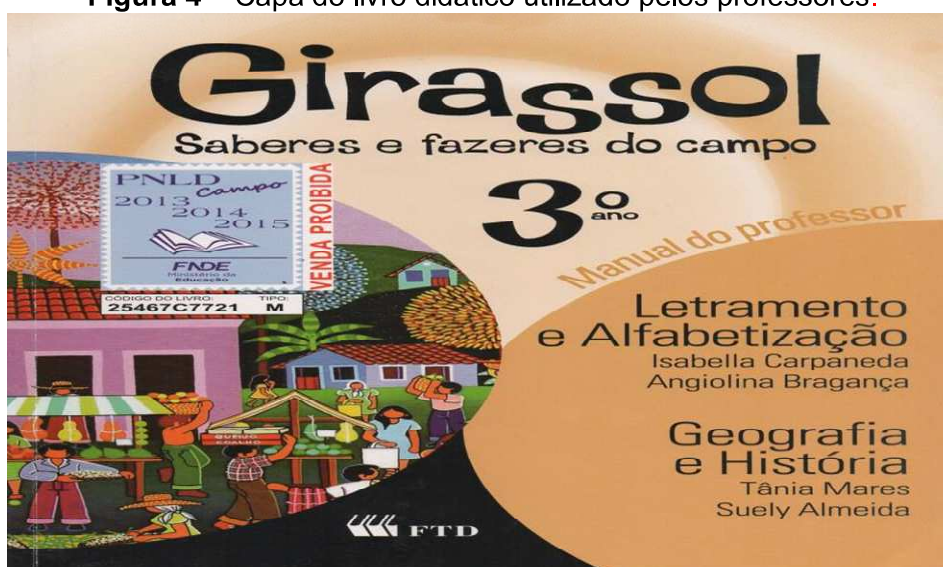
Esses materiais didáticos contextualizados não pretenderam criar uma identidade universal e homogeneizante, mas valorizar os modos de vida e os saberes locais, e nesse sentido as áreas do conhecimento servindo a essa leitura. O fato é que nós absorvemos como verdades absolutas, produzidas pela ciência, e passamos a resolver (a escola) problemas que só existem nos livros didáticos, e relacionamos muito pouco com o nosso cotidiano, com nossa história, com nossa cultura.

O livro didático continua sendo um instrumento que deve ser utilizado pelos professores por ser uma grande fonte de informação, mas precisamos romper com essa educação tradicional e hegemônica. Para isso, uma das possibilidades são os

docentes do campo, nas suas aulas, utilizarem materiais ou até mesmo adotarem livros didáticos e/ou paradidáticos que se articulem com a realidade sociocultural desse território, para que os sujeitos possam construir saberes e vivenciar experiências que fortaleçam a sua identidade camponesa, preservem a sua cultura e possam desmistificar os preconceitos e histórias pejorativas desta realidade tão cheia de singularidades, belezas e diversidades.

Nesse sentido, analisamos se os conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados pelos professores da escola pesquisada articulam-se com a proposta de um currículo contextualizado. Para tanto, a obra analisada foi da disciplina de Geografia, da coleção “*Girassol: saberes e fazeres do campo*”, 3º Ano (Ensino Fundamental), publicado no ano de 2012, pela editora FTD, cujas autoras são Tânia Maria Mares Figueiredo e Suely Almeida Porto Miranda (ver Figura 4).

Figura 4 – Capa do livro didático utilizado pelos professores.



Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2016).

É de suma importância conhecer a formação das autoras do livro, dessa forma, a autora Tânia Maria Mares Figueiredo é Graduada em Estudos Sociais, História e Pedagogia, Mestre em Educação, Professora Formadora do Curso de Especialização em Educação do Campo, Consultora pedagógica do Centro de Formação de Professor do Campo da Secretaria de Educação de Almenara, MG. A autora Suely Almeida Porto Miranda é Graduada em Normal Superior e Pedagogia, Especialista em Coordenação/Supervisão Pedagógica e em Educação do Campo e

Coordenadora do Centro de Formação de Professor do Campo da Secretaria de Educação de Almenara, MG.

Percebemos que as duas autoras possuem experiência em Educação do Campo, isto é um aspecto muito significativo, pois possuir conhecimentos na área na qual se destina o livro didático pode contribuir com as discussões baseadas na realidade camponesa, buscando assim a melhor maneira de sistematizar os conteúdos, imagens e propostas de atividades destinadas para os sujeitos do campo.

Ressaltamos também que, embora elas tenham experiência na área do campo, mas ambas desenvolveram seus estudos e desenvolvem suas atividades profissionais em cidades que não fazem parte do Estado do Nordeste, com isso, pode implicar no desconhecimento das potencialidades da região do Semiárido Paraibano e assuntos relacionados a esta territorialidade podem ficar ocultos nos livros didáticos.

O livro analisado é uma obra integrada por três disciplinas: Letramento e Alfabetização, Geografia e História. Nesse sentido, observamos a fragmentação dos conteúdos apresentados no livro didático, principalmente nas disciplinas de Geografia e História que são desenvolvidos em 86 páginas, sendo apenas 41 páginas para a área de conhecimento que estamos analisando neste estudo, enquanto Alfabetização e Letramento possuem 97 páginas. Notamos que essa última disciplina recebe mais importância do que as demais, com isso pode implicar na fragmentação de conhecimentos nas demais disciplinas que compõem o livro didático.

Segundo Morin (1999), este conhecimento fragmentado por disciplina dificulta a construção de conhecimentos entre as partes e a totalidade, entretanto, os professores precisam substituir essa prática fragmentada por um modo de conhecimento que seja capaz de apreender os seus objetos em seu contexto, em sua complexidade e em sua totalidade.

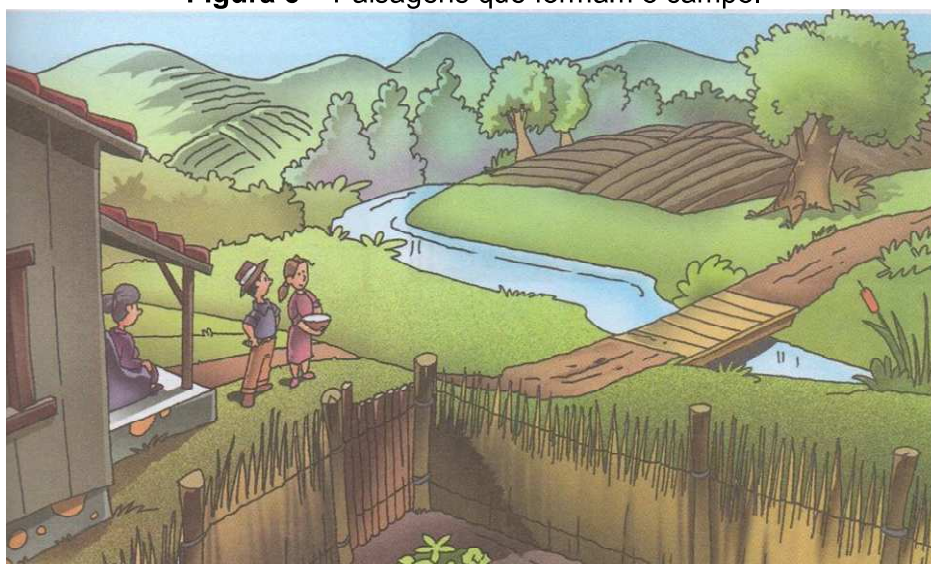
O livro de Geografia é organizado em quatro unidades temáticas, essas são intituladas da seguinte forma: Unidade 1 (O Campo – Lugares e Paisagens), Unidade 2 (Terra, Trabalho e Recursos Naturais), Unidade 3 (Os Campos e Seus Grupos Sociais) e a Unidade 4 (Entre o Campo e a Cidade).

A impressão que temos é que, pelos títulos, as discussões propostas serão baseadas na realidade do aluno camponês, mas será que abrangerá a realidade do

Semiárido Paraibano? Ao analisarmos todo o conteúdo do livro didático, constatamos que a proposta desse material se distancia da realidade dos alunos de Juazeirinho, principalmente porque a obra valoriza as outras regiões, principalmente do Sul e Sudeste.

Na Unidade 1, intitulada *O Campo – Lugares e Paisagens*, as autoras trazem uma reflexão acerca dos variados lugares que formam a área do campo. Observamos que as imagens que constam no livro para ilustrar esse conteúdo referem-se a territórios diferentes dos de Juazeirinho, os quais trazem como referências paisagens mais verdes, presença de rios com água em abundância, bem como de terra fértil, como podemos observar na Figura 5:

Figura 5 – Paisagens que formam o campo.



Fonte: Figueiredo e Miranda (2012, p. 105).

A partir das reflexões propostas pela imagem acima, constatamos que o campo discutido no livro não se relaciona com o campo real do município de Juazeirinho, pois o relevo, a vegetação e a hidrografia são diferentes. Apesar de ser importante o aluno conhecer a diversidade que compõe o Brasil, entretanto sentimos falta de uma reflexão condizente com a realidade dele, tendo em vista a necessidade deles construírem conhecimentos relativos ao lugar onde residem.

Posteriormente, o livro discute as paisagens dos lugares, porém não faz nenhum aprofundamento considerando as especificidades do Semiárido, aliás, em

nenhum trecho cita exemplos de elementos naturais e/ou culturais que formam esse território estudado. A proposta que a obra traz para os alunos é estudar os campos de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, entre outros estados diferentes da região Nordeste. Nesse sentido, constatamos que o livro, apesar de ser uma obra voltada para o “campo”, traz um discurso hegemônico de determinados lugares, culturas, classes sociais, atuando numa perspectiva homogeneizante. Pensando nesta realidade, há uma carência de uma perspectiva multicultural nos livros didáticos (LINS, 2011).

Quanto às propostas de atividades do livro, observamos que elas não levam a reflexões, os alunos apenas são guiados a reproduzir o que já está posto nos conteúdos do livro, em nenhum momento o discente é motivado a questionamentos, posicionamentos do que já está explanado. Dessa forma, como é que os alunos vão construir um conhecimento crítico e condizente com a sua realidade?

Na Unidade seguinte, intitulada *Terra, Trabalho e Recursos Naturais*, Figueiredo e Miranda (2012), problematizam os cuidados que os seres humanos devem ter com o planeta Terra, trazendo imagens que mostram atitudes que prejudicam o meio ambiente. Entretanto, trata-se de ilustrações que não retratam o local onde os alunos estão inseridos, pois mostram paisagens dos grandes centros urbanos. Além disso, os discentes não são levados a reflexões de como estão os seus comportamentos ou até mesmo da população de Juazeirinho quanto aos cuidados que devem ter como o meio ambiente.

Em seguida, as autoras discutem a vida do trabalhador do campo. Elas refletem a precariedade que os agricultores estão submetidos ao trabalhar nessa profissão. Embora Figueiredo e Miranda (2012) enfatizem a importância destes trabalhadores para a economia do Brasil, mas elas só retratam os aspectos negativos e os obstáculos que tal classe trabalhista enfrenta no cotidiano do campo. Desta forma, como é que os alunos camponeses vão fortalecer a sua identidade se no livro retrata que viver e trabalhar no campo é péssimo? Eles são motivados a saírem do campo em busca de melhores condições de vida e de trabalho, com isso, fortalece ainda mais a visão negativa acerca da região do Semiárido. Entretanto, as autoras eram para propor uma discussão acerca de como estes trabalhadores podem lutar pelos seus direitos e conseguir melhores condições de trabalho, de vida, até mesmo, como eles podem aproveitar mais os recursos naturais que a região oferece, na perspectiva de convivência com o Semiárido.

Portanto, de acordo com Sena (2013, p. 103), o conteúdo presente neste livro didático analisado apresenta apenas um:

[...] conhecimento superficial sem aprofundar o enredo histórico dos fatos como as lutas das classes sociais brasileiras; o poder, política e criticidade) e conteúdos pouco explorados apresentando apenas tópicos sobre determinados assuntos de forma fragmentada.

Na Unidade 3, intitulada *Os Campos e Seus Grupos Sociais*, as autoras trazem como proposta a importância da convivência nos grupos sociais. Porém, sentimos falta de um aprofundamento acerca do principal grupo social, a família, tendo em vista que ela é o principal grupo de convívio dos alunos. Também elas poderiam ampliar a discussão acerca das diferentes configurações que as famílias podem apresentar, tendo em vista que, os alunos da escola lócus da pesquisa, convivem com avós, avôs, tias, tios, mães, padrastos, ou seja, eles não se encaixam no modelo de família tradicional que muitas vezes é retratado nos livros didáticos.

Posteriormente, as autoras apresentam a precariedade da vida no campo, bem como alguns povos que fazem parte desta territorialidade, tais como: os assentados, os acampados, os ribeirinhos, os quilombolas etc. Entretanto, notamos que sempre elas enfatizam que esses povos mudam para outras cidades com o intuito de melhores condições de vida e de trabalho. Esta constatação nos levou a seguinte indagação: Até quando os livros irão trazer apenas a visão negativa do campo? Os professores precisam de materiais didáticos que os auxiliem nas práticas pedagógicas, que sejam condizentes com a realidade camponesa e fortaleçam a identidade sociocultural dos alunos. Esses materiais descontextualizados precisam ser revistos antes de chegarem no chão da escola do campo, pois negam as lutas dos movimentos sociais por uma educação de qualidade, desta forma, tais livros precisam refletir o contexto de vida dos alunos, bem como as especificidades do território camponês.

Embora o livro traga uma reflexão muito vaga acerca da agricultura familiar, sentimos a necessidade das autoras problematizarem e incentivarem a construção de conhecimentos que visem à resolução dos desafios que os alunos do Semiárido enfrentam devido as questões climáticas, para isso, motivando-os a pensarem em estratégias de como fortalecer a agricultura familiar, se for o desejo deles, construindo tecnologias que aproveitem os recursos naturais dessa região de forma

consciente na perspectiva de convivência no Semiárido, pois sabemos que nessa região não tem água em abundância como retrata as imagens do livro didático, que se referem a região do Norte do país, mas a partir da construção de conhecimentos problematizando a realidade do espaço no qual os discentes estão situados, eles serão capazes de construir estratégias para viver bem no campo do Semiárido.

Por último, na Unidade 4, intitulada *Entre o Campo e a Cidade*, as autoras apresentam as mudanças das paisagens entre o campo e a cidade, com a justificativa que tais lugares são modificados com base no modo de vida e nas necessidades dos povos. Além disso, discutem a organização do espaço social, mas trazem exemplos apenas de cidades do Sudeste com a proposta dos alunos compararem a diferença entre o espaço geográfico da cidade e do campo. Por fim, Figueiredo e Miranda (2012), concluem os conteúdos do livro de Geografia, fazendo uma reflexão sobre o êxodo rural, ressaltando que os moradores do campo migram mais para a cidade do que os moradores da cidade vão morar no campo. Observamos que os alunos não são estimulados a refletirem sobre essa situação, nem tão pouco os motivos que levam as pessoas saírem do campo para a cidade ou vice-versa.

Portanto, constatamos que o livro didático analisado não se articula com a proposta de um currículo contextualizado conforme apresentamos neste estudo. Entretanto, se faz necessário analisarmos o que os professores, sujeitos da pesquisa, pensam sobre o uso do livro didático no cotidiano escolar.

Nesse sentido, questionamos os professores se o livro didático utilizado nas aulas dar condições para trabalhar com os alunos a realidade social na qual a escola está inserida. A professora Macambira relatou que não, como podemos ver na sua fala:

Não necessariamente, o livro ele fala bastante de outras regiões do Brasil e sobre nosso estado muito pouco. O livro devia ser voltado para cada região, não que o aluno não precise de outros conhecimentos. Por que o professor tem que busca outros meio (Macambira, 2016).

Ao analisarmos o seu relato, observamos que a professora enfatiza que o livro didático utilizado por ela traz conteúdos voltados para as outras regiões do Brasil e discute muito pouco o Estado no qual o aluno reside. Além disso, ressalta

que os alunos precisam dos conhecimentos a nível nacional, porém é evidente que os livros não possuem propostas condizentes com a região do Semiárido.

Nesse sentido, Pereira (2012), defende que os livros didáticos utilizados nas escolas do campo precisam ser produzidos na perspectiva dos alunos construir saberes baseados no seu contexto e não apenas conhecimentos referentes às outras regiões brasileiras mais desenvolvidas economicamente. A professora Xiquexique relatou que o livro didático ajuda, mas é preciso buscar outros materiais que possam embasar teoricamente as suas aulas, como podemos ver na sua fala: “Em partes, pois trás discussões vagas, que sempre é preciso utilizar outros materiais ou seja buscar outras fontes para que possa dar subsídios nas aulas” (Xiquexique, 2016).

Por sua vez, a professora Umbuzeiro comunga com as mesmas opiniões defendidas pelas docentes Macambira e Xiquexique, vejamos: “Permite fazer um paralelo, comparando as realidade, porém não é o suficiente rara às vezes apresenta a realidade do semiárido paraibano” (Umbuzeiro, 2016). Portanto, é evidente que a realidade dos alunos e as particularidades da região do Semiárido não são encontradas nos livros didáticos adotados pela escola. Nesse sentido, os professores sentem dificuldades na utilização e elaboração de atividades a partir do livro didático adotado, com isso, contribui com essa educação tradicional e hegemônica, na qual os conhecimentos trabalhados na escola pouco se relacionam com o cotidiano dos alunos, com a história e cultura camponesa (LINS, 2011).

Por fim, conforme ressalta Sena (2014), se faz necessário à criação de novos livros didáticos que possam servir como instrumento pedagógico para os professores que atuam nas escolas do campo e, que estes, reflitam os conhecimentos inerentes à região do Semiárido, possibilitando o fortalecimento da identidade camponesa, a valorização da cultura e o reconhecimento dos povos desse lugar, para desconstruir a visão negativa e depreciativa desta realidade tão cheia de belezas, singularidades e potencialidades.

3.3 GUIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES DO CAMPO

Este guia de orientação pedagógica tem como objetivo propor ações metodológicas para os docentes que atuam na educação do campo a fim de que

estes possam pensar na proposta da contextualização do currículo a partir do contexto dos alunos camponeses do Semiárido Paraibano.

Esta proposta foi pensada, construída e problematizada a partir de realização de questionários e debates com os docentes que participaram da nossa pesquisa. No entanto, ressaltamos que trata-se de uma proposta em construção, que deverá ser muitas vezes reescrita e aprofundada pela incorporação dos leitores interessados em dialogar e produzir novos conhecimentos acerca do nosso objeto de estudo.

Esperamos que esse material possa contribuir como subsídio para os professores, sujeitos da nossa pesquisa, no desempenho de suas práticas pedagógicas no contexto das escolas do campo.

3.3.1 O contexto

Pés de Mandacaru, Juazeiro, Algaroba, Umbuzeiro, Aroeira, entre outras plantas que fazem parte do Bioma da Caatinga estão por toda a parte ao redor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes, localizada no Sítio Ilha Grande, em Juazeirinho, a 209 quilômetros da capital João Pessoa (ver Figura 6).

Figura 6 – O contexto da escola camponesa.



Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2016).

A instituição é referência no município, pois as pessoas a consideram como a melhor escola do campo, pela sua infraestrutura e profissionais que lá atuam. Nesse sentido, a escola precisa mudar a sua forma de ensinar, até então era baseada nos livros didáticos e com conteúdos distantes da realidade dos alunos. Foi a partir dessa problemática que construímos esse guia de orientação (pesquisadores e professores), a fim de contribuímos para educação no sentido de pensar práticas de educar descolonizadoras dos currículos que muitas vezes fazem parte da realidade das escolas do campo e que não representam esta territorialidade. Desta forma, para as ações das escolas darem certo elas precisam aproximar os conteúdos escolares com o contexto dos sujeitos camponeses; aprofundar os conhecimentos, relacionando-os com os saberes globais; valorizar os saberes do campo; fortalecer a identidade camponesa; usar espaços alternativos de ensino, como as plantações ou a horta escolar; abertura das escolas para a participação ativa da comunidade; contato com outras escolas do campo para trocas de experiências, entre outros aspectos importantes para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas darem certo.

A seguir refletimos sobre alguns eixos que podem ser inseridos no currículo escolar, com a finalidade de propor uma educação que reflita mais o campo, com o ensino mais voltado para a sua clientela e territorialidade. Trata-se de propostas em construção que tem como foco levar os docentes a reflexões, apresentando sugestões para o planejamento escolar elaborado por estes e até mesmo para eles pensarem nas possibilidades de inserir esses eixos temáticos na proposta curricular, principalmente quando a instituição construir o Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, ressaltamos que, este guia surgiu a partir da realidade da escola pesquisada, na qual o pesquisador e os professores atuam, mas não trata-se apenas de uma proposta para esta instituição, mas para as demais escolas camponesas.

3.3.2 As ações metodológicas: algumas reflexões

Para uma melhor sistematização, optamos em trabalhar com quatro eixos temáticos, pois facilitam as ações pedagógicas e metodológicas dos professores e contribuem para a concretização da proposta do currículo contextualizado numa perspectiva de educação contextualizada com a realidade de Juazeirinho/PB. Este

guia propõe trabalhar esses eixos de forma interdisciplinar, pois possibilita a construção de conhecimentos que levam em consideração a realidade sociocultural dos alunos e, além disso, estes constroem saberes mais aprofundado, pois leva em consideração as contribuições teóricas e práticas de cada área de conhecimentos. Portanto, essa proposta contribui com o processo de ensino e aprendizagem, pois propõe caminhos para os professores, a partir da realidade da região, para que eles desenvolvam práticas pedagógicas que contribuam com a convivência no Semiárido e fortaleça a identidade camponesa dos alunos.

1) Eixo: Identidade

Esse tema é importante ser trabalhado na escola do campo, pois conhecer a si mesmo é o ponto de partida para o relacionamento com as outras pessoas. Nesse sentido, é necessário redescobrir a identidade pessoal, familiar e local, uma vez que ela influencia na vida de cada sujeito nas suas relações sociais. Portanto, os professores precisam discutir esse eixo com os alunos, pois a identidade vai se construindo ao longo da história de lutas dos índios, negros, brancos, dos povos tradicionais, em especial, dos camponeses no Semiárido. Desta forma, os alunos precisam compreender a identidade como sentimentos, peculiaridades e elementos de identificação de um sujeito ou de um grupo, nesse sentido, são a partir dessas reflexões que os alunos camponeses irão fortalecer a sua identidade e lugar de pertencimento.

Para isso, sugerimos que os professores reflitam os seguintes aspectos: Você já observou como as pessoas são identificadas nos lugares onde moram? Se sim, já percebeu que é principalmente pelo seu nome? E já conhece a história do seu nome? Quem o escolheu? Por quê? Qual o seu significado?

Em relação aos alunos, você já os ajudou a pesquisar estas informações e até mesmo criar textos sobre a sua própria história de vida? Saber por que se chamam Pedro, Ana, Maria ou João? Tudo tem uma razão. Conhecer a história do nosso nome nos leva a gostar dele, valorizá-lo mais, dar-lhe mais significado, conhecer a cultura e costumes familiares e descobrir que a nossa identidade pessoal e familiar sofre influência das relações sociais, dos padrões culturais e da realidade em que vivemos (ver Figura 7).

Figura 7 – Trabalhando o eixo identidade.



Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2014).

E, na sala de aula, olhando a lista com os nomes dos alunos, já comparou com eles os seus sobrenomes? Há semelhanças ou diferenças? Se sim, por que será? A razão não é outra, senão a identidade familiar: família Juvino, família Moraes, família Carlos, família André, etc. Considerando isto, descobre-se muita informação interessante através da pesquisa sobre o parentesco, relacionamento das pessoas, semelhanças, jeito de vestir, brincar, de falar, se alimentar, entre outros, são características da identidade pessoal construída dentro da família.

2) Eixo: Cultura

Debater o eixo cultura na escola é trabalhar com a vida das pessoas, sobre suas crenças, costumes, religião e jeito de viver. Nesse sentido, os alunos precisam compreender que não existe uma cultura melhor do que a outra, mas sim diferentes culturas que carregam marcas, gestos, crenças e costumes de um povo. Portanto, é a partir da cultura, das particularidades, das riquezas de suas manifestações que diferenciam os sujeitos camponeses do Semiárido de outros povos. Portanto, essa cultura deve ser respeitada e cultivada, para isso, o docente precisa inserir esse eixo na sala de aula.

Professor, você já observou se na escola os alunos sentem orgulho de dizer que são oriundos do campo? E do Semiárido? Como eles sentem esta ideia de

pertencimento a um espaço geográfico com suas particularidades singulares? Na comunidade na qual a escola está inserida, há vários elementos de cultura. Como a escola pode contribuir para fortalecer essa cultura? Como a escola pode contribuir na autoestima dos alunos, a partir de sua cultura, do jeito de ser e de produzir de suas famílias?

Em Juazeirinho, no Semiárido Paraibano, existem muitos elementos da cultura que merecem destaque: o forró, as cantigas de roda, as brincadeiras antigas, os contadores de histórias, os festejos juninos, a missa do vaqueiro e os cordéis. As comidas também expressam uma diversidade e riquezas impressionantes: o beiju, a tapioca, o bolo de milho, o cuscuz, a carne de bode, a canjica, a umbuzada, entre outras (ver Figura 8). No mundo religioso predomina o catolicismo e o protestantismo.

Figura 8 – Comidas típicas da Comunidade Ilha Grande.



Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2014).

Nesse sentido, os professores precisam desenvolver nas suas práticas pedagógicas a valorização e preservação da cultura local, abrindo espaços para as manifestações culturais da comunidade Ilha Grande. Desta forma, a escola fortalece a identidade camponesa e ressignifica a cidadania a partir da valorização e vivência cultural.

3) Eixo: Água para o consumo humano

A nossa perspectiva de educação que propomos neste estudo é aquela denominada de contextualizada, que valoriza os saberes do campo e busca melhorar a convivência dos sujeitos do Semiárido. Desta forma, já é do conhecimento de vocês as especificidades na questão da escassez da água, na região onde vocês desenvolvem as suas práticas pedagógicas. E um dos caminhos para a resolução desse problema é a captação de água para o consumo humano. Nesse sentido, em cada lugar do Brasil, as formas de captação, armazenamento e cuidado com a água assumem dimensões diferentes. Em Juazeirinho, região do Semiárido Paraibano, também, o cuidado, as formas de captação e armazenamento são mais específicas ainda, dadas as circunstâncias da região.

Nesse sentido, a escola deve ensinar aos alunos e suas famílias a melhor maneira para eles terem uma água de qualidade, tendo em vista que, a maioria capta a água que cai da chuva e boa parte desconhece formas de como armazenar corretamente e muitos não dispõem de recursos suficientes para construir as formas, equipamentos de captação e armazenamento da água, como cisternas, entre outros.

Desta forma, o professor pode levar para a sala de aula as seguintes problematizações: Vocês sabiam que as casas que possuem cisternas de captação de água da chuva devem ter cuidados com o manuseio dessa água? Cisternas bem cobertas e protegidas do acesso de animais geram melhor qualidade de vida? Vocês sabiam que antes de consumir a água ela deve ser filtrada, fervida ou clorada? Como são cuidadas as cisternas da casa de vocês? Além disso, o docente pode promover uma aula de campo, ao redor da escola, na própria comunidade, para melhor explicar aos alunos como acontece esse processo de captação da água e os cuidados que devem ter antes de consumir (ver Figura 9).

Figura 9 – Aula de campo (trabalhando o eixo água).



Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2015).

As alternativas de captação e armazenamento da água para beber e cozinhar ajudam a garantir que os sujeitos camponeses tenham acesso ao bem natural universal que é a água, tão rico e raro no Semiárido. Nesse sentido, o professor deve sempre trabalhar na escola, orientando os alunos e suas famílias, para que ambos tenham os cuidados necessários para o manuseio da água. Por fim, é necessário que escola, família, comunidade, município e região se construam num processo permanente de mobilização pelo direito ao acesso e cuidado com a água para o consumo humano.

4) Eixo: Práticas Agroecológicas na Agricultura Familiar e na Escola

Seguindo a perspectiva de trabalhar com a educação contextualizada, é necessário conhecer a importância da agricultura familiar e das práticas agroecológicas na região do Semiárido, pois este é um tema que faz parte da vida cotidiana dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, o professor deve trabalhar na sala de aula esse eixo temático, pois os alunos precisam conhecer e dialogar sobre o entendimento da agroecologia e das práticas agroecológicas, para que ambos ampliem seus conhecimentos e possam ser colocados em prática.

Compreendemos que a agroecologia é uma forma de se relacionar com a natureza de maneira sustentável, nesse sentido, ela está preocupada com as

mudanças de comportamentos e valores dos sujeitos, na sua relação com a natureza. Diferente do agronegócio, a agroecologia incentiva as práticas de agricultura na pequena propriedade, na mão de obra familiar, na variedade de cultivos e com a produção em pequenas quantidades. Além disso, ela leva em consideração à organização de cooperativas e associações de agricultores rurais, que cultivam sistemas produtivos adaptados as condições climáticas da região, no caso, do Semiárido.

As práticas agroecológicas permitem: comunidades do campo mais integradas com o solo, água, plantas e animais; uma vida mais saudável; uma agricultura socialmente justa; um novo equilíbrio entre sociedade e natureza; manejo correto do solo e da água; preservação do Bioma da Caatinga; continuar tirando alimentos da terra sem esgotar os recursos naturais; inclusão social e melhores condições econômicas aos agricultores; valorização do conhecimento e da cultura da população local; relações de gênero e de geração com mais respeito; trocas de experiências; organização familiar e da comunidade; melhor convivência no Semiárido.

O docente deve trabalhar esse eixo temático na sala de aula, para isso, ele pode iniciar com as seguintes problematizações: Como são as práticas agroecológicas do município de Juazeirinho? Há algum agricultor familiar praticando agroecologia? O que eu sei sobre agroecologia?

Posteriormente, o professor promove um debate sobre as práticas que prejudicam o meio ambiente e a vida, as práticas que ajudam a vida a se multiplicar, que não causam danos ao meio ambiente, aos cuidados que devemos ter na relação com a natureza e como a agroecologia ajuda nisso.

Além disso, o docente pode promover uma aula de campo com o intuito de visitar algum morador da comunidade que desenvolve essa experiência agroecológica estudada ou até mesmo construir na própria instituição uma horta escolar utilizando as práticas agroecológicas (ver Figura 10).

Figura 10 – Horta escolar.

Fonte: Acervo pessoal de Jefferson Flora Santos de Araújo (2014).

Para a construção da horta escolar é importante que haja a participação e contribuição das famílias e de técnicos da área, pois antes de construir a horta é preciso pesquisar qual o tipo de horta é mais adequada para a região, quais os tipos de plantas que serão plantadas, quais os cuidados que a horta deve ter, entre outros aspectos. Esta proposta é muito riquíssima, pois além de ajudar na merenda escolar, o professor pode explorar este espaço para trabalhar outros conteúdos, como os nutrientes presentes em cada alimento, as diferenças dos alimentos saudáveis e não saudáveis, elaborar receitas com os alimentos plantados na horta, trabalhar substantivo, além dos nomes populares e científicos das plantas, entre outros conteúdos.

Por fim, esta proposta nasceu do chão da escola camponesa, a partir das reflexões sobre os saberes e fazeres docentes. Abraçamos a espinhosa missão de construir esse guia de orientação pedagógica, poderíamos dar muitas outras sugestões, porém deixamos que você os descubra com os seus alunos no cotidiano escolar. Esperamos continuar nesta luta de propor uma educação contextualizada para a região do Semiárido Paraibano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, chegamos à escrita das linhas finais deste trabalho. Embora sejamos seres inconclusos, mas nesse momento é preciso evidenciar algumas considerações finais acerca deste trabalho e não do nosso estudo. Salientamos que o processo de construção desta pesquisa possibilitou várias leituras sobre a temática de Educação do Campo, especificamente sobre o olhar investigativo da proposta do currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano, nesse sentido, todas as questões abordadas no corpo desta dissertação expressam um texto em construção que deverá ser muitas vezes reescrito e aprofundado pela incorporação dos leitores interessados em dialogar e produzir novos conhecimentos acerca do nosso objeto de estudo.

Como sujeitos sociais que moram no Semiárido Paraibano, sabemos que viver nessa região não é fácil, mas é possível. Muitas vezes, durante o nosso processo formativo aprendemos que os melhores lugares para viver bem é longe da nossa terra, mas a partir do momento que a escola desconstruir essa visão errônea, passaremos a compreender que trata de uma região com características peculiares e aprenderemos a conviver bem com todos os problemas que enfrentamos nos nossos cotidianos.

Nesse sentido, a proposta de currículo que trabalhamos neste estudo, se encaminhou no sentido da desconstrução da visão negativa acerca da região do Semiárido camponês, repensando os preconceitos e estereótipos elaborados para esta territorialidade vista apenas como um lugar de pobreza, miséria e problemas. Desta forma, a contextualização do currículo para as escolas do campo, visa que os alunos construam conhecimentos condizentes com o contexto em que vivem, possibilitando-os que intervenham nas problemáticas existentes na região. Sendo assim, essa proposta curricular considera os aspectos ambientais, sociais, políticos, econômicos e culturais dos sujeitos que irão receber essa educação. Portanto, trata-se de um currículo que surge de uma necessidade real em busca de uma solução para tais problemas sociais vivenciados pelos alunos camponeses.

O objetivo geral desse trabalho pautou-se na investigação do currículo da escola do campo de Juazeirinho no sentido de perceber se este desenvolve uma ação educativa embasada na perspectiva de um currículo contextualizado articulado a realidade social, local e as políticas educacionais. Para atingir essa finalidade,

analisamos se os professores da Escola Antônio Carlos de Moraes, localizada na zona rural do município de Juazeirinho, desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano, investigamos se os docentes da Escola Antônio Carlos de Moraes no cotidiano da sala de aula desenvolvem práticas pedagógicas embasadas na realidade sócio-cultural do campo, analisamos se os conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados pelos professores da escola pesquisada articulam-se com a proposta de um currículo contextualizado e elaboramos um guia de orientação pedagógica com propostas educativas tendo como base as proposições de um currículo contextualizado que trabalhe a realidade sócio-cultural da escola do campo de Juazeirinho/PB.

Os resultados obtidos da pesquisa revelaram que os professores não desenvolvem práticas pedagógicas que consideram o contexto do Semiárido camponês, pois a instituição não possui uma proposta curricular que considera a realidade dos alunos, desta forma, o critério de seleção dos conteúdos é a partir do sumário do livro didático, tornando assim uma aprendizagem descontextualizada com a realidade dos sujeitos e da escola camponesa. Além disso, constatamos que a escola não possui o Projeto Político-Pedagógico, mas os docentes têm o desejo de construí-lo.

Entretanto, ressaltamos que a proposta pedagógica é muito importante para a materialização de uma educação contextualizada para o Semiárido camponês, pois é por meio dela que será discutida e definida a concepção de educação, de escola, de ser humano e de sociedade que pretendemos formar, bem como construir o currículo escolar, definir as metodologias a serem utilizadas nas aulas, a formação continuada dos professores, entre outros componentes importantes para o bom funcionamento de uma instituição escolar.

Quanto aos conteúdos presentes no livro didático utilizado pelos professores, percebemos que são distantes da realidade da região e dos alunos, desta forma, os conhecimentos que condizem com o Semiárido são ocultos nesse material didático. Nesse sentido, afirmamos que o livro didático analisado não se articula com a proposta de um currículo contextualizado conforme apresentamos neste estudo. Com o intuito de contribuirmos com as práticas pedagógicas dos docentes, sujeitos da pesquisa, bem como com os demais professores do campo, construímos um guia de orientação pedagógica que tem como objetivo propor ações metodológicas para

os docentes que atuam na educação do campo a fim de que estes possam pensar na proposta da contextualização do currículo a partir do contexto dos alunos camponeses do Semiárido Paraibano.

Esses resultados nos fez refletir sobre a necessidade dos professores que trabalham nas escolas camponesas no contexto do Semiárido de participarem de formações continuadas relacionadas com a temática da região, para que possam refletir as suas práticas pedagógicas a fim de conhecer e dá sentido significativo para os alunos nas ações que desenvolvem nas salas de aulas. Seria uma oportunidade para eles discutirem os desafios que enfrentam e socializar conhecimentos para que possam construir o Projeto Político-Pedagógico da escola de acordo com a realidade dos alunos.

Além disso, se faz necessário a criação de materiais didáticos, principalmente livros didáticos, para que possam servir de suporte pedagógico para os professores do campo e, que estes, reflitam os conhecimentos inerentes à região do Semiárido, possibilitando o fortalecimento da identidade camponesa, a valorização da cultura e o reconhecimento dos povos desse lugar, para desconstruir a visão negativa e depreciativa desta realidade tão cheia de belezas, singularidades e potencialidades.

Entretanto, sabemos que muitos são os desafios para a materialização do currículo contextualizado na escola do campo, mas os professores não podem desistir diante das dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar. Que todas as barreiras sirvam de motivação para conquistarem os espaços nas discussões das políticas públicas educacionais e garantir uma educação que de fato sirva para a vida dos alunos camponeses no contexto do Semiárido.

Ressaltamos que, esta pesquisa, contribui com os estudos do Mestrado em Formação de Professores, especificamente com a linha de pesquisa “Ciências, Tecnologias e Formação Docente”, pois durante todo o texto dissertativo pensamos nas possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas e curriculares dos professores que atuam nas escolas do campo no contexto do Semiárido Paraibano.

Desta forma, enquanto professor-pesquisador, eu estava preocupado em tentar encontrar uma solução para os problemas vivenciados pelos docentes, sujeitos da pesquisa, portanto, estou contribuindo para a melhoria da escola tendo em vista que, os próprios professores afirmaram não está bem, o que estavam desenvolvendo.

Por fim, não temos a intenção de parar este estudo por aqui, pois a partir dele surgiram novos questionamentos que não foram possíveis responder por conta da delimitação dos objetivos da pesquisa. Mas, reafirmamos que temos o desejo de aprofundar, cada vez mais, nossos conhecimentos e realizar novas pesquisas investigativas, com o propósito de compreender a proposta de currículo na perspectiva da contextualização e compartilhar saberes e experiências no chão das escolas do campo no Semiárido Paraibano.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Francisco José Pegado.; FLORENTINO, Hugo da Silva. Ecologia e Conservação Ambiental no Semiárido. In: ABÍLIO, Francisco José Pegado. (Org). **Educação Ambiental para o Semiárido**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 17-97.

ALENCAR, Maria Tereza de. Caracterização da Macrorregião do Semiárido Piauiense. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e.; LIMA, Elmo de Souza.; CANTALICE, Maria Luíza de.; ALENCAR, Maria Tereza de.; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Org). **Semiárido Piauiense: educação e contexto**. Campina Grande: INSA, 2010. p. 15-34.

ALVES, Nilda.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

ARAÚJO, Ana Mirta Alves. A experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. In: KUSTER, Angela.; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro**. (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer, 2007. p. 177-185.

ARAÚJO, Alexandre Eduardo de.; TRINDADE, Ana Maria de Sousa.; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva.; ARAUJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de.; LEAL, Emanuel Pereira. Universidade e Campo: espaços de construção e de socialização dos conhecimentos. In: ARAÚJO, Alexandre Eduardo de.; SANTOS, Fabiana do Nascimento. (Org). **Intervivência Universitária: uma experiência de educação contextualizada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 11-34.

ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Estado, Luta de classes, Movimentos sociais e as Políticas Públicas de Educação do Campo. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier. (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 45-66.

BELTRÃO, Breno Augusto *et al.* **Diagnóstico do município de Juazeirinho**. Recife: Setembro/2005.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e Convivência com o Semiárido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no Semiárido Brasileiro. In: KUSTER, Angela.; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro**. (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer, 2007. p. 27-46.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A Emergência da Lógica da “Convivência com o Semi-árido” e a Construção de uma Nova Territorialidade. In: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido:** reflexões teórico-práticas. 2 ed. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 17-34.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo:** uma experiência de formação do(a) educador(a) no Estado do Amazonas. 2012. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. de. (Org). **Por uma Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação nacional, 2004.

FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares.; MIRANDA, Suely Almeida Porto. **Girassol saberes e fazeres do campo – Geografia & História, 3º ano.** São Paulo: FTD, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Rosa Maria.; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A Educação no Campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo:** epistemologia e práticas. (Org). São Paulo: Cortez, 2012. p. 273-292.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Regina Leite.; MOREIRA, Antonio F. B. (Org). **Currículo na Contemporaneidade:** incertezas e desafios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://paises.ibge.gov.br/#/pt/pais/brasil/info/sintese>>. Acesso em: 22/10/2016.

JUAZEIRINHO-PB. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Juazeirinho, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Aline dos Santos.; SOUZA, Heron Ferreira.; COSTA, Davi Silva da. Educação, Organização e Desenvolvimento Local: o exemplo da Escola Família Agrícola em

Valente-BA. In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: **Tecendo Saberes em Educação, Cultura e Formação**. V.3 – Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 65-81.

LIMA, Elmo. A Formação de Professores no Semi-árido: valorizando experiências e reconstruindo valores. In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: **Tecendo Saberes em Educação, Cultura e Formação**. V.3 – Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 15-31.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação Contextualizada no Semi-árido**: construindo caminhos para formação de sujeitos críticos e autônomos. 2006. 89f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Faculdade Santo Agostinho.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação Continuada de Professores no Semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Elmo de Souza. O Currículo como Espaço de Diálogo Entre as Diversidades Socioculturais do Semiárido. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e.; LIMA, Elmo de Souza.; CANTALICE, Maria Luíza de.; ALENCAR, Maria Tereza de.; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Org). **Semiárido Piauiense**: educação e contexto. Campina Grande: INSA, 2010. p. 151-172.

LINS, Cláudia Maisa Antunes. Livros Didáticos Contextualizados Conhecendo o Semiárido 1 e 2: aspectos políticos/pedagógicos no percurso de elaboração. In: **Educação e Convivência com o Semiárido**: reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro: UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/ Selo Editorial RESAB, 2011.

LINS, Claudia Maisa A.; SOUSA, Edineusa Ferreira.; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educação para a Convivência com o Semi-árido – a Proposta de Elaboração de um Livro Didático. In: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: reflexões teórico-práticas. 2 ed. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2006. p. 115-146.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Mais Educação Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18724:mais-educacao-campo-&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 31/07/2014.

MENEZES, Ana Célia.; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: **Currículo, Contextualização e Complexidade**: elementos para se pensar a escola no SemiÁrido. V.1 – Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOURA, Manuel O. de A. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e médio.** São Paulo: Pioneira Tompson Learning, 2001, p. 143 -162.

MOREIRA, Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira.; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal: EDUFRN, 1999.

NERI, Ângelo.; REIS, Edmerson Santos.; FREITAS, Ivânia Paula.; MARTINS, Lucineide.; SCHISTEK, Harald. Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA): Educação para a Convivência com o Semi-árido. In: KUSTER, Angela.; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro.** (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer, 2007. p. 133-140.

PEREIRA, Antônio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas camponesas aos assentamentos rurais.** 2008. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. **O Livro Didático no Cotidiano da Prática Pedagógica de Professoras: uso que se revelam no Semiárido Brasileiro.** 2012. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. **Educação do Campo Como Direito Humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação do Campo, Currículo e Contexto na Construção do Desenvolvimento Rural Sustentável. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier. (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011a. p. 275-301.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto.** Juazeiro- Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011b.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a Convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e.; LIMA, Elmo de Souza.; CANTALICE, Maria Luíza de.; ALENCAR, Maria Tereza de.; SILVA,

Waldirene Alves Lopes da. (Org). **Semiárido Piauiense: educação e contexto.** Campina Grande: INSA, 2010. p. 109-130.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RICHARDSON, Roberto Jerry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUEZ, Janete Lins. (Org). **Cartilha Paraibana: aspectos geo-históricos e folclóricos.** João Pessoa: GRAFSET, 1993.

ROCHA, Eliene Novaes.; MACHADO, José da Cunha Paes. Formação de Educadores Rurais: construindo uma política de educação contextualizada. In: KUSTER, Angela.; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação no contexto do Semi-árido Brasileiro.** (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer, 2007. p. 187-200.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Mariana Pereira de Oliveira. Leitura e Literatura no Semiárido: a educação e novo olhar. In: Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro: **Interfaces entre a Educação do Campo e a Convivência com o Semiárido Brasileiro.** Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2012. p. 37-56.

SENA, Rosiane Rocha Oliveira. O Livro Didático em Questão: um olhar a partir da perspectiva da educação contextualizada. In: CUNHA, Andrews Rafael Bruno de Araújo.; SANTOS, Ana Paula dos.; MARIN-PEREZ, Aldrin Martin (Org.). **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: debates atuais e estudos de caso.** Campina Grande-PB: INSA, 2014.

SENA, Rosiane Rocha Oliveira. Os Livros Didáticos e Suas Subjetividades nas Salas de Aula do Semiárido Brasileiro. In: Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro: **Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro.** Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2013. p. 99-116.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 641-646.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação Contextualizada, Transposição Didática e Complexidade: um começo de conversa. In: REIS, Edmerson dos Santos.; CARVALHO, Luzineide Dourado. (Orgs.) **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA, 2011. p. 21-43.

SILVA, Conceição de Maria de Sousa e.; SILVA, João Paulo de Oliveira e. A Relação entre Texto e Contexto na Perspectiva da Educação para Convivência com o Semiárido. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e.; LIMA, Elmo de Souza.; CANTALICE, Maria Luíza de.; ALENCAR, Maria Tereza de.; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Org). **Semiárido Piauiense: educação e contexto**. Campina Grande: INSA, 2010. p. 215-228.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Concepções de Desenvolvimento: convivência e sustentabilidade no Semiárido Brasileiro. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e.; LIMA, Elmo de Souza.; CANTALICE, Maria Luíza de.; ALENCAR, Maria Tereza de.; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Org). **Semiárido Piauiense: educação e contexto**. Campina Grande: INSA, 2010. p. 63-81.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TURRA, Clódia Maria Godoy.; ENRICONE, Délcia.; SANT'ANNA, Flávia Maria.; ANDRÉ, Lenir Cancelli. (Orgs.). **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 18 ed. São Paulo: Editora Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Projeto Político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Rute. **O Gênero e a Gestão da Água no Semi-árido da Paraíba: O caso da Comunidade de Lajedo de Timbauba – Soledade/PB**. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRINHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO CARLOS DE
MORAIS
SÍTIO ILHA GRANDE, S/N – ZONA RURAL – JUAZEIRINHO/PB

CEP 58.660-000

CNPJ: 03.801.440/0001-36
Escola Mun de Ensino Fund.
Antônio Carlos de Moraes
CNPJ 03.801.440/0001 - 36
ILHA GRANDE - JUAZEIRINHO - PB.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

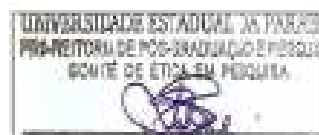
Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “**Currículo Contextualizado: Saberes e Fazeres dos Professores na Escola do Campo no Semiárido Paraibano**”, desenvolvido pelo aluno Jefferson Flora Santos de Araújo do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

Juazeirinho, 26 de abril de 2016

Assinatura do Responsável Institucional
Edna Rocha A. Santos
Gestora Escolar
Aut. Nº 1584

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PLATAFORMA BRASIL**



Título da Pesquisa: Currículo contextualizado: saberes e fazeres dos professores na Escola do campo no semiárido paraibano.

CAAE: 56165016.4.0000.5187

Pesquisador Responsável: Jefferson Flora Santos de Araújo

Data da relatoria: 18/05/2016

Situação do projeto: APROVADO.

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado: "Currículo contextualizado: saberes e fazeres dos professores na Escola do campo no semiárido paraibano", encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, para Análise e parecer com fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, em atendimento aos requisitos para elaboração da Dissertação de Conclusão do Curso, nível Mestrado em Formação de Professores, da UEPB.

Objetivo Geral da Pesquisa: tem como Objetivo geral Analisar de que modo os professores da Escola Antônio Carlos de Moraes, localizada na zona rural do município de Juazeirinho, desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Trata-se de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa serão seis professores que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes, localizada no Sítio

Ilha Grande, Zona Rural do município de Juazeirinho, região do Semárido Paraibano. Estes professores atuam nos níveis da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ambos fazem parte da modalidade da Educação Básica. Utilizar-se-á como instrumento da pesquisa a aplicação de um questionário aberto. No primeiro momento, será realizado um levantamento bibliográfico e documental, através da literatura abordada no trabalho e dos documentos a serem utilizados no decorrer da pesquisa. No segundo momento, os pesquisadores dialogarão com a gestão e os professores da Escola Antônio Carlos de Moraes sobre a pesquisa e a apreensão da realidade pesquisada. No terceiro momento, será elaborado um roteiro do questionário a ser aplicado com os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais Ensino Fundamental da escola pesquisada. No quarto momento, os materiais didáticos utilizados pelos professores da escola e os questionários aplicados serão analisados. E, por último, será construído um texto dissertativo e do guia de orientação pedagógica. A análise dos dados será desenvolvida com base na Análise de Conteúdo. Todo o procedimento deste estudo será norteado pela Resolução 468/12 do CNS/MS que rege e disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo assim, o sigilo, o respeito e a manutenção da dignidade humana.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Foram apresentados enquanto documentos comprobatórios: Folha de Rosto (gerada na Plataforma Brasil); Questionário contendo espaço para coleta de dados sócio-demográficos como sexo; idade; cidade onde reside; se em zona urbana ou zona rural; escolaridade e ainda 27 questões abertas; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Autorização Institucional (em papel timbrado e com assinatura e carimbo), do responsável na escola onde acontecerá a pesquisa; Termo de Compromisso do pesquisador responsável em cumprir os Termos da Resolução 468/12 do CNS/MS. Diante do exposto, termos necessários e obrigatórios encontram-se presentes.

Recomendações: Recomendamos a retrada do espaço para coleta do nome do participante da pesquisa no questionário, garantindo assim o anonimato das informações colhidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Sendo o protocolo de pesquisa um conjunto de documentos contemplando a descrição de pesquisa em seus aspectos fundamentais o atual projeto, atende assim aos critérios e diretrizes da Resolução 468/12 do CNS/MS. Diante do exposto, o referido projeto de pesquisa não apresenta pendências. Somos pela aprovação, salvo melhor juízo.

Campina Grande, 18 de maio de 2016

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “**CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES NA ESCOLA DO CAMPO NO SEMIÁRIDO PARAIBANO**”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES NA ESCOLA DO CAMPO NO SEMIÁRIDO PARAIBANO** terá como objetivo geral analisar se os professores da Escola Antônio Carlos de Moraes, localizada na zona rural do município de Juazeirinho, desenvolvem em suas práticas pedagógicas uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido Paraibano.

Ao voluntário só caberá a autorização para responder um questionário e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe

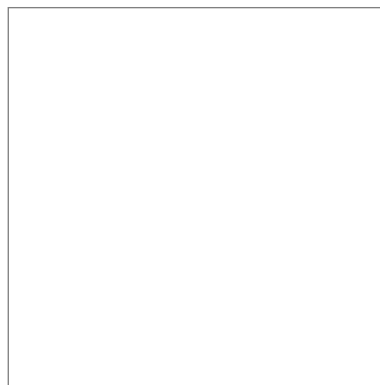
científica no número **(083) 99135-2009** com **JEFFERSON FLORA SANTOS DE ARAÚJO**.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Estimado professor,

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário. Ressaltamos que o mesmo é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso.

Ao participar da pesquisa será mantido o seu anonimato. Sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientando: Jefferson Flora Santos de Araújo

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patricia Cristina de Aragão Araújo

QUESTÕES

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Cidade onde reside: _____
Zona Urbana () Zona Rural ()
4. Escolaridade:
Curso de Graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Curso de Pós-graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

5. Há quanto tempo atua no magistério da Educação Básica?
6. Há quanto tempo atua na escola do campo?
7. Há quanto tempo atua na Escola Antônio Carlos de Morais?
8. Qual o ano/série que você leciona?
9. Quantas horas semanais você trabalha?
10. Você exerce outra profissão além do magistério? Se positivo, qual?
11. Quantas horas você reserva para estudar e preparar aulas?
12. Fale como foi a sua formação docente e as implicações dela para a sua prática pedagógica.
13. Você se identifica com a realidade sócio-cultural do campo? Por quê?
14. Como isto reflete em sua prática pedagógica?
15. Como você vê a educação hoje a partir do contexto da realidade escolar que você atua?
16. Como você vê o currículo que é proposto para esta localidade?
17. A escola na qual você leciona tem Projeto Político Pedagógico? Caso a resposta seja positiva, como este foi organizado e quem participou da organização?

18. Que proposta de Projeto Político Pedagógico na sua opinião melhor se adequaria a realidade sócioeducativa da escola em que você atua e da comunidade que esta está localizada?
19. Quais seriam as suas sugestões para o Projeto Político Pedagógico da escola?
20. Como é feito o planejamento escolar? Quem participa? E o que é discutido?
21. Como é feito o planejamento de suas aulas? De que maneira neste planejamento nas aulas de História e Geografia você trabalha a comunidade e os saberes desta?
22. Quem acompanha o planejamento escolar anual, bimestral e de aula?
23. Como você vê o currículo da Educação do Campo a partir da realidade social de sua escola?
24. O que poderia ser proposto, na sua opinião, para compor o currículo escolar e que pudesse da relevância a realidade social dos alunos?
25. Os conteúdos lecionados são discutidos no planejamento escolar?
26. Na seleção e organização dos conteúdos a serem lecionados, o contexto em que a escola está inserida está contemplado?
27. Para você deve existir alguma relação com os acontecimentos que ocorrem na localidade e os conteúdos trabalhados em sala de aula? Justifique.
28. Como o professor pode trabalhar com os conhecimentos trazidos pelos alunos em sala de aula?
29. Para você o conhecimento construído na escola fortalece para convivência na região Semiárido, onde os alunos estão inseridos?

30. Os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais dos alunos devem influenciar no currículo da escola? Por quê?
31. Que tipo de material didático você utiliza em suas aulas? Qual a importância desse material para a sua ação pedagógica?
32. Na sua opinião, o livro didático que você utiliza em suas aulas dar condições para trabalhar com os alunos a realidade social na qual sua escola está inserida?
33. Você sente dificuldades na utilização e elaboração de atividades a partir do livro didático adotado?
34. Você conhece a proposta de currículo contextualizado para a Educação do Campo no contexto do Semiárido Paraibano?
35. Você acredita que a escola que atua adota uma proposta de educação contextualizada? Por quê?
36. Você costuma participar de formações continuadas e/ou eventos acadêmicos? Quais?
37. Você considera importante para o professor que atua na escola do campo ter formações continuadas específicas a sua realidade?