

## EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

Ana Elizabete Moreira de Farias – UFPB  
anaelizabeth82@yahoo.com.br  
Profa. Dra. Josefa Nunes Pinheiro – UVA  
kacildanunes@uol.com.br

### **Resumo:**

Nesse trabalho procurou-se contribuir com o debate acerca da educação contextualizada para a convivência com o semiárido na perspectiva mais específica do campo da história. Destacou-se a necessidade de fazer da vida um objeto de conhecimento rompendo com a pretensa neutralidade e racionalidade científica. Foram delineados os contornos de estratégias para a descolonização dos currículos e a ampliação das abordagens do conhecimento histórico em sala de aula.

**Palavras-chaves:** convivência com o semiárido, ensino de história, educação contextualizada.

### **Abstract**

We aimed in this work contribute to the debate about the contextualized education for the companionship with semiárido region putting the history teaching in focus. It was detached the need to become the life in a knowledge instrument breaking to the presumed scientific rationality. We delineated the strategy points for the decentralization of the curriculums and for the amplification of the history knowledge approaches into the classrooms.

**Keywords::** Companionship with semiárido region, history teaching, contextualized education.

## **INTRODUÇÃO**

Ao pensar a educação para a Convivência com o Semiárido a partir do entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento, significa compreender um contexto social bem mais amplo e as múltiplas relações que se estabelecem, se produzem e se reproduzem, tendo como base a relação global e local, rural e urbano, micro e macro, seca e chuva, homem e mulher, conflitos de geração, paz e guerra. Além disso, favorece um conhecimento holístico, possibilitando novas atitudes, comportamentos e procedimentos no relacionamento com o meio e com formas de Convivência mais sadias e sustentáveis, promotoras de uma autonomia reflexiva e propositiva de uma nova ordem social.

Para tanto, torna-se imperativo “descolonizar” os currículos e os livros didáticos, mudando a visão de uma educação meramente conceitual, teórica, abstrata e especulativa, para uma educação que contemple conhecimentos pertinentes e integre saberes. Trata-se de construir questões relevantes que, superando o discurso de “coitados”, “marginalizados”, “explorados”, agenciem sujeitos que, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades, construam diferentes formas de

compreender, explicar e ensinar o mundo, tendo como substrato o “chão onde pisam”. Nesse trabalho procurou-se esboçar algumas contribuições para o debate a partir da perspectiva do campo da história.

## DESENVOLVIMENTO

O livro didático é uma síntese norteadora do trabalho do professor. No entanto, não é definidor de limites para o seu trabalho. O professor pode e deve ir além do que o conteúdo do livro didático propõe. Pensar um livro didático que atenda às especificidades de cada realidade, ou espacialidade do Brasil é pensar em um constante “refazer” dos livros. Isso significa valorizar as histórias contadas pelo povo, as brincadeiras, as vivências, as opções de lazer, as possibilidades de convivência, os desejos, as subjetividades, as relações com o ambiente (social e natural), tudo isso aproveitando a realidade “dos quintais de casa” (LINS, SOUSA e PEREIRA; 2004; p. 96). E nada melhor do que utilizar as variadas linguagens historiográficas – história oral, literatura, cinema, jornais – como alternativa para que os professores pensem as especificidades de forma a contemplar todas essas pluralidades.

Martins (2006) afirma que o que está em jogo é o rompimento com conteúdos, que, “sob a capa da neutralidade”, perpetuam conteúdos “sem contexto”, “descontextualizados” e aparentemente “sem propósitos”. Segundo o autor

a constatação mais corriqueira é a de que a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro é uma educação pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato, denominado “nós brasileiros”, que toma todas as outras realidades do país como sendo “outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados a esta mesma narrativa hegemônica. (MARTINS; 2006; p. 231).

Contrariando essa tendência de homogeneização, a contextualização do livro didático elaborado pela RESAB – Rede Educação do Semiárido Brasileiro – pressupõe a montagem de um material que valorize a história de vida das pessoas, percebendo a diferença e diversidade como riquezas para a construção de fazeres e saberes, das diversas formas de expressão do povo que habita o Semiárido, tendo como ponto de partida a sistematização de conhecimentos – cultura histórica.

Dessa forma, podemos compreender que a educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido não se limita ao espaço físico e a dimensão da objetividade. Ela envolve regimes de signos, fluidos, componentes de subjetividades. A sua composição dar-se-á a partir de múltiplas

tessituras que se entrelaçam e se ramificam nas camadas do pensamento, das idéias, dos valores, dos signos.

A conotação da palavra “contexto” não pode ser vinculada apenas à dimensão territorial do “aqui” a “um lugar”, uma territorialidade fixa. Ela deve incluir os vários “aquis” que atravessam a constituição da nossa realidade – contida, por exemplo, nas tecnologias. Isso porque “as pessoas não estão de forma alguma soltas no ar, no tempo, à mercê das eventualidades. Elas estão inseridas numa cultura, num modo de vida; estão ligadas a uma memória, a uma linguagem de sentido prático (...)” (MARTINS; 2006; p. 240).

Portanto, contextualizar-descolonizar significa problematizar e reconstruir visibilidades e dizibilidades instituídas, permitindo aos “outros” – trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas, etc. – recuperarem a palavra e tornarem pertinentes as suas questões, a sua realidade próxima. Isso significa sair do “lugar comum” e produzir outros lugares e outras saídas possíveis, quer seja através da elaboração de livros didáticos específicos, quer seja através de discussões nas reuniões entre pais, mestres, alunos e direção da escola, sobre os rumos da educação.

Oliveira (2007a) argumenta que cada livro é recorte, escolha e produtor de visibilidades, e como tal acaba discutindo questões dos tempos e espaços educacionais. Ele referenda a necessidade dos livros didáticos de História questionarem as cartografias das “verdades” histórico-educacionais, uma vez que os conhecimentos, os saberes pedagógicos, o currículo devem ser objetos de constantes problematizações e reformulações. Nesse sentido,

Diversos aspectos considerados “naturais” nos Livros Didáticos são frutos da tecnologia que os tornou possíveis, rebentos do encontro entre poder e linguagem, uma operação que articula um lugar social, uma disciplina do conhecimento e a elaboração de um texto. A importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder sugere a percepção da relação saber/conhecimento como um diálogo com outros saberes, e não como uma transmissão arbitrária de conhecimentos, pela qual os estudantes e consumidores são vistos como mônadas, receptáculos de conceitos, de teorias e interpretações. (OLIVEIRA; 2007<sup>a</sup>; p. 68)

Levando em consideração essas conexões entre saber/conhecimentos e os “outros saberes”, podemos perceber como, tanto o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido quanto o processo de “tradução” desse conhecimento são importantes quando visam o seu uso em ambiente educacional. Compreendemos que esse questionamento também deve ser feito pelo professor no momento em que está discutindo o conteúdo com os alunos. Daí a necessidade de “desnaturalizar” aquilo que já se ritualizou a ponto de ser considerado “natural” no livro didático.

É importante perceber que a escola, a História (disciplina escolar e acadêmica) e o professor necessitam atualizar os seus saberes diante das novas questões que o mundo apresenta. Dessa forma, quando se fala em educação para a Convivência com o Semiárido, estamos falando de uma

Convivência “atualizada” em função de novos saberes e novas demandas. É o presente que qualifica a discussão e sua pertinência.

É abrir a possibilidade de agenciar o ensino de história como promotor de uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania do aluno, capacitando-o a agir e transformar o seu contexto social. Lembrando sempre que o poder socializador da escola se expressa, sobretudo, nas práticas e experiências que ela propicia. É compreender a instituição escolar como *locus* possibilitador de construções e reconstruções do “novo” no processo de ensino/aprendizagem, é reconhecê-la como “(...) dotada de uma dinâmica própria – saberes, hábitos, valores, modo de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada ‘cultura escolar’” (FONSECA; 2003; p. 34.).

Talvez essa seja a grande contribuição que os movimentos sociais do campo e a sociedade civil organizada estão possibilitando quando pensam a educação para a Convivência com o Semiárido e a contextualização do livro didático. É entender que o Semiárido e os seus saberes são frutos de um processo longo que se desenvolveu no seio de uma mestiçagem e de um hibridismo cultural que compõe o perfil humano dos sertões – sertão negro, indígena, branco, estrangeiro, etc. (MARTINS; 2006; p. 247).

É tecer redes de saberes que se vinculam às condições particulares de vida, sem, no entanto, se encerrarem neles. Por isso mesmo, exige uma postura de não aceitar os conteúdos prontos. É produzi-los com os sujeitos envolvidos nas situações concretas de ensino-aprendizagem e fazer, por dentro disso, com que as histórias negadas possam ser contadas, faladas, descritas, escritas e re-escritas.

Dessa forma, os debates podem ganhar contornos interessantes para a apropriação em sala de aula, contribuindo para o que Malvezzi (2007) chamou de visão holística do Semiárido<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, a escola deve ultrapassar os limites de uma educação meramente conceitual voltada apenas para questões práticas de aprender a ler, escrever e contar. Ela deve estabelecer vínculos com a realidade onde está inserida, atendendo todas as dimensões que constituem o ambiente educativo dos atores sociais envolvidos. Seria recuperar a idéia de que a educação é antes de tudo um trabalho em equipe, pois nas palavras de Joana Neves “uma escola, qualquer escola, dever ser uma agência de produção de conhecimentos, onde alunos e professores estejam em permanente situação de estudo e de pesquisa” (NEVES; 2000c; p. 130).

---

<sup>1</sup> No livro “Semi-Árido: uma visão holística”, Malvezzi (2007) desenvolve várias discussões sobre os atuais rumos para a questão do Semi-Árido brasileiro, enfocando o aspecto cultural e religioso; a importância do Rio São Francisco; o Semi-Árido e o bioma caatinga; os problemas-chaves – terra e água concentradas; e a entrada dos novos atores sociais nessa discussão.

Isso significa perceber as verdadeiras tramas da história, o que se desenrola nas diferentes realidades socioculturais e apropriar-se dos conhecimentos produzidos, para referendar o ensino pertinente nas escolas da/do cidade/campo.

Ao trazer as discussões sobre os processos de formação das distintas realidades, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada estão ampliando os horizontes da educação nacional, uma vez que produzem outras representações, imagens, valores, etc, a partir de práticas sociais e históricas que passam a dotar de sentido os processos educativos. Significa dizer que a educação contextualizada vem consolidando/transformando os “saberes” evidenciados a partir da realidade em práticas sociais apropriáveis ao contexto da sala de aula.

No campo do ensino de história é possível delinear algumas contribuições para esse debate. Para isso nos esforçamos para esboçar, ainda que de forma muito incipiente, sem nenhuma pretensão de exaustão, uma arqueologia das contribuições que dão sustentação a educação contextualizada no ensino de história.

Referenciando a necessidade da história/historiografia articular-se com a educação, a política e a arte, Rüsen (2007) afirma que o conhecimento da ciência da história deve manter sempre relação com a prática. Para o autor, essa relação pode e deve englobar a didática do ensino de história, aproximando o campo da historiografia do ensino de história, pois o saber histórico elaborado nas pesquisas guardariam relação direta com a práxis. Nesse sentido,

(...) refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência da história (...). Deve-se investigar, explicitar e fundamentar os pontos de vista e os particulares que se aplicam ao uso prático do saber histórico. A relação para com a vida, inerente à práxis científica mesma, precisa ser refletida. Essa relação pode então ser utilizada conscientemente quando a ciência da história (melhor: os historiadores) é chamada a explicitá-la. E os especialistas são constantemente chamados (quando não, forçados) a isso, por exemplo, na elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de história, na elaboração de projetos de pesquisa ou nos comitês de planejamento de museus. Só essas circunstâncias já bastariam para evidenciar que a relação do saber histórico com a prática não se esgota no debate sobre a objetividade (...) (RÜSEN; 2007; p. 15-16)

Essa preocupação com o uso prático do saber histórico pode contribuir para a autoafirmação e autocompreensão das crianças e dos jovens ao longo do tempo de suas vidas. Seria, pois extrair do lastro da história pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir, nos quais tenha espaço a subjetividade e a busca de uma relação livre consigo mesma e com seu mundo – cultura histórica. É ler nas entrelinhas, aprofundando e ampliando o entendimento sobre o conhecimento histórico, no intuito de descobrir como e onde a experiência do presente influenciou a compreensão sobre o passado.

Segundo Jacques Le Goff (1992), o termo cultura histórica se apresenta como possibilidade de entendimento desse diálogo entre história/saber/sociedade, visto que mantém relação direta com as demais áreas de conhecimento que lidam com a cultura. Este termo se estabelece a partir da busca pela nomeação de tudo aquilo que, nas sociedades, constitui ou produz práticas e/ou discursos.

Partindo dessa premissa, o saber histórico escolar é fundamental, pois dele depende em grande parte a compreensão que a sociedade tem de si. Para Seffner (2000), é especialmente na escola que a grande maioria da população tem contato com a produção de conhecimentos das humanidades. Isso pressupõe a importância e a necessidade de desenvolver uma vivacidade que conduza os alunos a se apropriar do saber histórico como parte de sua vida pessoal.

É, sem dúvida, um grande desafio articular essas preocupações com a prática de ensino. No entanto, não devemos abrir mão de tentar, pois as pessoas se utilizam cotidianamente dos próprios lugares de produção de saberes para construir mecanismos de sobrevivência, forma de reinventarem o cotidiano e a prática. Práticas que podem/são evidenciadas na proposta de Convivência com o Semiárido – mandalas, barragens subterrâneas, etc.. E, ao trazer essa discussão para dentro da sala de aula, a escola dá início a (re)significação do ensino tão propalada pelos movimentos sociais e sociedade civil organizada.

Para Martins (2006):

O que está por traz, portanto, da idéia de “educação para a Convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. (...) É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora”, sem sequer dá tempo para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação; uma auto-representação. Antes disso, já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer. (p. 235)

Baseado nesse entendimento, o livro didático aparece como fruto das discussões que se configuraram através das práticas e conhecimentos/saberes que se elaboraram a partir das escolhas, recortes e visibilidades decorrentes dessa nova – e da velha – forma de perceber o Semiárido. E a escola, na medida em que é considerada como espaço institucional, cuja função social é a de promover a sociabilidade, a produção e a ampliação de saberes acumulados, se torna peça fundamental e estratégica para a formação crítica do indivíduo, permitindo ao aluno fazer uso desse conhecimento para a melhoria da qualidade de vida, bem como a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, o conhecimento histórico e todos os outros conhecimentos têm que estar enraizados, se sua interpretação do tempo busca ter influência sobre as disposições mentais profundas do agir. (RÜSEN; 2007).

No entanto, não devemos cair num grosseiro presentéismo, num mero estudo do meio ou mesmo numa simples “apologia” do cotidiano. O professor de História deve ser alguém que entenda de história, não no sentido de conhecer tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente.

Questionar o “saber pronto, acabado e localizado”, expressos nos currículos, nos materiais didáticos, é uma tarefa que compete tanto à escola, quanto ao professor. É preciso referendar um novo modelo de ensino de História que não seja apenas reprodução de nomes e datas, mas que discuta a complexidade do mundo, que permita a produção de outras leituras de mundo fora dos padrões dominantes de saber. Pois: “não há saber mais nem saber menos, há saberes diferenciados, identidades várias.” (OLIVEIRA; 2007a; p. 71)

Nesse sentido, o ensino de História se apresenta como elemento de compreensão da realidade, uma vez que possibilita entender a sociedade enquanto um todo constituído por diversas partes que envolvem sujeitos e construções éticas, de cidadania, democracia, valores, relações de poder, conceitos e preconceitos, direitos e deveres, etc.

Segundo Souza e Reis (2003), para obter êxito nesse “novo ser” é necessária a interação entre o conhecer/refletir/intervir, no intuito de redirecionar a ação em sala de aula, pois ao “conhecer a realidade”, a escola ampliará as possibilidades de conhecimento promovendo cultura e fazendo emergir os potenciais de cada lugar. Também se torna possível, a partir da “reflexão”, desmistificar as visibilidades e dizibilidades construídas para o Semiárido brasileiro. Ou seja, a escola deve provocar questionamentos, inquietações, permitindo atitudes mais propositivas e conscientes por parte da comunidade e dos próprios alunos, modificando hábitos, atitudes, comportamentos, valores e conceitos<sup>2</sup>.

Isso implicaria numa mudança de perspectivas quanto a realidade “sombria” e “assustadora” identificada nas discussões e representações sobre essa região. Assim a educação contextualizada se apresenta como

(...) um novo significado às práticas sociais, (re)desenhando a realidade que começa a ser transformada a partir da ação mais conscientes das pessoas movidas pela inconformidade e pelo desejo autêntico e tão necessário à ação educativa: o da transformação (...) expandindo essa nova escola, essa nova sociedade. (SOUZA e REIS; 2003; p. 31)

Só assim, a escola estará contribuindo para a (re)significação das formas de relação entre homens, mulheres e natureza, proporcionando novas possibilidades de vida (transformação da realidade local), de inclusão e melhoria do Semiárido Brasileiro - SAB (construção do

---

<sup>2</sup> No entanto, isso não vai acontecer só com a mudança do conteúdo que aparece no livro didático. É uma mudança que implica fatores outros, que têm uma dimensão muito mais complexa do que esta.

desenvolvimento sustentável e de implementação de políticas públicas), além de expandir o conceito de Convivência para outras esferas da vida (econômica, política, sócio-cultural e ambiental).

A discussão entre o modo de conceber a educação em qualquer circunstância ou nível é de importância fundamental, principalmente quando vem acompanhada do nosso posicionamento no presente e as concepções de conhecer e fazer o ensino. É na produção de conhecimentos em sala de aula, e no reconhecimento das especificidades do campo educacional aonde são produzidos os saberes que se efetiva a importância da educação. Saberes que devem manter um diálogo ativo com o conhecimento científico e com os demais saberes presentes na sociedade.

É na construção ou na elaboração das propostas curriculares, dos livros didáticos, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz, ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão contribuir para que os alunos entendam a sua história e o mundo que os cercam.

Partindo disso, entendemos que a cultura escolar – enquanto tempo/espaço estruturado para que se processa o percurso educativo – se constitui pelas experiências, atividades, conteúdos, métodos, formas e meios empregados para cumprir os “fins da educação”. Fins que podem e devem ser pensados como possibilidades de articular os anseios, necessidades e interesses das pessoas envolvidas no processo (professores, alunos, sociedade).

Ao “insistir” na necessidade de incluir o contexto social nas discussões educacionais, referendando a importância de trabalhar com as diversas relações que se estabelecem entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade, o movimento pela educação contextualizada constrói e reconstrói “novos” saberes. Realidade que não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte/constitutivo do processo pedagógico. É a realidade – social, econômica, política e cultural – que propõe como desafios as necessidades históricas educacionais situadas num determinado tempo e lugar. Ou seja, são as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e re-elaborados.

A educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido se caracteriza, portanto, pela evidência dos diversos e múltiplos sabores e saberes do Semiárido. “É nesta perspectiva, que o currículo contextualizado exige a inclusão de questões locais, regionais e de contextos que, historicamente não mereceram atenção nem destaque dentro do ensino, das metodologias e processos de educação (...)” (MENEZES e ARAÚJO; 2007; p. 36).

A riqueza dessa definição encontra-se na diversidade de interlocutores e experiências que estão sendo desenvolvidas, bem como na construção de políticas públicas que atendam as

necessidades e potencialidades dessa região. Significar pensar e propor ações permanentes para que todos tenham acesso incondicional aos direitos sociais e políticos. É reconhecer a importância dessas ações e aceitar as suas contribuições como base para as “práticas, representações e apropriações” no campo da educação/ensino/aprendizagem.

Situação essa que não vem sendo percebida nas experiências de educação contemporâneas. De acordo com o estudo de Farias (2009) no Assentamento Acauã o que se verifica é o abandono do livro didático; a pouca atenção dispersada ao ensino de história; a falta de capacitação das professoras para o exercício do magistério pautado na proposta de Convivência com o Semiárido e da educação contextualização; a falta de interesse/condições das professoras em participarem das capacitações da rede e da secretaria de educação. A autora conclui que esses fatores inviabilizam o processo educativo na perspectiva da educação contextualizada na escola onde se processou a pesquisa.

Nessa perspectiva, ao chamar atenção para o desenvolvimento de experiências educativas inovadoras no Semiárido, Reis (2007) destaca a RESAB e as ações transformadoras da educação pautadas nos desafios da Convivência. Desafios que devem servir de incentivos para novas ações que considerem o Semiárido como parte integrante do universo maior da educação nacional.

Citando Menezes e Araújo (2007), a educação contextualizada referenda

o princípio político da valorização e articulação dos saberes; bem como a valorização dos espaços de aprendizagem, como a comunidade, o bairro, (...) a preocupação fundante é não restringir os saberes e os conhecimentos apenas ao ambiente da escola, mas articulá-los com os saberes da vida, nas suas variadas dimensões: afetiva, social, prática, estética, cultural. (p. 36).

É considerar as particularidades e dinâmicas próprias desse espaço, suas relações identitárias, sua simplicidade e sua complexidade que passa pela compreensão do estado de constituição das subjetividades. Sem esse reconhecimento não é possível o respeito e o diálogo. Em outras palavras, significa criar vínculos com os modos de vida e os saberes locais, fazendo com que esses conhecimentos sirvam de leitura de mundo, para que todos possam perceber que o mundo – e a educação – ultrapassa a “identidade universal e homogeneizante” que desvaloriza as “outras” realidades que se encontram à margem da história/conhecimento/saber.

Foi nessa falta de vínculos entre os conhecimentos/saber e a realidade que se deteve o estudo de Farias (2009), a autora conclui que as professoras não conseguiram – pelo menos de forma satisfatória – articular esses desafios ao processo de ensino/aprendizagem do qual são responsáveis diretas. Ao demonstrarem insegurança e falta de objetividade nas respostas, anulou-se as possibilidades de desenvolvimento do entendimento da multiplicidade temporal e histórica que compõe o cotidiano escolar. Além disso, perdeu-se o que existe de mais importante na proposta da

educação Convivência, ou seja, seu potencial de (re)construir o entendimento dos alunos sobre a realidade mais próxima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, dentro dessa proposta de contextualização, precisa atentar para a cultura vivida pelos indivíduos, os sentidos, valores, crenças dos grupos e comunidades no qual a escola está inserida. Só assim poderão contribuir, com intensidade e fecundez, nos processos de afirmação das singularidades, da identidade e da diversidade cultural, de formação da sensibilidade crítico-criadora, da imaginação criante, no cuidado com os valores humanos. (ARAÚJO, 2007)

Partindo desse pressuposto, “os próprios conteúdos de cada matéria/disciplina podem ser mobilizados e redimensionados, de forma sensível e criativa, inspirando a imaginação criante, a sensibilidade poética e o espírito inventivo de educandos e educadores”, ao mesmo tempo em que estes conteúdos passam a ter “carnalidade” e são melhor compreendidos. (ARAÚJO; 2007; p. 93). De acordo com Araujo, só quando passam a ser “ruminados” e vivenciados, os conhecimentos passam a ter sentido e pertinência, atravessando assim, o “abismo” que separa os diversos saberes evidenciados no cotidiano, da produção de conhecimento que são vivenciadas na escola.

É a construção e (re)construção desses conhecimentos que permeiam todo o desenrolar da proposta de Convivência com o Semiárido. A nosso ver, devem ser usadas todas as estratégias necessárias para atingir os objetivos propostos pela educação contextualizada – descolonização dos currículos, ampliação das abordagens do desenvolvimento sustentável, o vínculo com os diversos e múltiplos saberes, etc. Só através desse vínculo é que o conhecimento construído vai sendo sistematizado no decorrer das ações, e a educação vai sendo (re)significada, ganhando novos contornos. “É esta implicação que permite que o conhecimento e as tecnologias – talvez menos ‘científicos’ e mais ‘afetivos’ –, não sejam apenas ‘comunicados’, mas sejam ‘desenvolvidos’ e, por isso mesmo, sejam mais efetivos”. (MARTINS; 2006; p. 194).

É essencial que o professor trace linhas gerais de seu trabalho, tendo como eixo norteador as formas de organização, seleção e didatização das diversas áreas que compõem o trabalho com a educação. É na complexidade das práticas e dos discursos que configuram a noção da educação para a Convivência com o Semiárido. Nas palavras de Martins (2006) “é importante fazer com que a educação escolar ‘perceba a vida’ e ‘faça da vida um objeto de conhecimento’, rompendo com a perspectiva pretensamente neutra, racionalista e universalizante” (p. 213).

Trazendo essa discussão para o ensino de história, as contribuições da história local podem ser “gigantescas”, no sentido de possibilitar ao aluno apreender as relações sociais que se

estabelecem, na realidade mais próxima. Seria, pois apresentar a história cotidiana, através de várias formas, entre elas, o uso de fontes disponíveis na própria localidade – a literatura de cordel, músicas e poesias, as fotografias, o patrimônio histórico material e imaterial, os documentos dos arquivos, bem como, descobrindo e explorando as fontes vivas através de depoimentos orais (BARBOSA; 2005.)

Para tanto, os profissionais envolvidos com a educação tem que entender que ensinar é mais do que transmitir conteúdo. Significa manter uma relação ativa, aberta e flexível com os diversos/diferenciados saberes que perpassam a vida social, educacional, cultural, etc. Significa produzir conhecimentos/saberes com os sujeitos envolvidos nas situações concretas do ensino/aprendizagem.

Concebida como produção histórica, a escola se constitui enquanto forma de cultura própria, caracterizada pelos dispositivos de normatização pedagógica, além de práticas e táticas reveladoras dos vários saberes acumuladas no processo de escolarização dos agentes que dela fazem parte. É necessário, pois, trabalhar com o conceito de cultura escolar, focalizando os dispositivos de organização do tempo/espço escolar, dos saberes a ensinar e condutas a inculcar.

Além de atentar para a articulação dos interesses do presente com as possibilidades de futuro, (re)significando essa prática. Trabalhar/problematizar essa proposta, mostrando o comprometimento com as bases e princípios da educação contextualizada, possibilitando o redimensionamento, além de oportunizar o entendimento da educação contextualização e a vida no Semiárido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local**. 2005, p. 243. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FARIAS, Ana Elizabete Moreira de. **Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido no Assentamento Acauã-PB**. Dissertação de Mestrado. UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 3ª edição. Campinas – SP: Papyrus Editora, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; 1992.

LINS, Cláudia Maísa Antunes; SOUSA, Edineusa Ferreira e PEREIRA, Vanderléia Andrade. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido – a proposta de elaboração de um livro didático**.

In: **Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 92-120.

\_\_\_\_\_. **Conhecendo o Semi-Árido**. Juazeiro: RESAB/UNICEF, 2005.

\_\_\_\_\_. “O tempo está bonito pra Chover”: experiências da produção de materiais didáticos contextualizados no Semi-Árido Brasileiro. In: **Currículo, contextualização e complexidade: Elementos para se pensar a escola no Semi-Árido**. Juazeiro-BA: Selo Editorial da RESAB. 2007, p. 63-81.

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

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semi-árido. In: **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 35/36.

\_\_\_\_\_. **Tecendo a Rede: Notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-Árido Brasileiro e outras excedências**. 2006. p. 344. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia.

MENEZES, Ana Célia e ARAÚJO, Lucineide Martins, Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: **Currículo, contextualização e complexidade: Elementos para se pensar a escola no Semi-Árido**. Juazeiro-BA: Selo Editorial da RESAB. 2007, p. 33-47

NEVES, L. de. A. Memória, História e sujeito: substratos da identidade. In: **HISTÓRIA ORAL**. Revista da Associação Brasileira de História Oral, n. 3, jun. 2000. – São Paulo.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: **O livro didático de história: políticas eucacionais, pesquisas e ensino**. OLIVEIRA, M. M. D. e STAMATTO, M. I. S. (Org.). Natal: EDUFRN, 2007a. p. 67-74.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas idéias sobre história. In: **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. OLIVEIRA, M. M. D. e STAMATTO, M. I. S. (Org.). Natal: EDUFRN, 2007b. p. 9-18.

REIS, Edmerson dos Santos. Para além de Experiências Educacionais Inovadoras... Políticas Públicas de Educação Contextualizadas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro**: Tecendo saberes em educação, cultura e formação. V. 3. Juazeiro: Selo Editorial RESAB. 2007. p. 101-116.

RÜSEN, Jörn, **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2007.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZELLI, C. A. B.; PETERSEN, S, R, F.; SCHMIDT, B. B. e XAVIER, R. C. L. **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universitária UFRGS, 2000. p. 257-288.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de; REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a convivência com o semi-árido**: reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Pirenópolis, 2003.