A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO ITINÉRÁRIO DESCOLONIAL E COMPLEXO APLICADO AO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CONTEXTOS SEMIÁRIDOS

Luzineide Dourado Carvalho[1]
Modalidade: Relato de Experiência

Resumo:
O relato de experiência traz a proposta da disciplina de Ensino de Geografia, ministrada no Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III/Juazeiro, onde se busca atuar pelos itinerários teórico-práticos da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. A disciplina traz em sua perspectiva analisar os processos de descontextualização da produção do conhecimento geográfico sobre este território, problematizando os estereótipos, preconceitos e negatividades sobre a natureza e as gentes semiáridas. Avalia-se como a Geografia, enquanto disciplina escolar tem promovido a manutenção e propagação dessas visões tão quanto a Escola, o Currículo e os materiais didáticos, têm afetado o fazer geográfico escolar e a prática docente de forma descontextualizada. Objetiva-se apresentar outras/novas bases epistemológicas e metodológicas do Ensino de Geografia que trilhem na e para a contextualização dos saberes a partir da proposta 'Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido'. Neste relato, deseja-se apresentar os itinerários pedagógicos e percursos que esta proposta educativa atua ao longo das últimas décadas nessa Universidade e são pautados na disciplina. Avalia-se que seja a Contextualização outra/nova base epistêmica que adentra nos espaços acadêmicos e de organização socioeducativos, norteando os estudos, reflexões e práticas produtoras de saberes complexos e de autonomia territorial, e que a Geografia tem muito a contribuir para a formação de docentes e pesquisadores conscientes e qualificados para uma nova proposta de desenvolvimento nos contextos semiáridos.

Palavras-Chave: Territórios Semiáridos; Ensino de Geografia; Contextualização.

Problema:
Na construção de novas e outras *dizibilidades* e *visibilidades* (ALBURQUERQUE JR. 1999) sobre o Semiárido Brasileiro, emerge gradativamente a desconstrução da concepção limitadora de que este território é apenas uma unidade fito-climática marcada pelas secas. Em outra vertente, emerge nos anos de 1980, a proposta

[1]Drª. em Geografia pela UFS (2010). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA/UNEB/DCH III e Mestrado Profissional em Educação e DiversidadeMPED/UNEB/DCH IV - Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ldcarvalho@uneb.brCurrículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2883533578368641.

de Convivência com o Semiárido, abarcando a diversidade e as múltiplas dimensões materiais e imateriais que atravessam esse território.
Os processos de rompimento epistemológico da compreensão de território cartesiano e tradicional, cuja representação funda-se na ideia de “um lugar de exclusão sócio territorial e que nele habitam e sobrevivem precariamente os caatingueiros (as), com uma identidade considerada como resignada e tradicionalista” (Bassand, 1990) apud (Almeida, 2005) para a concepção de território simbólico-cultural, afirmando o contexto da existência dos sertanejos e sertanejas, como expressão da interação das dimensões materiais e imateriais que atravessam e se manifestam na relação dessas gentes com sua natureza (HAESBAERT, 2007; CARVALHO, 2012).

Objetivo:
A disciplina de Ensino de Geografia é ofertada no 5º período do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III/Juazeiro, na qual visa apresentar numa postura contextualizada a importância dessa Ciência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e em Educação de Jovens e Adultos, atuando com uma didática e a metodologia adequadas e significativas voltadas para a compreensão da realidade semiárida. Com objetivos específicos, a mesma traz a compreensão da produção do conhecimento moderno e como se afirmou a epistemologia da Geografia, bem como essa Ciência se impacta diante da crise do paradigma cientifico e da emergência de novos paradigmas. Nesse aspecto, media estas análises com a formação histórico-geográfica do Semiárido Brasileiro, problematizando as formas coloniais e de apropriação material e imaterial da natureza, seus recursos e produção da existência de homens e mulheres na semiaridez.
Outro objetivo é analisar os conceitos e temas geográficos e suas aplicações na didática e metodologia do Ensino de Geografia dimensionados com a realidade local/regional, ou seja, apresentar a paisagem sertaneja com suas limitações e potencialidades, evidenciando o Bioma Caatinga com riquezas e fragilidades; debater a territorialidade dos sertanejos e sertanejas em suas formas tradicionais e ressignificações identitárias contemporâneas, tais como, a luta pelo acesso à terra e à agua, a democratização dos espaços políticos e de poder por meio do avanço e fortalecimento dos movimentos e organizações sociais.

Metodologia:
A disciplina de Ensino de Geografia é apresentada na perspectiva de inter-relacionar o local com o global, no exercício crítico e humanístico, no qual os discentes são instigados a produzirem reflexões a partir da literatura existente, articulando as dimensões das particularidades, potencialidades e fragilidades da Geografia dos territórios semiáridos no espaço geográfico brasileiro e mundo; debater as diferentes significações e percepções do território Semiárido Brasileiro e a Convivência como um projeto sócio-político emancipatório territorial. São trabalhadas as categorias Geográficas, tais como: Lugar, Região, Território, Espaço, paisagem, além de temas como Natureza, territorialidades etc., numa postura de ação/reflexão/ação. A metodologia visa gerar reflexões que permitam aos discentes produzirem novos olhares e significados, de forma fundamentada e multidimensional sobre o Semiárido Brasileiro contemporâneo, intencionando

descontruir visões cristalizadas, estereótipos, narrativos homogeneizantes e fragmentadas, e terem acesso as diferentes abordagens e vertentes sobre esse (s) território (s).

Fundamentação Teórica:

O Semiárido Brasileiro do século XXI:

Um território ainda demarcado pela forte exclusão social, mas, por outro lado, por um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil. As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado moldaram um papel pró-ativo desse segmento social, que, nas últimas décadas tem pressionando a democratização e o controle social dos programas de desenvolvimento.

No contexto crítico da década de 1980, no qual o país passava pela abertura política, surge o Movimento Muda Nordeste, apontando a situação de exclusão da região Nordeste e suas lideranças denunciavam que as intervenções estatais não diminuíam as iniquidades sociais, cujo projeto de desenvolvimento do Nordeste ampliava e criavam-se novas injustiças sociais, especialmente no período do governo militar. Lançava-se a ideia "O Nordeste é viável" (FÁVERO, 2002).

Na década de 1990 as formas pontuais de intervenção do Estado, com suas proposições apenas para os períodos de secas, são duramente contestadas pela sociedade civil, essa articulada em sindicatos rurais, associações, cooperativas e Organizações Não-Governamentais. Em 1992, esses movimentos ocupam a sede da SUDENE[2], lançando o movimento Fórum Nordeste. Um período que se amplia a resistência à política de 'combate à seca', fortalecendo a articulação política da sociedade Civil, que vai desencadear a criação de importantes redes, por exemplo, a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), em 1999, aglutinando ONGs, a Igreja Católica, os Sindicatos Rurais, e outras organizações e movimentos em torno da proposta da 'Convivência com o Semiárido'.

Essa idéia-projeto ganha um arcabouço teórico-prático nos anos 2000 direcionando outro/novo sentido de desenvolvimento territorial, calcado em políticas públicas de inclusão social, de equidade e controle social e prudência com os recursos naturais do Semiárido. A proposta torna-se um guarda-chuva, abrigando todos aqueles que buscam relacionar-se por outra/nova maneira de viver ou ampliar as maneiras de viver e se relacionar na mundaneidade semiárida.

A articulação e mobilização passou a se dar em redes sociais, as porta-vozes da inflexão política da 'Convivência'. Dentre essas, destacam-se, além da ASA, também a RESAB[3]. Essas duas redes atuam na escala territorial do Semiárido Brasileiro, que engloba os onze Estados brasileiros considerados susceptíveis à desertificação. Entretanto, além dessas há uma diversidade de redes menores em escala estadual ou local articuladas direta ou indiretamente em torno dessas grandes redes.

As organizações sociais que compõem essas duas grandes redes trabalham de forma autônoma seus programas e práticas, mas seguem alguns princípios que norteiam a proposta da 'Convivência'. Um coletivo que atua na desconstrução dos significados de estereotipia e negatividade, solidificados sobre natureza, o campo,

[2] Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste.
[3] Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.

sociedade, cultura, etc., das ‘gentes’ do Sertão Semiárido. Essas organizações atuam, também, na construção de outras/novas relações sociais e nos padrões de sociabilidade que se baseiam em valores universais e estabelecem parâmetros inovadores para o conjunto da sociedade.

Na busca de articular e mobilizar os sujeitos individuais e coletivos, as redes da ‘Convivência’ atuam com as formas de pensar e agir sobre o ambiente no qual estes se inserem, alterando a rede de relações comunitárias, regionais e territoriais nas quais os atores sociais e suas organizações estejam territorializando a ideia-projeto. Carvalho (2012) analisou que essas redes são sociais, porque atuam na base da sociabilidade individual e coletiva, possibilitando que os atores sociais construam mudanças nas relações sociais a partir de uma nova base de conhecimentos e práticas sobre a natureza e o território Semiárido; são descentralizadas porque rompem com o modelo arborescente de organização tradicional; são rizomáticas porque se conectam a modos de codificação muito diversos; e são multiescalares, elaborando seus nós conforme a escala na qual se dá a atuação/articulação de suas organizações e a territorialização de seus atores sociais.

A produção da educação descontextualizada com o Semiárido Brasileiro:

O sistema-mundo moderno gerou o que podemos definir como saberes produzidos de forma descontextualizada com a vida e os homens desapegados com os seus lugares. Inevitável neste sistema-mundo, o rompimento do tripé natureza, território e cultura. Fundamentando-se em Silva (2010) sobre a descontextualização, ele nos diz que este processo de ver ler e conceber o mundo aportaram no Semiárido Brasileiro afetando de forma muito mais severa as mentes e corações dos sujeitos e gestores de politicas públicas do que os efeitos naturais da desertificação e das secas sobre estes territórios. Como diz este pesquisador, o que existe é uma “aridez mental”, que é “pior do que a aridez das terras é a aridez das mentes” (2010, p.02).

Ele amplia que a “educação descontextualizada e a ideia de Semiárido que prevalecem entre nós têm sua origem vinculada à emergência do capitalismo ocidental e na gênese da Ciência Moderna” (p.14). Apoiamos esta tese de Silva ao analisarmos o quanto a descontextualização como processo de fragmentação, de disjunção, de limitação do ser humano diante de suas potencialidades tem suas bases fundamentes na Ciência Moderna. Tal Ciência calcada na certeza e na racionalidade negou a complexidade da realidade e da vida, cujos princípios definidores foram o materialismo, o mecanicismo e o determinismo. Com tais princípios, a própria Ciência Geográfica pensou o espaço e o tempo absolutos, com leis universais que os regem, de forma determinada e previsível (COCHO, 2006).

A ideia de Semiárido fadado pela seca, de forma preconceituosa e injusta, sustentando ao longo dos séculos XIX-XX a apropriação político-ideológica da seca como a matéria-prima para toda sorte de problemas regionais. Castro (1992) fez a leitura de que aí se estabeleceu o ”mito da necessidade”, ou seja, a elaboração de um imaginário das secas constituindo-se como base fundadora e mantenedora do regionalismo nordestino. As análises de Albuquerque Jr. (1999) também nos aponta que as dizibilidades e visibilidades construídas em torno dessa região, são narrativas postas no cinema, nos discursos parlamentares, na imprensa etc., cujas imagens reforçam sempre a calamidade e institucionalização

da vitimação e estereotipia de sua natureza (pobre, feia, adversa, de vegetação 'morta'); do sertanejo (o 'cabeça-chata', o ignorante, a vítima do Sul).

Tais conteúdos são ainda presentes nos materiais didáticos e paradidáticos que chegam às escolas de todo Brasil e nas salas de aula dos sertões semiáridos por meio, com muita mais expressão, via os livros didáticos de Geografia, os quais ainda destacam a seca como um fenômeno atípico e fatídico, a pobreza, a miséria e as condições desfavoráveis dos recursos naturais como as características particulares do homem sertanejo, enquanto que as possibilidades só estão no litoral, e que, a solução do sertão é a grande irrigação (SENA, 2012).

Uma leitura que desqualifica toda a dimensão imaterial, subjetiva e simbólico-cultural desse território e, respaldam práticas, ações, experiências e programas produtivos e cultural-educativos descontextualizados, norteando os sentidos de natureza e de território com signos e emblemas da inferioridade identitária, atribuindo à paisagem marcada pela Caatinga e suas gentes as estereotipias, negatividades e por fim, as invisibilidades.

Segundo ainda Silva (2013, p.04) devemos desmistificar "o mito do 'desenvolvimento' e a domesticação de territórios e culturas na era dos "desenvolvidos-subdesenvolvidos". Ou seja, a "dicotomia 'superior-inferior", que segundo este pesquisador, classificou a humanidade em 'civilizados-primitivos' no passado, e hoje nos divide em "desenvolvidos-subdesenvolvidos". Ou seja, a dominação para a exploração inventada a partir dos critérios de noção de raça, do direito do mais forte, da 'ideia de progresso' durante o colonialismo imperial, da 'ideia de desenvolvimento' no atual imperialismo sem colônias.

Uma perspectiva colonialista que adentrou no campo da Educação e, ao colonizar o Currículo, silenciou as culturas e as vozes das culturas dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, deformadas em sua integridade dentro das instituições escolares, como nos aponta Santomé (2008). Práticas docentes e contextos escolares coniventes com as ações preconceituosas e criação de estereótipos negativos sobre comportamentos e características de um determinado povo, como ação e silenciamento dos sinais de suas identidades, gênero, cor e raça.

A escola tornou-se o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista e programas plurilinguísticos contribuíram e afirmaram as perspectivas colonialistas das mentes e corações, corpos e almas. Como afirma Backes (2013, p.08): "Tantas outras representações estereotipadas continuam circulando no currículo da Educação Básica, geralmente de forma sutil, camuflada, minuciosa, inscrevendo marcas nos corpos".

E, como podemos pensar um ensino de Geografia pautado no currículo descolonial, que avance para apresentar e visibilizar um Semiárido plural, contextual e diverso, se ainda os materiais didáticos e paradidáticos pautados nessa colonialidade do 'superior-inferior', não permitem aos educadores e educandos se reconhecerem, ou até mesmo, se afirmarem positivamente como sujeitos deste espaço geográfico e social do Brasil?

Alguns elementos são apontados por Santomé (1995), que podem nos orientar para uma seleção de conteúdos do currículo, e que podem ser também aplicados no Currículo da Geografia escolar: Seja calcar os conteúdos nas experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida na sala de aula; Preparar os alunos para viverem em comunidade; elaborar-se um projeto

curricular emancipador propondo metas educativas com blocos e conteúdos culturais que contribuam para uma socialização critica dos indivíduos etc.

Os itinerários metodológicos pautados na contextualização:

A contextualização faz-se uma metodologia dialógica e interdisciplinar para pensar a realidade. Diante desse pressuposto, a "Educação Contextualizada para a Convivência" assume um papel imprescindível dentro dos processos constitutivos da proposta político-territorial da 'Convivência' para preparar os sujeitos a compreenderem o ambiente e os fenômenos naturais do Semiárido com vistas ao aproveitamento das suas potencialidades e da construção das novas possibilidades diante das problemáticas encontradas (MARTINS e REIS, 2004). Nesse sentido, a RESAB concebe como campo pedagógico e das aprendizagens fundamentadas na contextualização um percurso para outro/novo projeto societário:

> O conhecimento trabalhado na escola assume uma dimensão de socialização e emancipação do homem e da mulher do SAB, extrapolando as dimensões da escola e dos saberes nela trabalhados como algo suficiente em si para a construção da cidadania e de um novo projeto social para o Semiárido, onde a convivência passa a ser o elemento fundante de toda ação educativa (MARTINS e REIS, 2004, p.10).

A contextualização dos saberes enquanto metodologia, tem diferentes maneiras de ser aplicada pelas institucionalidades que se agregam ao que se propõe ser a 'Educação para a Convivência', especialmente ao associar as ações produtivas e organizacionais às ações educativas.

Segundo Zemelman (2006), uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades. Para esse autor, o sentido torna-se uma forma válida de produção do conhecimento e, não apenas, aquilo que pode ser observado, comprovado e palpado, fundamentado pelo método científico moderno.

Para Merleau-Ponty (2004), as experiências subjetivas dos significados e sentidos são formas de produção do conhecimento pelo sujeito pensante e necessitam ser recuperadas, uma vez negadas pela razão científica e instrumental, na qual tem predominado a razão sobre os sentidos, criando um mundo dominado pela Ciência, ignorando-se o mundo da percepção.

O sentido, como forma válida de produção do conhecimento, é retomado neste início de século XXI, e, como salienta Zemelman (2006, p. 456), como necessidade de se questionar o método científico de "qual sentido de conhecimento tem sido construído, para quê e para quem?". Para o autor, recuperar o sujeito pensante é considerar o conjunto das suas faculdades diante de uma realidade complexa. Tal perspectiva faz-se um desafio epistêmico metodológico para a Ciência, à sociedade e à Geografia contemporâneas, uma vez que essas ainda se sustentam na racionalidade moderna e técnica, cujos métodos se preocuparam mais com o processo de construção do conhecimento a partir do plano puramente técnico e menos com o plano metodológico. Ou seja, os autores apontam para o que tem prevalecido nessa racionalidade dominante, que gerou o distanciamento do sujeito em relação às suas circunstâncias, as suas

próprias determinações, delineadas pela complexidade da rede entre o local-global-local.

Conforme enfatiza ainda Zemelman (2006), a percepção e os sentidos emergem nesse processo de rompimento epistêmico-metodológico com o método disciplinar da modernidade e a emergência de outras formas de produção de conhecimento como condição válida para estimular o sujeito a conhecer sua realidade e atuar sobre ela.

Boaventura de Souza Santos (2006) por sua vez, ressalta que "todo conhecimento é local e total". Sua tese apresenta que há uma gama de outras formas de produção de conhecimento para além do científico, disciplinar, e que as áreas do saber ao se colocarem num movimento de convergência de projetos, podem dar respostas a problemas sociais, ambientais e outros, presentes no mundo contemporâneo em escala global e identificados no plano local. Desse modo, Santos concebe que a percepção do contexto local pelo sujeito necessita ser retomado, uma vez que o sujeito pensa e concebe o mundo a partir de seu local.

A contextualização concebida a partir da noção de contexto (que provém do Latim – Contextus, ūs - reunião, conjunto, entrelaçar, tecer, tessitura), apoiada na leitura de Morin (1998), que se refere a contexto como sendo a realidade a partir de onde ela se tece e se entrelaça de forma complexa. Uma ideia que se sustenta na noção de complexus como a complexidade da unidade para a diversidade, como postula o autor:

> [...] Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1998, p.188).

Essa compreensão traz a complexidade da realidade, concebida na sua dimensão una e diversa, cujos opostos guardam entre si as interações dinâmicas que compõem a unidade e marcam a diversidade.

A contextualização também tem sido compreendida como uma ação de rompimento com as narrativas universalistas postas pelo conhecimento científico, e que deseja estabelecer novos acordos, novos 'contratos' com o natural e o social. Sobre a universalização/colonização das narrativas, Martins (2004, p.32-34) traz a compreensão de que essa se deriva a partir da fala dos "de fora" negando a fala dos "de dentro". Ou seja, "uma nomeação operada "de fora" que, sequer, deu o tempo suficiente para que os sujeitos "de dentro" pudessem organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação", reforça o autor. A concepção de Martins é, portanto, que a contextualização é uma ação de descolonização, pois sua tarefa de reconstruir *visibilidades* e *dizibilidades* instituídas e de permitir que os 'outros' excluídos da 'narrativa hegemônica', recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões.

Para Martins e Reis (2004, p.08), o contexto também não encerra a produção do conhecimento e nem a realidade se reduz a ele, pois o "contexto não deve se fechar como uma "ilha", isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica". Ao contrário, ele é o início do aprofundamento e da renovação dos conhecimentos e saberes diversos.

Concorda-se com tal apreensão dos autores, pois muito além de uma escala geográfica, o contexto não se limita ao espaço físico, ao substrato onde se pisa - o chão. Ele pode ser dimensionado como a escala espaço-tempo, do qual o sujeito se situa no mundo, em sua mundaneidade, pois nessa que ele manifesta sua presença como ser ou ser-presença (HEIDEGGER, 2006). O contexto, ao ser entendido como tempo-espaço, faz-se uma referência na qual o sujeito tece seu saber sobre si e sobre o mundo, ou seja, é sua vivência, produzida pelos referencias materiais e imateriais.

São por tais fundamentações apresentadas, que a Educação Contextualizada dimensiona o Semiárido como o contexto (CARVALHO, 2012), pois é dessa mundaneidade que o sujeito constrói sua aprendizagem de *ser-no-mundo-com-os-outros* (HEIDEGGER, 1981).

A contextualização ao adentrar nos programas e práticas da 'Convivência motiva e proporciona aos sujeitos o reconhecimento de sua mundaneidade semiárida. Ele passa a compreender e intervir na complexidade das manifestações da territorialidade, e dessa inserção na trama da configuração territorial do Semiárido, ele pode encontrar as saídas e alternativas diante das problemáticas socioeconômicas e vislumbrar perspectivas para a produção de sua existência.

Resultados Obtidos:

O uso das representações e diferentes linguagens e recursos midiáticos na interpretação do espaço geográfico semiárido:

Desde 2004 que as turmas do Curso de Pedagogia, na disciplina de Ensino de Geografia têm recebido uma metodologia pautada na contextualização, as quais apreendem os fundamentos da Geografia articuladas com a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Apóia no uso das representações e diferentes linguagens e recursos midiáticos na interpretação do espaço geográfico semiárido. Deste modo, a turma é dividida em grupos que pesquisam e aplicam o uso da literatura, dos desenhos, croquis, plantas e mapas; de maquetes, fotografias, cinema, música, jornais e/ou revistas, internet e jogos eletrônicos, para elaborarem os Planos de aula a partir de uma dessas linguagens, abordando conceitos geográficos e temáticas relativos aos contextos semiáridos. Com uso de uma bibliografia básica para a didática e metodologia do ensino de Geografia, a disciplina fundamenta o uso dessas linguagens em Andreis (2012), Pontucshka (2009) e Santos, Costa e Kinn (2010), considerando que o ensino dessa Ciência, como de outras disciplinas escolares, depara-se hoje com uma oferta ampla de produtos da indústria cultural e que, podem sim, lançar mão destas novas tecnologias da comunicação e da informação para gerar novos e outros conteúdos, que venham ser fontes de produção do conhecimento complexo.

Segundo Santos, Costa e Kinn (2010, p. 43):

> Com a introdução das modernas tecnologias e de novas propostas de apropriação da informação,essas novas formas de conceber o conhecimento trazem importantes mudanças que podem propiciar inúmeras possibilidades de compreensão e atuação do aluno na sociedade contemporânea.

Nesse intuito, a disciplina busca usar estas novas linguagens como recursos para atuar na metodologia da contextualização, preparando os futuros pedagogos para um exercício crítico e humanístico, e que uma vez apoiando-se em processos complexos possam mediar a (dês) construção e (re) construção do pensar e apresentar o seu lugar, o Semiárido Brasileiro.

Com base nessa proposta, evidenciam-se a elaboração de Planos de aula destinados à Educação Infantil, aos 1º e 5º anos do Ensino Fundamental e/ou à Educação de Jovens e Adultos.

Emergem Planos de aula que exploram a Biodiversidade da Caatinga, seja com o uso das fotografias ou de filmes; criação de blogs e jogos eletrônicos voltados para a informação de conteúdos geográficos do Semiárido, numa visão holística e multidimensional, apresentando aspectos da territorialidade sertaneja; Criam-se maquetes para apresentarem as novas formas de uso dos recursos hídricos de forma sustentável, como exemplo, o aproveitamento da água da chuva, hoje muito presente nas zonas rurais do sertão semiárido, dentre outros resultados.

No relato de um aluno, na avaliação da disciplina em 2014 pode-se observar como apreendem essa proposta da disciplina:

> As práticas contextualizadas venham romper com a compartimentalização do estudo geográfico, possibilitando aos conteúdos se interagirem, considerando o espaço geográfico interligado pela ação do homem e dos fenômenos naturais do Semiárido (Aluno 5º período Pedagogia/UNEB/DCH III, 2014.1).

Com as leituras e discussões de textos de autores da Geografia (CAMPOS, 2011; CHRISTOFOLETTI, 1985; SUERTEGARAY, 2009; HAESBAERT, 2007; SANTOS, 2006)[4] e sobre o Semiárido Brasileiro (AB'SABER, 2003; REIS, CARVALHO e NOBREGA, 2011; CARVALHO, 2012; SILVA, 2006) [5], a disciplina

---

[4] CAMPOS, Rui Ribeiro. A Geografia e seu ensino no período colonial. In. CAMPOS, Rui Ribeiro.Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX. Jundiai/SP: Paco Editorial, 2011, p.39-49;

CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). Perspectivas da Geografia. 2ª ed.SP: Difel, 1985 (Quadro adaptado)

SUERTEGARAY, Dirce Maria. Geografia contemporânea e movimento e crítica. In: MENDONÇA, Francisco; LOWEN-SARH, Luiza; SILVA, Marcia da(Orgs). Espaço e tempo: Complexidade e desafios do pensar e fazer geográfico. Curitiba: ADEMADAN, 2009, p.: 107-120

HAESBAERT, Rogério. Concepções de Território para entender a Desterritorialização. In: SANTOS, Milton e BECKER, Bertha K. (org.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.Lamparina. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2007, p.43-71

[5] AB'SABER, Aziz. Caatingas: O domínio dos sertões secos. In: AB'SABER, Aziz. Os domínios de natureza no Brasil : potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003 , p. 83-100 (disponível para leitura em:<http://books.google.com.br/books?id=ckbBFiZrjroC&pg=PA83&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false>

REIS, Edmerson; CARVALHO, Luzineide; NOBREGA, Luciana (org.). Educação e Convivência: Reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro/Ba; uneb/DCH III;NEPEC-SAB, 2011

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, território e convivência**: Novas territorialidades no Semiárido Brasileiro. Jundiaí/SP: Paco Editorial,

SILVA, Roberto Alves da. Entre o combate à seca e a convivência com o Semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília (DF), 2006

vai sendo construída tanto na observação do avanço conceitual geográfico dos discentes quanto na apreensão da Geografia do Semiárido Brasileiro, que se revertem numa ação didático-metodológica interdisciplinar e contextualizada com outros componentes disciplinares (Ensino de História, de Ciências, por exemplos), desenvolvendo o Estudo do Meio para alguma região semiárida, como exemplo, em 2013 foi visitada e pesquisada a Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato/PI e em 2014, para a região do Xingó/SE-Al-BA, onde são espaços que pode-se observar a formação geográfica pré-histórica do Semiárido e as intervenções atuais, de conservação ambiental e patrimonial quanto das politicas desenvolvimentistas aportadas nesse território, via grandes hidroelétricas.

Enfim, a avaliação da disciplina tem se pautado na produção textual em forma de resumos ou resenhas, na participação orale produção intelectual, na participação e colaboração nas oficinas e aulas de campo, bem como na elaboração e aplicação dos planos de aula e dos relatórios das observações das viagens técnico-acadêmicas, que têm resultado em artigos pelos alunos, orientados pela docente e apresentados em eventos acadêmicos regionais e nacionais, como exemplo, no III Workshop Nacional de Educação Contextualizada, em Juazeiro, Ba, em 2013.

Conclusão:

Na ideia de "educação para a convivência com o semiárido" como contraponto ao descaso histórico para com o SAB, defende-se que a Geografia dê sua parcela de contribuição, gerando temas pertinentes sobre o ecossistema semiárido, suas diversidades humanas e das possibilidades de um desenvolvimento sustentável com estes contextos plurais, não mais marcadamente, apresentados e visibilizados somente pela presença da seca.

Na tessitura desses novos saberes, outros dizeres e visões vão emergindo e reapresentando o sertão em sua Geografia de cores e sabores, religando o tripé, natureza, território e cultura.

Referências:

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. A Invenção do Nordeste e outras Artes. Recife/PE: FNJ, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Fronteiras, Territórios e Territorialidades. In:Revista da ANPEGE. Ano 2, n. 2. Fortaleza: 2005. p. 103-114.

ANDREIS, Adriana Maria. Ensino de Geografia: Fronteiras e Horizontes. Porto Alegre: Compasso Lugar –Cultura: Imprensa Livre, 2012, p. 33-52

ASABRASIL - ARTICULAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: Carta do Piauí – Carta da Terra. Disponível em <http://www.asabrasil.org.br>. Acesso em:10/10/2008

BACKES, José Licínio. Os Conceitos de Multiculturalismo/Interculturalidade e Gênero e a Ressignificação do Currículo da Educação Básica. Revista Quaestio, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio, 2013

CARVALHO, Luzineide Dourado. Natureza, Território e Convivência: Novas Territorialidades no Semiárido Brasileiro. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

COCHO, Germinal; GUTIÉRREZ, José Luis; MIRAMONTES, Pedro. Ciência e humanismo, capacidade criadora e alienação. In: Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006

FAVERO, Celso Antonio. Semiárido: fome, esperança e vida digna. Salvador (BA): EDUNEB, 2002

HAESBAERT, Rogério. Concepções de Território para entender a Desterritorialização. In: SANTOS, Milton e BECKER, Bertha K. (org.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.Lamparina. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2007, p.43-71,

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. I parte, 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes/Universidade São Francisco, 2005.

HEIDEGGER, Martin. Todos nós..ninguém: um enfoque fenomenológico do social. Apresentação e Introdução, notas e epilogo SolonSpanodius; tradução e comentários Dulce Critelli. São Paulo: Moraes LTDA, 1981.

MARTINS, Josemar da Silva, REIS, Edmerson Santos. Proposta político-pedagógica da RESAB: A convivência com o semi-árido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento). Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3.Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF - 2004. 2004

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB, Secretaria Executiva. Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-praticas. 1ª Ed. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2004, 29-52.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**, 1948. Organização e notas de SttéphanieMénasé, tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Coleção Tópicos)
MORIN, Edgar. .O Método I: A natureza da natureza; tradução IlanaHeineberg. – Porto Alegre: Porto Alegre: Sulina, 2005. 2ª ed.480p

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998

PONTUCSHKA, NídiaNacib (Org.). Para ensinar geografia. 3ª edição. –São Paulo: Cortez, 2009

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª edição. Conhecimento prudente para uma vidadecente: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Rosselvelt; COSTA, Claudia Lucia;KINN, Marli Graniel. In: Ensino de geografia e novas linguagens. In: Geografia: Ensino Fundamental. Brasilia: MEC/SEB, 2010, Coleção Explorando o Ensino, v. 22, p. 43-58

SENA, Rosiane Rocha Oliveira. O Semiárido na pauta dos livros didáticos: antigas abordagens e novas perspectivas. Juazeiro: UNEB/DCH III, 2012

SILVA, José de Souza. Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semiárido Brasileiro. In: **Seminário Nacional sobre Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido.** Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010.

SILVA, José de Souza. Territórios e interculturalidade na perspectiva da educação contextualizada. In: Anais do II Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco e III Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido,Juazeiro da Bahia, 11 a 13 de setembro de 2013.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2006.