UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CLAUDIA MAISA ANTUNES LINS

CONHECENDO O SEMI-ÁRIDO 1 E 2: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA

Salvador – Bahia
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CONHECENDO O SEMI-ÁRIDO 1 E 2 - NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA

CLAUDIA MAISA ANTUNES LINS

Salvador – Bahia
2010

CLAUDIA MAISA ANTUNES LINS

CONHECENDO O SEMI-ÁRIDO 1 E 2 - NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Profº Dr. Álamo Pimentel

Salvador – Bahia
2010

Fotografia da capa e contracapa: Marcos G. Cesário (www.marcoscesario.com.br)

Design da capa: Dio Fonseca

Revisão do texto: Profª Enimara Ferreira da Silva Lins e Profº Marcos Freire de Paula

LINS, Claudia Maisa A.

Conhecendo o Semiárido 1 e 2 - Narrativas de uma Experiência./Claudia Maisa A. Lins. Salvador: 2010.

242 f. il.

Orientador: Profº. Dr. Álamo Pimentel

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia- Faculdade de Educação.

1. Educação Contextualizada; 2. Educação - Semiárido Brasileiro; 3. Livro Didático. I. Universidade Federal da Bahia. II Título.

CDD 370.19

Bibliotecária: Gerluce Lustosa – CRB 5ª Região 712

CLAUDIA MAISA ANTUNES LINS

CONHECENDO O SEMI-ÁRIDO 1 E 2 - NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA

Orientador

_____
Prof°. Dr. Álamo Pimentel

Banca Examinadora

_____
Prof°. Dr. Roberto Sidnei Macedo

_____
Profª. Dra. Maria Inez de Carvalho

_____
Profª. Dra. Roseli Sá

_____
Profª. Dra. Ana Maria Borges de Sousa

Salvador – Bahia
2010

“De onde ela é?”. “Ela é do sertão... lá é tudo seco, as plantas são estorricadas pelo sol, não tem um pedaço de nuvem no céu...” foi mais ou menos assim que pela primeira vez eu ouvi uma definição do meu lugar, feita por minha tia ao me apresentar a uma vizinha sua... Isso aconteceu no litoral do sul da Bahia... nos meus oito anos de idade...

DEDICAÇÃO ESPECIAL

*A meu pai "**in memória**", que se orgulhava de mim e dizia que a felicidade dele dependia da minha. Que declarou que seria meu anjo... a ele, pela sua história... se houver almas as nossas se pertencem*

DEDICATÓRIAS

À Deus por me conceder força e graça diante de tantos afetos e desafetos no caminho.

Para minha mãe pela compreensão da minha ausência/presença, pelo apoio e pelo amor.

Para meu irmão Marcelo Lins pela cumplicidade, proteção e amor.

Para meu irmão Tião Lins pelo cuidado e dedicação que tem comigo. Entendo essa dedicação como uma declaração de amor.

A minha cunhada Enimara Lins pelas noites "perdidas" na revisão do texto.

Para meu sobrinho Iguinho que me ajudou a procurar uns livros didáticos, relembrando as histórias das lições que eu o havia ensinado.

Para minhas sobrinhas: Ana Terra, Iane e Claudinha, pela meninice delas.

Às tias Anísia França e Balbina França pelo cuidado comigo desde a minha infância.

Para Marcos Cesário pelo pedaço de tempo bonito que nossa amizade proporcionou, pelas belas experiências que compartilhamos, pela poesia, pelas imagens que meus olhos viram através dos olhos dele, e pelo retrato da capa.

Para Edmerson Reis pelo rio desenhado no céu com a nossa imaginação.

Para meu orientador Álamo Pimentel pela imensa admiração que tenho por ele.

Para Júlio Chaves pelos cafés com pão e músicas nas manhãs em Salvador.

Para Álvaro Perez (Biro) por ter-me "ensinado" a colorir a tristeza.

Para o professor Roberto Rabello (Bob) pelas primeiras orientações.

Para Gerluce, Dona Josefa, Luzia e Félix da Biblioteca da UNEB - Campus III, pela compreensão e paciência com relação ao prazo de devolução dos livros.

À Secretaria Executiva da RESAB em especial a Lucineide Araújo e Emanoelma Borges.

Aos colegas do IRPAA Ademilson Rocha (Tiziu), Moacir, Egnaldo e Lourdinha, Miroval, Aniceto, João Paulo, Elizabete, Dário, Ângelo, Zé Carlos. Em especial a Maria Oberhofer, Haroldo Schistek, Cleberlito Martins, Raimundo Fábio, pelos arquivos e livros, e a João Gnadlinger pelo *abstract*.

Para Cícero Felix, um colega especial, pela sua sensível capacidade de revolta.

Para Josemar Martins (Pinzoh) pela frase repetida "O livro tem que ter beleza!".

Para Mirtes Cordeiro, Fábio Atanásio, Ana Azevedo e Ruy Pavan pelas parcerias nos projetos.

Para Vanderléa Andrade e Edineusa Ferreira pelo compartilhar da experiência na produção dos livros didáticos, por "Zanza", "Filó" e "Débora".

Para Brisa Assis pelas ilustrações da primeira versão do livro.

Para o professor Rovilson José Bueno pela contribuição imensurável no Manual do Professor. E pela atual revisão dos livros didáticos Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2.

Para os/as consultores/as do projeto do livro, Antonio Rezende, Conceição Hélio, Odomaria Bandeira, Edmerson Reis, Ana Lilian, Álamo Pimentel e Josemar Martins.

Para o colega Cosme Batista pela reflexão "Escolarização no Semiárido".

Para a colega Ana Lilian dos Reis pelos livros de Maturana.

Para o nosso colega Heleno, do IPETERRAS,"***in memória***" que participou e contribuiu conosco no início dos trabalhos da produção do livro didático.

Para os professores que contribuíram com minha formação: Maria Couto, Kleverton Bacelar, Cristina D'Ávila, Roberto Rabello, Teresinha Miranda, Inês Carvalho, Roseli Sá, Miguel Bordas, Roberto Sidnei, Robson Tenório, Sérgio Farias, Maria Cecília.

Para os/as colegas do mestrado/doutorado especialmente Ivânia Freitas, Fernanda Almeida, Paulo Lima, Rivailda Nunes, Isabel Dantas, Edinólia Portela.

Para Marileuza e Lauro (Laurinho), pelo umbuzeiro carregado de umbus vermelhos e doces, no caminho de Cipó para Juremal, e pela bela imagem concedida para a capa.

Às pessoas que conheci no percurso da produção dos livros com as quais aprendi muito, Sr. Bernardino "*in memória*", Sr. Isaías, D. Edite, Mª da Glória, José de Deus, Leidizu, Josiela Cardoso, Edileuza Rocha, crianças: Egídio, Jailson, Iuri, Cécio, Brenda, Raíssa, Carliana, Thamires, e estudantes do IRPAA Naná, Bárbara, Edmilson (...).

Aos alunos/as de Senhor de Bonfim que acreditaram comigo numa educação contextualizada no Semiárido: Bruna Pamponet, Maisa Borges, Fabrise dos Santos, Marlene Reis, Paulo Vitor, Cléia Gama, Yara Nunes, Carla Ione, Simone Donatília, Maria Ferreira, Crislaine Santos, Dilma Silva, Elaine Batista, Joilma de Souza.

Aos orientandos/as do Departamento de Educação Campus VII - Senhor do Bonfim: Elicélia Reis, Eneandra, Cione, Mª das Neves, Antonio Jiuvano, Wildon, Alba, Bruna Pamponet, Vívia Andrade, Noêmia Sales, Lidiana Galvão, José Benedito, estudantes que me presentearam com suas bonitas experiências, enriquecendo minha docência.

Aos orientandos/as Mariana Pereira, Tarcila Oliveira e Lourival Gomes, da UNEB – DCH III – Juazeiro, que estão concluindo o curso de Pedagogia. Em especial a Tarcila por estar pesquisando também os livros didáticos Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2.

Para o amigo Moésio, por "Alice" e pela metáfora das "esperanças mancas".

Aos amigos/as Mª das Graças, Ednalva (Biquinha), Willany, Cixto, Iramar, Maércio, Telma Freitas, Reginaldo Carvalho, Mª Lúcia, Nice, Valdemir (Bibi), Ana Maria, Milena, Marivânea, Edmar Conceição.

Para os/as formadores/as que participaram do teste de recepção dos livros didáticos.

Aos professores e professoras do Semiárido Brasileiro.

Às crianças do Semiárido Brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Às instituições que realizam experiências na perspectiva da *convivência com o Semiárido*, principalmente às que foram visitadas no processo de produção dos livros. Na Bahia IRPAA/PROCUC, MOC, GARRA, IPÊTERRAS, Escola Capitão Rodelas - Educação Indígena, Escolas dos municípios de Curaçá, Uauá, Canudos, Feira de Santana, Araci, Irecê, Juazeiro. Em Alagoas o PROJETO CÍRCULOS EDUCAÇÃO E CULTURA, Escolas Estaduais no município de Palmeira dos Índios; em Pernambuco CAATINGA, município de Ouricuri; no Piauí (CEFAS - Centro Educacional São Francisco de Assis), EFA's (Escolas Famílias Agrícolas), MEB (Movimento de Educação de Base); Oeiras, Pio IX, Floriano, Picos; no Ceará MEB, município Sobral.

Ao UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, Escritórios de Recife e Salvador; à UNEB (Universidade do Estado da Bahia) DCH III; Ao CENPEC e IDÉIAS; À entidade *Päpstliches Missionswerk der Kinder in Deutschland*, Alemanha.

A RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro) que articula e dissemina o discurso da Educação para a Convivência com o Semi-Árido em todo o território brasileiro.

Aos professores consultores do projeto do livro, Odomaria Bandeira, Josemar Martins (Pinzoh), Antonio Paulo Rezende, Álamo Pimentel, Ana Lilian dos Reis, Maria da Conceição Hélio Silva, Edmerson Reis.

A todos professores e professoras que acreditam que educar não é simplesmente reproduzir conhecimentos, mas um processo de construção e criação de diferentes percepções do mundo. A eles e elas, com quem conversamos e trocamos idéias acerca da elaboração do livro, na Serra de São José, no município de Palmeira dos Índios - AL, Lagoa do Pau Ferro, no município de Ouricuri - PE, Caldeirão, no município de Araci-BA, Aldeia dos Tuxá, no município de Rodelas - BA, povoado Mundo Novo e na Fazenda Brandão, no município de Curaçá-BA, no Poço do Vieira e São Paulinho, município de Uauá, Assentamento Estrela do MST, no município de Juazeiro - BA.

Às crianças que nos contaram histórias e falaram de suas brincadeiras.

Para finalizar, à FACED/UFBA – Instituição na qual faço a pesquisa.

Sem essas pessoas, instituições e experiências compartilhadas, esta pesquisa não existiria.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS 12

LISTA DE IMAGENS 14

LISTA DE QUADROS 14

LISTA DE TABELAS 14

RESUMO 15

ABSTRACT 16

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO I

1. **NOTAS SOBRE REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES, IDENTIFICAÇÕES E DIVERSIDADE NA EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DOS LIVROS** 26

1.1 Notas sobre representações e discursos sobre o semiárido: as invenções do lugar 26

1.2 Composições de identidades, identificações e descontinuidades: movimentos paradoxais na construção dos livros Conhecendo o Semiárido 1e 2 44

1.3 Práticas inter-discursivas no território curricular da escola no Semiárido Brasileiro: explorando as diversidades do contexto 58

CAPÍTULO II

2. LIVROS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS, E SUAS PRÁTICAS DISCURSIVAS 70

2.1 Por que pensar a produção de um livro didático para o Semiárido? 70

2.2 Os livros didáticos Conhecendo o Semiárido 1 e 2 e a construção da proposta do Girassol e a abordagem didático-metodológica 78

2.3 O paradidático e o didático – a estética da feitura dos livros 83

CAPÍTULO III

3. O CONHECIMENTO NO CONTEXTO E CONTEXTUALIZAÇÃO 94

3.1 Conhecer-sentir numa rede de emoções – o conhecimento pela intimidade 94

3.2 Contextualização – Pressupostos epistêmicos da leitura de mundo, da complexidade e da multirreferencialidade 102

CAPÍTULO IV

4. A PESQUISA DA PESQUISA – UM CAMINHO DESENHADO.... 110

4.1 Fundamentos da etnopesquisa 110

CAPÍTULO V

5. UM REENCONTRO COM OS CENÁRIOS DE PRODUÇÃO DO LIVRO - A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS 123

5.1 O projeto para produção dos livros didáticos Conhecendo o Semiárido 1 e 2 123

5.2 O contexto da pesquisa para a produção dos livros e a formação na pesquisa 130

5.3 Andanças, encontros e experiências – e o estado pesquisante na feitura dos livros 134

5.4 Seminários, reuniões da comissão do livro didático, encaminhamentos e deliberação acerca da produção 150

5.5 Teste de recepção dos livros Conhecendo o Semiárido 1 e 2 190

6. CONSIDERAÇÕES AINDA TEMPESTIVAS 196

7. REFERÊNCIAS 205

LISTA DE SIGLAS

ABCMAC	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CAPTAÇÃO E MANEJO DE ÁGUA DE CHUVA
ASA	ARTICULAÇÃO NO SEMIÁRIDO
CAATINGA	CENTRO DE ASSESSORIA E APOIO AOS TRABALHADORES E INSTITUIÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS
CÁRITAS	CÁRITAS BRASILEIRA NORDESTE II
CEFAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO DE ASSIS
CENPEC	CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA
CEPES	CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR ESPERANTINENSE
CPT	COMISSÃO PASTORAL DA TERRA
CSA	CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
CAR	CIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL
CHESF	COMPANHIA HIDRELÉTRICA DO VALE DO SÃO FRANCISCO
DCH III	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (UNEB)
DNOCS	DEPARTAMENTO NACIONAL DE OBRAS CONTRA AS SECAS
ECSA	EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
EMBRAPA	EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA
ERUM	ESCOLA RURAL DE MASSAROCA
ESAGRE	ESCOLA DE AGRICULTURA DA REGIÃO DE IRECÊ
FUNDHAM	FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO
GARRA	GRUPO DE APOIO E DE RESISTÊNCIA RURAL E AMBIENTAL
IDÉIAS	CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO – SÃO PAULO
IFOCS	INSPETORIA FEDERAL DE OBRAS CONTRA AS SECAS
INSA	INSTITUTO NACIONAL DO SEMIÁRIDO
IOCS	INSPETORIA DE OBRAS CONTRA AS SECAS
IPETERRAS	INSTITUTO DE PERMACULTURA EM TERRAS SECAS
IRPAA	INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA
ISPAC	INSTITUTO SUPERIOR DE PASTORAL CATEQUÉTICA – ASSESSORIA A MOVIMENTOS SOCIAIS
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MOC	MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA

MST	MOVIMENTO DOS SEM TERRA
OG'S	ORGANIZAÇÕES GOVERNAMENTAIS
ONG'S	ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
PPCSA	PROGRAMA PERMANENTE DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
PCN'S	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PROCUC	PROGRAMA DE APOIO EDUCATIVO, TÉCNICO E COMUNITÁRIO PARA A VIDA, ESCOLA, PRODUÇÃO, BENEFICIAMENTO E COMERCIALIZAÇÃO SUSTENTÁVEIS NO CONTEXTO CLIMÁTICO DE TRÊS MUNICÍPIOS QUENTES DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO – CURAÇÁ, UAUÁ, CANUDOS
RESAB	REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO
SAB	SEMIÁRIDO BRASILEIRO
UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Segunda versão da personagem Débora, divulgada na primeira versão do livro, 200 cópias impressas pela RESAB	55
Imagem 02	Terceira versão da personagem Débora, definitiva, divulgada na segunda versão do livro	55
Imagem 03	Imagem do personagem indígena Tiziu, divulgada na segunda versão do livro	55
Imagem 04	Primeira Representação da Proposta Pedagógica do Livro	78
Imagem 05	Representação da Proposta Pedagógica GIRASSOL, do Livro Didático Conhecendo O Semi-Árido 1 e 2	79
Imagem 06	Representação da organização didática do temas, sub-temas e conteúdos do livro didático Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2.	81
Imagem 07	Mapas das andanças das autoras/sistematizadoras do livro didático Conhecendo o Semiárido 1 e 2	134
Imagem 08	Representação artesanal do GIRASSOL para apresentação no II Seminário	182
Imagem 09	Fotografia de Marcos Cesário	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Quadro de análise dos professores sobre os livros estudados	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Estados e municípios que participaram da pesquisa do teste de recepção	192
Tabela 02	Composição da amostra da pesquisa do teste de recepção	192
Tabela 04	Alunos de 3ª. Série e alunos com dificuldade	193
Tabela 05	Alunos de 4ª. Série e alunos com dificuldade	193

RESUMO

A presente pesquisa se propõe fazer uma descrição densa sobre a experiência de produção de materiais didáticos a partir da perspectiva da educação contextualizada. A experiência da produção dos livros acontece no contexto do Semiárido Brasileiro e se tece num cenário de articulação da sociedade civil organizada que formam redes de mobilização sociais em torno de uma narrativa discursiva *A Convivência com o Semiárido*. O primeiro capítulo passa pela necessidade do esboço de algumas notas sobre as representações das narrativas discursivas, sobre o Semiárido e as invenções do lugar do acontecimento. Esse esboço naturalmente nos leva ao território das composições de identidades, identificações e suas descontinuidades que vão revelando e escondendo seus movimentos paradoxais. E como a experiência envolve muito mais o campo educacional, autorizamo-nos pensar sobre as práticas inter-discursivas no território curricular da escola no Semiárido Brasileiro, percebendo as diversidades desse contexto.

Com esse sentimento, na trajetória de revisitar os documentos como relatórios, transcrições de fitas, cadernos de campo, fazendo um percurso aos momentos de discussão sobre os livros através da memória, propomo-nos a refletir sobre os livros didáticos como instrumentos de poder e suas práticas discursivas. Para isso, perguntamo-nos sobre a necessidade de pensar a produção de um livro didático para o Semiárido e passamos a relatar as bases filosóficas, epistemológicas e teóricas dos livros bem como sua organização didático-metodológica. Assim se formou o segundo capítulo.

No terceiro capítulo desenhamos um esboço do conceito de convivência a partir da noção conceitual do conhecer-sentir – o conhecimento pela intimidade e pela convivência. Relacionamos esse conhecer à postura de leitura de mundo (FREIRE), no emocionar de uma rede de conversações (MATURANA), e no campo educacional falamos sobre a contextualização a partir dos pressupostos epistêmicos da complexidade (MORIN), da multirreferencialidade (MACEDO).

O nosso caminho metodológico teve como base a etnopesquisa (MACEDO) e se inspirou em diferentes referências da escrita, tanto a romanesca, como a científica, constituindo-se um caminho multirreferencial que possibilitou um desenho feito com as próprias mãos. A metodologia está registrada no quarto capítulo. Esse caminho metodológico nos levou ao reencontro dos cenários de produção do livro, onde passamos a descrever literalmente partes do trajeto da construção dos mesmos, desde o projeto embrionário para produção dos livros didáticos, as andanças, os encontros, as visitas de trocas de experiências, até os momentos finais do começo da produção.

ABSTRACT

The actual research proposes a compreensive description of an experience of production of teatching materials from a prespective of contextual education. The experience of book production happens in the context of the Brazilian semiarid region in the scenario of the articulation of the organized civil society, building networks of social mobilization around a discursive narrative called *Living in harmony with the semairid region*. The first chapter involves the need of a few notes about the representations of discusive narratives and the inventions of the place of the event. This naturally brings us to the territory of the compositions of identities, identifications and its discontinuities, which reveal and conceal their paradoxal movements. Because this experience envolves particularly the field of education, we feel ourselves autoriezed to think about inter-discursive practices within the curricular territory schools in the Brazilian semiarid region, realizing the diversity of this context.

With this feeling and revisiting documents like reports, transcripts of tapes, field notebooks, referring to the moments of discussion about the books by memory, we propose to reflect the schoolbooks as instruments of power and its discursive practices. For this reason we asked about the need to think the production of a schoolbook for the Brazilian semiarid region and report the philosophical, epistemological and theoretical bases of the books and their didactic- methodological organization. This way was composed the second chapter.

In the third chapter we draw a sketch of the concept of "living in harmony with the semiarid region" from the conceptual notion of knowing-feeling – knowing through intimacy and living. Relating this kowledge of reading the world (FREIRE), in the emaotion of a network of conversations (MATURANA) and in the educational field we speak about contextualization from the epistemic assumptions of complexity (MORIN), of multiple references (MACEDO).

Our merthodological approach was based on etno-research (MACEDO) and found inspiration in different references of fiction ans scientific writings, constituing a multi-referencial way, which allowed a drawing made with the own hands. This methodology is recorded in the forth chapter. This methodological approach has led us to reencounter the scenarios of book production where we describe literally parts of the path of construction from the embryotic project until the production of the schoolbooks, the travels, the meetings, the vistts of experience exchanges until the final moments of the beginning of the production.

INTRODUÇÃO

"(...) Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo – anos bons misturados com anos ruins. A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar". Ramos

Em 1º de abril, oficialmente conhecido como o dia da mentira, do ano de 2002[1], deparo-me com mais uma "mentira". Essa, uma "mentira" Galeano, com o sentido de invenção, uma verdade inventada de Manoel de Barros "Tudo que não invento é falso" (2003). Logo desconfiei que aquela verdade se tratasse de uma "mentira" contada por Fernando Silva (GALEANO, 2008). Fernando Silva, aqui uma metáfora, para falar de pessoas e Organização não governamentais - ONGs, que com sua capacidade de invenção, fazem ecoar uma voz, contando contos e histórias do Semiárido Brasileiro. Contos e histórias ainda não contadas, ainda dando os primeiros passos para ganhar um lugar na "mentira" registrada nos documentos oficiais.

Em *O Livro dos Abraços* Eduardo Galeano começa "Causos/3" perguntando o que é a verdade, ao que responde: "A verdade é uma mentira contada por Fernando Silva". Fernando Silva conta não só com as palavras, conta com o corpo inteiro (GALEANO, 2008, p. 68). Estava diante de um causo inventado *a convivência com o Semiárido*, um causo inventado por homens e mulheres que descobriram radicalmente que não tinham mais como sustentar a mentira do combate à seca, essa sim, soava como mentira de verdade, porque a seca não se combate, considerando que se trata de um fenômeno natural do clima.

A *convivência com o Semiárido*, um causo inventado por homens e mulheres, e contado com os corpos, com os sonhos e com a vontade de mudar as histórias acontecidas e narradas sobre essa região, nos vários lugares onde escoam para as páginas oficiais, os registros sobre os lugares, as pessoas e as coisas do Sertão Nordestino.

Haveria de juntar muitas palavras para dizer sobre o sentido que essas meias-verdades teriam para nós que habitamos o Semiárido, mas elas estão no corpo desse trabalho que relata a experiência da produção de materiais didáticos na perspectiva da convivência, no cenário das mobilizações da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

[1] Data em que recebo o resultado da aprovação da seleção do IRPAA de que seria contratada para atuar no Projeto para produção de recursos didáticos para as escolas do Semiárido Brasileiro.

- RESAB[2], que a partir da necessidade de ter materiais didáticos mostrando outras representações do Semiárido inventa os livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*. A invenção dos livros didáticos contextualizados tornou-se uma "mentira" necessária para nossos processos de deslocamentos e compreensão da educação contextualizada, considerando que é justamente esse período, um período rico de debates e inquietações acerca de nossas certezas e incertezas diante da relação entre cultura e educação e as representações da cultura. Uma certeza estava dada, havia a necessidade de materiais didáticos na perspectiva da convivência. Havia o desejo de mostrar com beleza nossas potencialidades e romper com a representação que evidenciava apenas a miséria, a fome, revelada pela desgraça de um projeto político desfocado, sustentado num sentimento de vitimização a partir de imagens decadentes de pedintes utilizadas para a obtenção de recursos que chegariam a poucas mãos, ou seriam mal administrados.

A revolta que rompe com o discurso do combate à seca nasce no cotidiano dos/as agricultores e agricultoras articulados/as nos espaços de rede de mobilizações de movimentos sociais e ONG's. Surge com o suor e sangue de vivências que dão prova de que o *combate à seca* precisa ser combatido. Nesse território sócio-político-cultural onde se criam, recriam, circulam e atuam signos imagéticos discursivos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009) sobre o Sertão Nordestino, que compõe grande parte do Semiárido Brasileiro, a pedagogia faz rastros barulhentos também no campo da educação formal.

A pedagogia já compunha as entranhas das ações desenvolvidas pelas ONG's no processo de formação com agricultores e agricultoras (PIMENTEL, 2002). Chega um momento que a necessidade de interagir com os espaços formais de educação ganha força. Várias ONG's começam a desenvolver essas experiências a partir da década de 90 em parcerias com secretarias municipais de educação, atuando na formação de professores/as.

O processo de elaboração dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* compõe-se no cenário de uma rede de mobilização política educacional do Semiárido Brasileiro, RESAB. No entanto nossa narrativa parte da intimidade vivenciada a partir das atividades desenvolvidas no Instituto Regional da Pequena Agropecuária

[2] RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro) - um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no Semi-Árido Brasileiro. Sem preconceitos de cor, raça, sexo, origem política, social, cultural ou econômica, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do semi-árido brasileiro. (CARTA DE FUNDAÇÃO E PRINCÍPIOS, Juazeiro, Bahia, 26 de abril de 2002).

Apropriada - IRPAA, uma vez que compúnhamos a equipe técnica do instituto, viajando e atuando nas ações desenvolvidas pelos projetos e bebendo na fonte das produções pedagógicas já existentes tanto no IRPAA como em outras instituições. As produções pedagógicas do IRPAA eram cartilhas com temáticas do tipo: A roça na caatinga, A busca da água no sertão e Cabras e ovelhas - criação do sertão, e outros materiais com técnicas de construção de cisternas. Essas cartilhas trazem imagens e textos sobre as referidas temáticas e são utilizadas nos cursos e na Escola de Formação de Agricultores/as [3].

O Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), ONG situada no Norte da Bahia, desenvolve atividades de formação com agricultores e agricultoras, desde 1990. Até 1999 suas atividades educativas de natureza pedagógica, não eram escolarizantes. Aconteciam no contexto do convívio a partir de trocas de saberes e experiências entre os sujeitos e o ambiente, estes saberes se configuravam "como lugar do diálogo e da construção social da vida comum" (PIMENTEL, 2002, p. 28).

1999, um ano de efervescência dos movimentos sociais, surge oficialmente a Articulação no Semiárido – ASA[4], da qual o IRPAA e demais ONG's que vinham desenvolvendo atividades na perspectiva da convivência farão parte. Nesse mesmo ano, o IRPAA abre, em sua estrutura, outro campo de formação com a criação do setor pedagógico, e inicia um trabalho de formação de professores. Nesse recorte atenta-se para o espaço escolar, considerando as visibilidades sobre o Semiárido disseminadas nas escolas através do currículo e de livros didáticos. É nesse cenário de atuação com formação, pesquisa e desenvolvimento de tecnologias para a convivência com o Semiárido que o IRPAA propõe projetos de formação de professores em parceira com as secretarias de educação nos municípios onde tem atuação. Com a atuação agora na formação de professores, junto às secretarias municipais de educação e com as escolas, os materiais já produzidos, como as cartilhas, passam a ser utilizados na formação

[3] A Escola de Formação de Agricultores funciona como uma espécie de vitrine, espaço de formação que acontece nos anos de existência do IRPAA. Com participação de representantes da sociedade civil organizada, vindos praticamente de todos os estados que fazem parte do Semiárido Brasileiro.

[4] "A ASA foi criada em julho de 1999, durante a 3a Conferência das Partes da Convenção de Combate à Desertificação e à Seca - COP3, em Recife. Na ocasião, a sociedade civil organizada e atuante na região do semi-árido brasileiro, reproduzindo a experiência da RIO-92, promoveu o Fórum Paralelo da Sociedade Civil. A ASA teve um papel decisivo na coordenação desse processo, vindo a consolidar-se como espaço de articulação política da sociedade civil em fevereiro de 2000. A base de sua constituição é a Declaração do Semi-Árido, documento que sintetiza as percepções dos grupos participantes da ASA em torno da região". (http://www.asabrasil.org.br/)

também dos/as professores/as, e consequentemente, utilizados na formação de crianças e adolescentes.

O IRPAA em sua trajetória na realização de cursos de formação acumula experiências de elaboração de materiais didáticos e paradidáticos. Além das cartilhas, já citadas, elaborou painéis didáticos de pano, com textos e imagens, utilizados para tematização de conteúdos que abordam clima, água, solo, criação, dentre outros assuntos do contexto do Semiárido. Com o surgimento do setor pedagógico, houve o fortalecimento da discussão sobre educação formal dentro da instituição. Junto com secretarias de educação dos municípios em que atua, parceria com a UNEB – DCH III, e o apoio de instituições como *KINDER-Missionswerk Die Sternsinger*, UNICEF, Natura Cosméticos, Fundação ABRINQ, o IRPAA passa a investir na elaboração de diversos e diferentes materiais pedagógicos como jogos, livros paradidáticos, coletâneas de contos e brincadeiras regionais. Dentre esses materiais: *A gota d'água nos ensina*[5]; *A história do pingo d'água – o defensor das águas*; *Cada gota é importante* e *A trilha da água* [6]; publicações do projeto: Ver de Perto pra Contar de Certo - *Recomeço de Cantiga em Curaçá*[7]*: Brincadeiras e Cantigas de roda*; *Causos para Recontar* e *Convivendo com o meio ambiente*. No calor dessas publicações acontece a iniciativa e a concretização, em 2002, do projeto de elaboração de livros didáticos contextualizados para o Semiárido, que se tornariam os livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, publicado em 2005.

Técnicos do setor pedagógico do IRPAA junto aos profissionais de educação dos municípios de atuação passam a se preocupar com os materiais didáticos específicos para realização do trabalho pedagógico com os/as estudantes, bem como com uma discussão de materiais para professores que abordassem práticas pedagógicas e suas bases político-teórico-metodológicas e educacionais. Em 2001, duas publicações com o apoio do projeto: Ver de Perto pra Contar de Certo, no município de Curaçá – BA, através de parceria entre o IRPAA, Secretaria Municipal de Educação e UNEB - DCH III, Juazeiro – BA, o livro *A convivência com o Semi-Árido no Município de Curaçá*[8] e

[5] Parceria do IRPAA com UNICEF.

[6] Parceria do IRPAA com a Instituição alemã: KINDER - Missionswerk Die Sternsinger.

[7] Parceria com a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e Natura Cosméticos através do Programa: Crer para Ver; UNEB, UNICEF.

[8] Esse livro é publicado em outra versão no ano de 2003, fazendo parte de uma coleção: COLEÇÃO CONVIVENDO COM O SEMI-ÁRIDO. Com uma parceria ampliada, somando-se Fundação Itaú Social, UNICEF, CENPEC e Projeto Horizont 3000. O livro nessa versão tem o título: A Convivência com o Semi-Árido, nessa versão acrescenta-se aos temas e conteúdos, sugestões de atividades pedagógicas. O segundo livro da coleção tem como título:

a Proposta Político-Pedagógica Para as Escolas Municipais de Curaçá *Educação com o pé no chão do Sertão*[9]. Nesse cenário o estado do Piauí tem a iniciativa, através do – Programa Permanente de Convivência com o Semiárido – PPCSA, de elaborar um livro didático no contexto do estado piauiense. Em 2006 o livro é lançado com o título: *O Semi-Árido Piauiense: Vamos conhecê-lo?*. Foram desenvolvidas oficinas pedagógicas em vários municípios numa construção também compartilhada e mobilizada no estado.

Nessa rede de acontecimentos, outras instituições também acumulavam experiências de produção de materiais didáticos e paradidáticos, que durante o processo de pesquisa para a elaboração dos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* foram acessadas, e contribuíram significativamente com a feitura[10] dos livros. Isso tornara aquele momento fecundo, uma vez que as iniciativas de produção desses materiais começavam a acontecer. Os conhecimentos produzidos em torno das experiências vividas pelas instituições começavam a agarrar-se nas páginas dos livros escritos por autores/as que também atuavam no cenário das micro-políticas que se atraíam formando redes e juntando-se teciam outras visibilidades do Semiárido Brasileiro.

Produções como *Escola Rural: Uma experiência – Uma proposta* (1998), material produzido pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), na Bahia, tendo como base teórico-metodológica o procedimento CAT (Conhecer, Analisar, Transformar) é desenvolvido em algumas escolas rurais e acompanhado pela referida instituição. Com a utilização de fichas pedagógicas mobiliza-se um mecanismo de envolvimento família, escola, comunidade, trazendo para dentro das escolas temáticas e conteúdos que circulam localmente, constituindo-se em campos de interesses pedagógicos e tematizações com perspectiva política de transformação.

Em 2001, o Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais - CAATINGA publica os cadernos *PED's (Práticas de Estimulação Dedutivas)*, com a intenção de desenvolver um conjunto de práticas de ensinar e aprender agroecologia no Semiárido Nordestino. Esses cadernos trazem abordagens investigativas sobre a qualidade da água, conservação do solo, e desenvolvimento de plantas cultivadas, proporcionado uma ligação entre a Escola Rural de Ouricuri – ERO,

---

Educação para a Convivência com o Semi-Árido reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá.

[9] Proposta de Político Pedagógica do Município de Curaçá – BA elaborada no contexto de engajamento e efervescência do movimento de educação contextualizada no Semiárido.

[10] A palavra FEITURA aparecerá várias vezes no corpo do trabalho. Ela significa o processo de produção dos livros, visitas, reuniões, seminários, escrita até chegar aos livros no formato em que ele se encontra na segunda versão, publicada do ano de 2005.

e as práticas agrícolas desenvolvidas pelas famílias dos alunos da ERO e das famílias da região, fazendo uma ponte entre a escola e a realidade local (CAATINGA, 2001). Na ocasião o CAATINGA já reunia experiências de elaboração de jogos didáticos com a temática do Semiárido.

Outras produções impressas publicadas por algumas instituições vão compondo um acervo referencial, que forma um conjunto de produções didáticas. Esses materiais refletem a perspectiva da *convivência com o Semiárido*, é o caso das publicações da CPT (Comissão Pastoral da Terra), na Bahia, *Água de Chuva – O Segredo da Convivência com o Semi-Árido Brasileiro* (2001), do CEFAS (CENTRO DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO DE ASSIS), no Piauí, *Passos de Convivência com o Semi-Árido*; do projeto Círculos, Educação e Cultura, da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, *Revista Círculos* (2002). Nos anos de 2001, 2002, CÁRITAS, IRPAA e UNICEF com intenção de dar maior visibilidade às questões relacionadas à água no Semiárido Brasileiro, com base em pesquisas e registros de experiências, publicam materiais paradidáticos para serem divulgados e utilizados pedagogicamente na semana da água.

Além desses materiais, outros que inserem discussões diferenciadas da realidade do Semiárido, com relação à cultura étnica, como é o caso do texto do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas (Bahia), na ocasião das visitas para conhecimentos das experiências, em fase de sistematização; *Meu Povo Conta* e *Xukuru Filhos da Mãe Natureza - Uma História de Resistência e Luta*, publicações dos povos indígenas Xucuru, organizado pelo Centro Luiz Freire, Olinda – PE. O primeiro uma coletânea de contos indígenas, o segundo a história da colonização do Brasil contada pelos povos Xucuru.

As produções de materiais didáticos e paradidáticos alternativos inauguram uma experiência de autoridade textual, considerando que os atores/atrizes e/ou autores/as sociais são quem pesquisa e registra os signos culturais e aspectos climáticos regionais. Esses concretizam situações em que educadores/as compreendem e utilizam o valor da imagem/texto com relação ao seu próprio contexto, movimentando-se político-pedagogicamente através de práticas que legitimam e oferecem condições "aos/às estudantes [de] falarem a partir de suas próprias experiências" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 146 e 147).

No cenário dessas resistências acontecem experiências de formação em espaços de educação não-formal, importantes devido às possibilidades de construção de novos

conhecimentos. De acordo com Gohn (2005), a criatividade humana passa pela educação não-formal. Nesses espaços (ONGs, Sindicatos, Associações) tecem-se experiências educativas baseadas na produção de discursos contra hegemônicos.

Alimentam-se também o desejo de *"ocupar"* os espaços formais de educação, principalmente as escolas. Considerando essa teia de acontecimentos, observamos que instituições políticas engajadas nos movimentos sociais e organizações sócio-políticas, que lidam com formação/educação, estão vigilantes aos discursos ideológicos embutidos nos conteúdos dos materiais didáticos, e por isso têm provocado iniciativas de produção de materiais didáticos a partir de referenciais culturais contra-hegemônicos. Referências culturais regionais, locais, étnicas dos povos indígenas e afro-descendentes passam a ser acrescentados ao processo de formação das crianças e adolescentes. Nessas produções são inseridos cenários sociais, históricos, culturais, políticos, locais e regionais, que narram conteúdos e temas presentes no cotidiano dos sujeitos. Esses/as atores/atrizes e autores/as sociais reconhecem que os materiais didáticos são "elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura" (SACRISTÁN, 1995, p. 89).

Dentro desse contexto já se visualizam iniciativas do Fórum Permanente de Educação do Campo, da RESAB, do Movimento Negro e Indígena. Esses movimentos articulados a órgãos e instituições governamentais têm conseguido a legitimação de diretrizes e leis[11] que consideram a inclusão das diferentes culturas como referência na formação das pessoas. Considerando que os livros didáticos utilizados nas escolas "costumam ser fontes de visões demasiadamente etnocêntricas" (SACRISTÁN, 1995, p. 89), esses movimentos têm se debruçado nos questionamentos dos materiais didáticos e já buscam elaborações de outros referenciais didáticos na perspectiva de inclusão de outros referenciais culturais, sem tratá-los como fetiche. Essa iniciativa está vinculada à contestação da representação cultural, que existe nos materiais didáticos, com base nas questões: "A quais interesses servem as representações em questão? Dentro de um dado conjunto de representações, quem fala, para quem, e sob que condições? (...) Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas reações a essas representações?" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 145).

[11] Considerar as condições históricas existentes inclusive concretizadas na LDB 9394/96, em seu Art. 26 que diz: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Embora o texto da LDB traga uma fala colonizadora de alguém que deixa a cultura do "outro" ser incluída, é importante visualizar as tendências desse momento histórico.

Reconhecendo o potencial formador que têm os materiais didáticos utilizados nas escolas, o IRPAA se lança na experiência de elaboração de livros didáticos contextualizados. Esses materiais estariam atentos às consequências sociais de símbolos e signos produzidos no contexto educacional formativo e estariam comprometidos com o discurso político da *convivência com o Semiárido*. A iniciativa da produção dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* nasce no IRPAA, posteriormente as ações para a produção dos referidos livros inserem-se no conjunto das mobilizações da RESAB nos Estados do Semiárido Brasileiro. Essa iniciativa busca contribuir na produção de outro imaginário do SAB (Semiárido Brasileiro), com a inclusão de outras narrativas, e se lança no desafio de olhar para as identidades e diversidades que como retalhos de uma colcha costurada por pedaços de panos de cores, texturas e tamanhos diferentes vão se tecendo e compondo um todo marcado por essas diferenças.

Os livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* têm como base o discurso da Convivência, que parte do princípio de que é preciso conhecer o local, a cultura local, é necessário que os conhecimentos universais produzidos pela ciência sirvam para conhecer o lugar onde colocamos os pés no chão do mundo. "O mundo não existe em si, o mundo existe para os outros. É o lugar que dá conta do mundo" SANTOS (2000, p. 52). Essa experiência solicita a abordagem dos conteúdos vinculados a um conjunto de saberes locais, estimulando um comportamento curioso sobre fauna, flora, paisagens, histórias, experiências do beneficiamento de frutas nativas do bioma caatinga, questões da terra, tecnologias de captação da água da chuva, clima, brincadeiras, cantigas, feiras, saberes populares, vida nas comunidades, os rios e suas lendas.

A produção dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, parte da necessidade de "criar materiais específicos para objetivos concretos" (SACRISTÁN, 1995, p. 89), revisando conteúdos, e ilustrações, considerando que um livro didático precisa ser um material no qual a criança possa se ver, bem como criar relações de identificação. Os conteúdos do livro didático podem funcionar como porta de entrada para conhecer o mundo; podem estimular a leitura e o encantamento para o conhecimento dos detalhes e especificidades presentes na realidade local.

A atuação das instituições que compõem a RESAB nas escolas moveu sentimentos: questiona-se o currículo escolar, este que traz conteúdos, imagens e narrativas negativas sobre o Semiárido; analisam-se os livros didáticos, estes que se apresentam como potenciais ferramentas para divulgação e legitimação cultural, de conceitos, comportamentos e formas de ver e estar no mundo, trazem conteúdos a partir

de uma única perspectiva monocultural, linear, revestidos de discursos religiosos, políticos, sexuais e sociais.

É partir da percepção dos materiais didáticos como instrumentos políticos e de poder, pretendemos desenvolver um estudo do processo de produção dos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, perpassando por questões como: Por que produzir um livro didático contextualizado? O que se discutiu? O que se defendeu para sua produção? Como e o que se debateu nas articulações e mobilizações da RESAB acerca da produção dos livros? Quais as idéias apresentadas e quais prevaleceram? Como se compôs essa rede de debates? Quais instituições contribuíram nessas discussões? Como foram organizadas essas discussões? Quais metodologias foram utilizadas? Como os diferentes referenciais foram articulados aos referenciais teóricos que fundamentaram e sustentaram a proposta do livro?

Dialogando com essas questões e tendo participação como pesquisadora, sistematizadora e co-autora dos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, coloco-me diante desta pesquisa, mediante uma situação de total implicação, numa busca de descrever e compreender a trajetória na produção dos mesmos, desenhando um percurso que me remete ao problema central do estudo: Como acontece a feitura dos livros didáticos – *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* – que tem por base o discurso da *convivência com o Semiárido*?

Apontamos como objetivo geral interpretar o processo de feitura dos livros didáticos, processo protagonizado pelo IRPAA, para compreender a perspectiva política e a natureza epistêmica da educação contextualizada no Semiárido Brasileiro. Para isso estaremos diante dos objetivos específicos que se propõem realizar a descrição densa da experiência de feitura destes livros didáticos contextualizados; identificar os conhecimentos, os saberes e os discursos que teceram a experiência e se materializaram nos livros didáticos; refletir sobre a articulação entre conhecimentos, saberes, discursos e a proposta da educação contextualizada; compreender a natureza epistêmica que atravessa a elaboração dos livros didáticos; dialogar com autores, sujeitos e contextos da pesquisa acerca das dimensões ético-estéticas dos livros didáticos e o discurso da *convivência com o Semiárido*.

CAPÍTULO I

1. NOTAS SOBRE REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES, IDENTIFICAÇÕES E DIVERSIDADE NA EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DOS LIVROS

1.1 Notas sobre representações e discursos acerca do Semiárido: as invenções do lugar

A vegetação descortina-se ora laranja acinzentada ora cinza alaranjada. São muitas as cores. Marrom alarajando, laranja amarronzado, outras vezes verde, bem verde, se for período de chuvas, ou se cresce em terras úmidas. Árvores retorcidas de pequeno porte, outras maiores, umas frutíferas, outras mais espinhentas, umas frutíferas e espinhentas ao mesmo tempo, umas se mostram com galhos sem folhas, algumas permanecem verdes e cheias de folhas mesmo em épocas de estiagem, outras esperam as primeiras promessas de gotas de chuva para enverdecer.

> Ao anunciar-se o novo inverno, na certeza de que poderá renovar essas reservas, sacia-se sofregamente, dando lugar a esse espetáculo maravilhoso por sua instantaneidade que é a transfiguração daquele montão de gravetos secos em bosque verde. (FURTADO, 1959, p. 27)

As paisagens vão compondo o cenário do Semiárido de acordo com as variações do clima, das chuvas, do relevo e dos solos. Algumas partes são mais úmidas, outras mais secas. Alguns períodos mais molhados, outros mais enxutos. Os ventos abrem as nuvens como cortinas. O céu é pintado de vários tons de azul e permanece assim durante um tempo muito longo no ano. Um azul banhado de raios amarelados do sol que esquenta a superfície desse pedaço de terra num calor estonteante.

Paisagens são descritas em obras artísticas nas suas diferentes modalidades (músicas, literatura e artes plásticas), com detalhes das misérias ocorridas em cenários de épocas de seca. A fome é miseravelmente relatada: as dores, dificuldades e a pobreza estão intimamente ligadas ao fenômeno da seca. Assim construímos o imaginário do sertão, uma realidade desgraçada com aspectos desengonçados. Pintamos com o tom acinzentado da aquarela. Pintamos as lagoas vidraçadas “em torrões de lama ressequida, cortada por alguma capivara defunta que retorcia as folhas empapeladas” (QUEIROZ, 2006, p. 24). Assim pintamos os cenários de fome e miséria.

> E se não fosse uma raiz de mucunã arrancada aqui e além, ou alguma batata-brava que a seca ensina a comer, teriam ficado pelo caminho, nessas estradas de barro ruivo, semeado de pedras, por eles trotavam trôpegos, se arrastando e gemendo. (QUEIROZ, 2006, p. 68)

Na terra seca do solo rachado, maltrapilhos famintos fugindo da seca e sofrendo, representados em Retirantes e Criança Morta de Cândido Portinari. Cenas descritas do Sertão, em O quinze, de Rachel de Queiroz, em épocas de seca, a paisagem é vista como "uma confusão desolada de galhos secos, cuja agressividade ainda mais se acentuava pelos espinhos" (QUEIROZ, 2006, p. 18). Outras cenas descritas são desenroladas no "campo de concentração"[12], lotado de flagelados da seca. Conceição, de família com posse de terra, ajuda pessoas, adota criança para amenizar a dor da miséria provocada pela seca. Nós leitores somos tomados, em alguns momentos fortes de descrição da fome e da miséria, por sentimentos de desejar o fim da dor, nem que seja pela morte de quem sofre com a seca.

Em Vidas Secas, de Graciliano Ramos, o personagem Fabiano, não sabe nem falar. Na narrativa do romance ele – Fabiano - tem uma "linguagem cantada, monossilábica e gutural" (RAMOS, 1999, p. 19). Seria um homem ou um bicho? Fabiano seria "quase uma rês na fazenda alheia" (RAMOS, 1999, p. 24). Apesar de trazer essa visão inautêntica de si e do mundo, dos oprimidos, aonde os mesmos se sentem uma quase 'coisa' possuída pelo opressor (FREIRE, 2005, p. 58), a obra de Graciliano apresenta outras facetas reveladas pelas vísceras da descrição da miséria. Junto às narrativas tristemente descritas do cenário de fome e miséria, Ramos descreve astuciosamente o pensamento de um homem sertanejo humilhado pelo patrão, que mentalmente jurava desobedecer às ordens dele, e o adjetivava como espinhoso semelhante a um pé de mandacaru. Fabiano alimentava, intimamente, o desejo de um dia andar de cabeça erguida, desejando revelar-se em situações de revolta contra o opressor.

As obras artísticas que falam do Nordeste, independente da perspectiva, mesmo nos apresentando os nordestes "construídos pelo avesso", dos coronéis, "da injustiça social, do *locus* da reação à transformação revolucionária da sociedade" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 47), mesmo denunciando as contradições sociais,

---

[12] "Conceição passava agora quase o dia inteiro no Campo de Concentração, ajudando a tratar, vendo morrer às centenas de criancinhas lazarentas e trôpegas que as retirantes atiravam no chão, entre montes de trapos, como um lixo humano que aos poucos se integrava de todo no imundo ambiente onde jazia". (QUEIROZ, 2006, p. 134).
Campo de concentração: "áreas cercadas e com galpões para 'acolhimento' dos retirantes que vinham para as cidades de maior afluência das famílias que fugiam das áreas secas. Os retirantes só podiam sair desses locais com expressa autorização dada pelos responsáveis" (SILVA, 2008, p. 45)

acabam trazendo os mesmos temas, imagens e enunciados consagrados pelos discursos tradicionalistas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009) e essas representações tradicionalistas nos fazem construir um imaginário de um sertão feio, com poucas possibilidades e quase sem potencialidades.

Sem intencionar prender a arte em qualquer discurso moral e ético, ou qualquer verdade absoluta de representação do real, nem mesmo a um discurso racional, político, lógico e objetivo, destacamos a importância de considerar como o sertão e os chamados sertanejos foram e são representados em obras artísticas, e como essas representações povoam um imaginário coletivo a partir de uma perspectiva determinantemente negativa.

> (...) Chico Bento bateu os paus na porteira e foi caminhando devagar, atrás do lento caminhar do gado, que marchava à toa, parando às vezes, e pondo no pasto seco os olhos tristes, como numa agudeza de desesperança. (QUEIROZ, 2006, p. 24)

Essas representações estão dentro de um discurso regionalista/naturalista/ tradicionalista, que buscava desenhar uma identidade nacional através do regionalismo. Esse movimento surge na segunda metade do século XIX. “O regional para o intelectual regionalista era um desfilar de elementos culturais raros, pinçados como relíquias em via de extinção diante do progresso” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 65). Esses Elementos produziram signos “imagéticos discursivos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009) ao longo desses anos, e foram utilizados, infelizmente, para caricaturar as pessoas e estigmatizar algumas regiões. Concordamos com Albuquerque Júnior (2009), quando fala que as obras de arte têm ressonância no social e que produzem sentidos e significados, que “são produtoras de uma dada sensibilidade e instauradoras de uma dada forma de ver e dizer a realidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 41).

> A curiosidade em torno desse Nordeste que era inventado, neste momento, como o “outro” de São Paulo, pode ser confirmada pelo sucesso do espetáculo de Cornélio Pires, apresentado no Teatro Fênix em 1926, que chamava Brasil Pitoresco (...), feito para que o público risse das ‘coisas pitorescas, exóticas, esquisitas, ridículas, dos irmãos do Norte. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 58).

CONCEIÇÃO (2007) desenvolve um estudo na perspectiva também da representação. Sobre o imaginário da dramaturgia analisa principalmente produções literárias e teatrais e faz uma interpretação das visibilidades e dizibilidades do Sertão. Afirma que o que está em foco são os rótulos que aparecem e estigmatizam, e como

esses rótulos foram “acomodados em todo o processo histórico e identitário do sertanejo” (CONCEIÇÃO, 2007, p. 93), através dessas referências artísticas literárias.

A *Invenção do Nordeste e Outras Artes* (2009) aborda a invenção regional e um conjunto de visibilidades e dizibilidades do nordeste brasileiro, disseminados por diferentes movimentos artísticos e culturais do país. “O Nordeste dos ‘regionalistas e tradicionalistas’ é uma região formada por imagens depressivas, de decadentes (...). Imagens evocativas de um passado de tradição que estava se perdendo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 94). De acordo com o autor, os modernistas “procuravam romper com a narrativa tradicional”. Em contrapartida, o movimento regionalista, de acordo com Albuquerque Júnior (2009), parecia abominar a história, uma vez que a compreensão histórica das coisas dava um “caráter passageiro e mutável” angustiante para os regionalistas. Imagens cuidadosamente guardadas na memória coletiva dariam o conforto da formação de identidade regional.

> Um espaço regional, feito para permanecer no tempo; construído com o agenciamento de monumentos, paisagens, tipos humanos, relações sociais, símbolos e imagens que pontilham esse território estriado pelo poder. É na memória que se juntam fragmentos de história, lembranças pessoais, de catástrofes, de fatos épicos que desenham o rosto da região (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 95)

Em sua análise, Albuquerque Júnior diz que não fez diferença entre um filme, uma poesia, uma música, ou um artigo de jornal, quando a questão central é perceber essas práticas culturais como produtoras de textos, imagens, sons, que vão formando um agregado em torno da idéia de Nordeste, e da identidade de uma região. Albuquerque Júnior vê esses autores, artistas e suas respectivas obras/criações, como grandes emissoras de signos que se constituíram historicamente.

No que diz respeito à construção de uma identidade nacional os dois movimentos estavam “integrados a um mesmo campo de visibilidade e dizibilidade, os mesmos códigos de sensibilidade quanto ao espaço nacional e quanto a função da cultura e da arte” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 105). Os modernistas também “achavam que a consciência regional era a primeira forma de manifestação da consciência nacional”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 63).

Esse acervo cultural implica significativamente na forma como o nordeste, principalmente a região que compreende o Semiárido tem sido historicamente representada diante das outras regiões do Brasil e consequentemente como tem sido representada em outras áreas como na educação, na economia e na política.

No campo político e econômico, uma região marcada por fracassos administrativos, desigualdades sociais, com estruturas econômicas baseadas no trabalho escravo, a produção com base na monocultura e um ritmo de crescimento sensivelmente menos intenso que a região Centro-Sul. No cenário das políticas e da economia há uma leitura sobre o Nordeste em busca das possíveis soluções para esse grande mal: a seca. Luzes e foco no sertão, uma descrição, na tentativa de visualizar uma solução para esses seres que rastejam de seca em seca:

> Conhecemos essa grande massa que se desloca por toda a parte, na época das secas, por não encontrar meios de vida na caatinga. A população marginal está constituída por "moradores" rurais, que dispõe de terra em quantidade insuficiente, e também pela população flutuante das cidades. Calculamos em meio milhão o número de pessoas subutilizadas, ocupadas precariamente nas zonas urbanas nordestinas. (Prof. Roland Corbisier. In: FURTADO, 1959, p. 47)

Foram criadas instituições políticas administrativas como IOCS (Inspetoria de Obras Contra as Secas), IFOCS (Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas), DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca), CVSF (Comissão do Vale do São Francisco) e por último uma Superintendência que concentraria a coordenação dos planos e ações a serem desenvolvidas no Nordeste, SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste). Celso Furtado à frente dessa instituição apresentou questões que são contemporâneas, mesmo considerando atualmente experiências que mudam a perspectiva do quadro que temos agora. Furtado (1959) na Exposição de debates realizados no Curso de "Introdução aos Problemas do Brasil", em 13 de junho de 1959, pergunta sobre o problema do Nordeste: "Qual a razão de ser desse problema? Por que essa região ficou atrás, em relação ao Centro-Sul do Brasil?" E de que forma é possível acelerar o crescimento do Nordeste? (FURTADO, 1959, p. 20)

Para essas questões, Furtado faz uma análise apresentando três aspectos que inibiriam o desenvolvimento: um deles a monocultura da cana-de-açúcar, que por sua vez favorecia o latifúndio, segundo aspecto de inibição do desenvolvimento; uma terceira característica apresentada por Furtado, na verdade uma conseqüência do latifúndio é a concentração de renda. Outro ponto a ser considerado também foram os processos de colonização interna com base numa economia que favorecia a região Centro-Sul. Tudo isso impedindo o crescimento da região, e a formação de um mercado interno (FURTADO, 1959). Ainda analisou situações que poderíamos chamar de colonização interna, a renda da economia produzida no Nordeste eram controladas e

gastas na região Centro-Sul, nesse caso, a região Nordeste contribuindo para a aceleração do crescimento da industrialização do Centro-Sul.

Nosso interesse não se concentra exatamente nas questões econômicas. No entanto nos interessa refletir como as diferentes representações sobre o Semiárido influenciaram as políticas econômicas destinadas às áreas sujeitas à incidência das secas. Considerando que uma economia inadaptada ao Semiárido contribuiu e reforçou a construção de uma imagem de fracasso, de desolação, de visibilidade das terras do Semiárido como terras de inferior qualidade, com a implantação de tecnologias inadequadas ao meio. O fenômeno natural da região, a seca, é visto como problema, isso interfere não só na economia, como em outros aspectos sociais, culturais e na linguagem, na rede de conversações que desencadeia sentimentos imagéticos negativos no nosso emocionar (MATURANA, 2004). Essas representações estão situadas no campo das economias de forma complexa, "economias que exploram a forma como os indivíduos constroem significados, e ao mesmo tempo, fazem investimentos emocionais naquelas construções" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 145 e 146).

Os estudos realizados no século XIX direcionam as ações governamentais e o combate às secas se institucionaliza com a criação das inspetorias como IOCS, IFOCS, no início do século XX, quem continuavam a sustentar-se arcaicamente no socorro às vítimas da fome, com "a formação de campos de concentração, o fornecimento de alimentos, as frentes de serviço; e principalmente, o incentivo à emigração para Amazônia e para São Paulo" (SILVA, 2008, p. 45), consolidando-se a afirmação de que aqui não dava para viver, que era preciso sair para buscar meio de vida em outros lugares do país.

Por outro lado cabe ressaltar como nesse período entre os séculos XIX e XX, os estudos e a criação das inspetorias que institucionalizavam o combate às secas já indicavam algumas ações de investimentos específicos para o desenvolvimento econômico próprio da região, que estão presentes no conjunto de indicativos de tecnologias da *convivência com o Semiárido* como: a criação de animais de pequeno porte (cabras e ovelhas), cultivo de lavouras resistentes a seca de interesse industrial (carnaúba, oiticica, algodão mocó), prevenção da erosão do solo para o melhoramento da absorção da água da chuva no solo, até mesmo a transposição do rio São Francisco. (ALVES, 1982; POMPEU SOBRINHO, 1982, apud SILVA, 2008, p. 42). No quadro de *Recomendações de Enfrentamento do Problema das Secas no Semi-Árido* estão também indicações como açudagem, agricultura irrigada, transferência da população,

construções de estradas de rodagem e de ferro. Estas últimas as mais praticadas, configurando-se numa boa oportunidade para os donos de grandes quantidades de terra construir açudes dentro de suas propriedades e estradas que beneficiassem suas terras, enquanto isso os nordestinos saíam para o Centro-Sul do país e para Amazônia.

Quando surge a IOCS, sua marca forte "foram os estudos das condições meteorológicos, geológicas, topográficas e hidrológicas das zonas de ocorrências das secas" (SILVA, 2008, p. 44). Essa iniciativa de pesquisar e conhecer as condições geográficas do Semiárido é sustentada hoje pelas instituições que construíram a narrativa discursiva da convivência. O que podemos perceber é que em muitas dessas indicações de mudança de planejamento em busca de uma economia própria para o Semiárido naquela ocasião, aparece num período em que não há condições históricas de produção de um objeto de discurso (FOUCAULT, 1997) porque está vinculado a um pensamento de combate. Esse é o diferencial marcadamente registrado a partir de outra unidade discursiva que é da convivência com a seca hoje.

Poderíamos correr o risco até de dizer que o conceito da convivência faz um recorte de algumas dessas indicações e uma colagem em outro tempo e contexto de discurso, ou seja, uma perspectiva de deslocamento de discurso e mudança de pensamento, consequentemente de emoções. Isso muda significativamente a forma de produzir a vida nesse espaço. É talvez, o que SILVA (2000) conceitue como "citacionalidade" da linguagem, que combinado em outro discurso, em outra forma de repetir e acreditar ganha outro caráter performativo (SILVA, 2000). De acordo com Foucault (1997) para que um objeto discursivo apareça, ele vai carecer das condições históricas para que possa dizer alguma coisa. Digamos que é uma espécie de gestação, de gravidez na qual o ser vai se alimentando e se aquecendo e nasce com as devidas condições biológicas e estruturais, e assim como o feto não é a pessoa que vai nascer, essas indicações que surgem, ainda com essas inspetorias a até mesmo antes do surgimento delas, não é o discurso da convivência. Porém o discurso da convivência se alimenta e se aquece com as possibilidades de existência e nasce com as condições históricas de repetição e permanência, instalando irreversivelmente outra linguagem, outro emocionar.

A *convivência com o Semiárido* muda a perspectiva de atuação no ambiente. O discurso da *convivência com o Semiárido* não vê a seca como problema, não quer combatê-la, nem caracteriza a caatinga como uma vegetação rude, nem as plantas nativas como exóticas. De acordo com PIMENTEL (2002), a mudança do combate à

seca para a *convivência com o Semiárido* trata-se de uma transição paradigmática de um modelo mecânico para um modelo orgânico.

> O modelo mecânico vê-se imbuído de um poder intervencionista que promove a separação entre o sujeito e o ambiente de suas vivências para controle do território, das forças sociais e econômicas que constituem a ordem política da comunidade na relação com o Estado.
> O contraponto operado pelo IRPAA é o modelo orgânico, que visa a reconstituição dos laços de complementaridade entre os sujeitos e o ambiente de suas vivências, de maneira que os modos de organização social e de produção econômica promovam a emergência de um novo modo de gestão da vida. (PIMENTEL, 2002, p. 58).

Essa mudança de atitude se revela no dia-a-dia das pessoas que produzem suas vidas no campo e durante muito tempo sofreram com as políticas assistencialistas destinadas a elas. *"A grande diferença hoje é que a gente sabe que a seca num é um castigo de Deus, é um fenômeno natural e a gente tem que aprender a lidar cum ela, pru modi num se entregar ao disispero"* (Fala de um agricultor, apud PIMENTEL, 2002, p. 68). Além de despertar essa consciência, o discurso da convivência vai combinar o conhecimento técnico científico sobre a região com as experiências e com os conhecimentos acumulados pelas pessoas na produção de seus cotidianos, e também com os conhecimentos sensíveis.

Na década de 50, outro momento histórico e político administrativo, a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) faz investimentos tecnológicos como abertura de poços e construções de açudes. Na ocasião recebe muitas críticas. A açudagem, por exemplo, foi considerada ineficiente e dispendiosa, uma vez que no clima semiárido com temperaturas elevadas, o espelho d'água aberto favorecia a evaporação intensa (SILVA, 2008). Os problemas relacionados ao desenvolvimento e/ou à falta de desenvolvimento são de certa forma explícitos, muitas transações que contribuíram para o descrédito da região são expostas publicamente. Ainda assim conceitos que percebem o Semiárido como "terras de inferior qualidade", "sujeitas ao fenômeno da seca", com "limitação da disponibilidade de água", a semi-aridez como problema ainda vigoram nas ações políticas destinadas ao Semiárido.

O conceito da *convivência com o Semiárido* defende a reforma agrária e a pequena propriedade, buscando formas de organização para criação e manejo de animais, em áreas chamadas de fundo de pasto[13], o que de certa forma contemplaria a

[13] Encontramos em REIS (2009) que segundo Rolim (1987), citado por Barros et al (1999: 9) convencionou-se chamar de "Fundo de Pasto", as propriedades coletivas, ocupadas, de modo geral, por uma comunidade (muitas vezes de origem familiar comum), onde se realiza como atividade predominante, um pastoreio

preocupação de Furtado[14] já na década de 50, com relação à necessidade de uma área relativamente grande. Hoje, século XXI, existem experiências, nessas áreas de fundo de pasto, organização de núcleos de famílias, na colheita e beneficiamento de frutas nativas disponíveis, para produção e comercialização de produtos como doces, geléias e sucos[15].

O discurso da *convivência com o Semiárido* reconhece a necessidade de criação de uma agricultura xerófila, Furtado, vê, na década de 50, algumas incompatibilidades. O incentivo à produção de uma agricultura xerófila atrairia as pessoas a permanecerem e a investirem também na criação de animais. Sendo o Sertão uma região de fragilidades não suportaria a densidade demográfica e a coexistência da agricultura e pecuária, esses três elementos combinados, agricultura, pecuária e densidade demográfica trariam segundo Furtado, um problema de sustentabilidade para a região. Com base nessa preocupação, de que regiões semiáridas não são aptas para criar muito emprego é que uma de suas estratégias forte dentro da SUDENE é o projeto de redução de potencial demográfico, com a migração das populações do nordeste semiárido para regiões úmidas dos estados do Maranhão e Amazônia e para Zona da Mata; projetos de irrigação e agricultura seca (FURTADO, 1998), ou agricultura de sequeiro[16].

Na verdade o incentivo a emigração foi uma política que vem desde o século XIX, com a realização de vários estudos sobre a região com a contribuição de profissionais de diferentes áreas, uma das recomendações de enfrentamento do problema das secas foi:

---

comunitário extensivo de gado de pequeno porte e, subsidiariamente, associado a agricultura itinerante. O fundo de pasto, ou "feches" corresponde à figura jurídica do "compáscuo", quer dizer, pasto comum ou local em que se apascenta o gado comunitariamente.

[14] Celso Furtado, mesmo reconhecendo o latifúndio como problema para o desenvolvimento do Semiárido, não era a favor da reforma agrária, porque para ele pequenas extensões de terra não teriam sustentação em épocas das grandes secas. Ver (FURTADO, 1959, p.57): Dadas as condições ecológicas da caatinga e dado o tipo de técnica que ali se utiliza, a subdivisão das terras viria despovoá-la porque nenhum homem pode subsistir na caatinga com uma propriedade pequena, mesmo média. Uma propriedade de 25 hectares, na região, somente provida de uma tomada de água pode subsistir. A unidade de produção na caatinga, para subsistir, precisa ser relativamente grande, pois as terras são pobres e, de certo modo, têm de compensar em quantidade sua deficiência qualitativa.

[15] São várias as experiências existentes em todo o território do Semiárido. Essas famílias geralmente são acompanhadas por projetos desenvolvidos por algumas ONG's, associações e/ou cooperativas. Existe uma variedade de produtos e matéria-prima que o bioma oferece, a depender da micro-região em que vivem. Há beneficiamento do umbu, coco, palma, caju, mel etc.

[16] Sistema de exploração agrícola típico das áreas com deficiência de unidades, onde a agricultura é feita sem o uso da irrigação, concentrando-se em produtos de ciclo vegetativo curto que aproveita a curta estação chuvosa. Entre os produtos largamente usados neste sistema agrícola destacam-se o amendoim e o sorgo. (FURTADO, 1998, p. 17)

> A transferência da população que residia no Sertão Semi-Árido para as áreas do litoral nordestino ou para outras regiões de clima úmido, como as áreas de fronteira agrícola no Maranhão, no Centro-Oeste e nas áreas de extração de borracha na região Norte. Não se trata, inicialmente, de uma proposição formulada a partir da constatação da elevada densidade demográfica em áreas com baixa capacidade de suporte, mas a partir de uma constatação de que o Semi-Árido não era uma região adequada para habitar e produzir de forma satisfatória. (ALVES, 1982; POMPEU SOBRINHO, 1982, apud SILVA, 2008, p.42)

Na década de 50, o Semiárido é descrito como uma região que "ocupa praticamente todo o estado do Rio Grande do Norte, grande parte dos estados de Paraíba e uma pequena parte do Piauí, Sergipe e Alagoas" e "onde habitam uns 12 milhões de nordestinos", "com extensa zona de um milhão de Km² sujeita a colapsos periódicos da precipitação pluviométrica" (FURTADO, 1959, p.25). Sobre a seca, que esta se caracteriza pela queda e irregularidade da precipitação. "Ao invés de 600 mm em três meses, temos 300 mm em quinze dias ou em dois ou três aguaceiros". E mesmo com precipitação irregular, essa região não apresenta "características fisiográficas de deserto" (FURTADO, 1959, p. 26). A vegetação da caatinga é descrita como uma vegetação que se:

> Constitui abundante revestimento florístico de zona semi-arida, totalmente adaptado a condições específicas de solo e clima. Durante o longo período seco que ocorre todos os anos (cerca de oito meses) a caatinga se defende, usando parcimoniosamente suas reservas de água (...) A caatinga está constituída de certo tipo de vegetação xerófila, isto é, resistente a seca (1959, p. 27).

Furtado (1959), um economista que perceptivelmente apresenta outro olhar com relação ao Nordeste, reconhece que o fenômeno seca requer outro tipo de economia. "O mínimo que se pode dizer é que se criou na região um sistema econômico estruturalmente vulnerável e instável, inadaptado ao meio" (FURTADO, 1959, p. 29). Observamos aqui a existência de alguns pontos que apresentam uma ligação com os princípios do que hoje chamamos de *convivência com o Semiárido*. Por exemplo, a preocupação e o investimento de conhecer as características climáticas específicas; o reconhecimento de que o sistema econômico implantado aqui é inadaptado ao meio. A afirmativa que naquela época, "após 50 anos de lutas contra as secas continuamos sem saber qual o tipo de economia que pode subsistir na caatinga" (FURTADO, 1959, p. 30), apontara a necessidade de criação de uma economia resistente à seca, para isso a importância de se conhecer a região e suas especificidades, de produzir suas próprias técnicas.

> Só mediante persistente estudo do meio, do desenvolvimento de técnicas agrícolas adaptadas às regiões tropicais, teria sido possível criar no Nordeste condições para a formação de uma economia de alta produtividade. Ao invés de procurar conhecer melhor o meio, de desenvolver técnicas de produção própria, limitamo-nos a transplantar soluções. (FURTADO, 1959, p. 32)

Até a década de 50 e mesmo depois dela, com a SUDENE, muitas ações foram desenvolvidas: comissões e departamentos de obras contra as secas, abertura de poços, construções de açudes, represas, estradas, áreas de irrigação, com expectativa de fixar as famílias sertanejas etc. No entanto essas políticas se compuseram num cenário de pobreza (de boa parte da população), de concentração de renda, de falta da concretização de uma política de reforma agrária, que favoreceu a uma oligarquia, uma elite política da época que se beneficiava basicamente de várias formas: qualquer insucesso na administração política na região era culpa da seca; ascensão política e defesa dos próprios interesses econômicos, recebendo investimentos do governo com a utilização do discurso de vítima; construção de açudes, abertura de poços em terras próprias com apoio e incentivo financeiro do governo em até 70% do orçamento da obra (SILVA, 2008). Muitos desses projetos se concentraram nas mãos de latifundiários, e se desenvolveram com base na monocultura e na exploração de mão-de-obra barata.

Toda essa teia de acontecimentos, a constituição de uma rede de buscas de outros signos e o jogo de insatisfações com relação às políticas desenvolvidas no e para o Nordeste, que aconteciam nas experiências das pedagogias subterrâneas (PIMENTEL, 2002), se transformam em adubo num terreno fecundo que explode mais fortemente na década de 80. Nordestinos e nordestinas, numa teia rizomática de organizações político-sociais, tecem minuciosamente o nascedouro de outro paradigma *a convivência com o Semiárido*. Organizações não-governamentais, associações, cooperativas que atuam no desenvolvimento de práticas da convivência com Semiárido trazem consigo a crença de que a semi-aridez não é o problema, além de afirmações de empoderamento: "*No nordeste não falta água, falta justiça*", "*No nordeste o problema não é a seca, o problema do Nordeste é a cerca*" essas reflexões discursivas vão dando sinais de práticas que formam os objetos de que se fala. Diante disso podemos refletir que "(...) os discursos são feitos de signos, entretanto, o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala (FOUCAULT, 1997, p. 56) e produz concretamente o objeto do discurso.

Atualmente a região semiárida está caracterizada pelo Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste – FNE (Apud CARVALHO: 2004), como uma área que:

> Corresponde a área oficial de ocorrência de secas no Nordeste, que em 2000, abrangia uma superfície territorial de aproximadamente 895.254,40 km², integrada por 1.031 municípios dos estados do Piauí, Ceará, Rio grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e norte de Minas Gerais. Na mesma data, sua população era de 19.326.007 habitantes (CARVALHO, 2004, p.13).

Mais recentemente no documento oficial (2005), do Ministério da Integração a região aparece definida como "região inserida na área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, com precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm, definida em portaria daquela Autarquia" (Documento Nova Delimitação do Semi-Árido, Ministério da Integração, 2005).

O Semiárido situa-se em mais da metade da extensão territorial do nordeste brasileiro, estendendo-se em dois estados do Sudeste, norte do Espírito Santo e Minas Gerais. Um cenário que traz uma marca muito forte do discurso de combate à seca. Um discurso produzido no século XIX no interior das instâncias políticas e sustentado nos diferentes setores: economia, cultura e educação, provocando situações de exclusão social devido à implantação de políticas inadequadas para essa região. O Semiárido é uma região com muitas possibilidades, sendo a seca um fenômeno natural com o qual precisamos aprender a conviver com e a descobrir as potencialidades, não precisando obrigatoriamente sair para outra região.

A seca existe, é um fenômeno natural, no entanto vem sendo culpada pela realidade social excludente e de miséria no Nordeste. As políticas implantadas nessa região, com sua má distribuição de renda, são ofuscadas pela desculpa desse fenômeno. Segundo Celso Furtado a classe política nordestina tem um complexo muito grande, oculta tudo, não gosta de que se estude a seca, sabe que muita coisa poderia ser evitada, no entanto, tem medo que seu mundo se desmorone (FURTADO, 1998). Talvez essa postura de não querer estudar esse fenômeno tenha a ver com a indústria da seca[17]. As oligarquias agrárias atribuíam à seca a culpa pelo atraso econômico da região e ainda tiravam proveito da situação, beneficiando-se das ações assistenciais.

A seca se tornou desculpa para miséria e fome existentes no Nordeste, encobrindo os malefícios de uma política econômica inadequada e também servindo como justificativa para investimentos públicos, que vão beneficiar uma parcela pequena e privilegiada, que tem o controle de todo o investimento na região. Dessa forma,

[17] Desenvolvida pela elite nordestina com o apoio de programas e projetos de governo federal e estadual da qual se beneficiou em nome da seca. (FURTADO, 1998).

mantém-se uma postura baseada no coronelismo, criando seus feudos e atendendo pedidos de seus cabos eleitorais, consequentemente perpetuando-se no poder. A seca se tornou um negócio (FURTADO, 1998).

Albuquerque Júnior (2009) descortina o Nordeste, como uma invenção legitimada, estratégica e politicamente, por uma elite que, de posse de um imaginário negativo utilizou-o tirando proveito econômico, para exercitar melhor o seu poder e sua linguagem. Uma criação pautada num discurso assertivo, repetitivo, tendo como estratégia a estereotipização, que caracteriza grosseiramente, mutila as multiplicidades e as diferenças individuais, estas são apagadas em nome de semelhanças superficiais de um determinado grupo (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009). ALBUQUERQUE JUNIOR aborda questões sobre os vários discursos e práticas que deram origem ao recorte espacial Nordeste, observando por quais caminhos se produziu a imagem do Nordeste no âmbito da cultura brasileira (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 33).

Com tudo isso, a mídia, os grandes meios de comunicação se encarregaram de levar uma verdade caricaturada, tanto da cultura como da economia, que fortaleceu durante muitos anos o discurso do combate à seca. As imagens que fazem as chamadas para falar do Sertão mostram carcaças de animais sedentos, morrendo e/ou mortos pela seca, pessoas maltrapilhas em cenários de casebre de taipa, solo rachado. Essa imagem é o cenário que nos dá a certeza de que estamos falando do Nordeste, do Semiárido. Isso contribui para dizer que o fenômeno é culpado pela fome, mortalidade infantil, desemprego etc., o que encobre as injustiças sociais produzidas nesse espaço. Folha de São Paulo (1998), “Seca faz mortalidade infantil crescer 180%” (Folha de São Paulo, 23 de ago. 1998, p. 1-5 apud FURTADO, 1998). Manchetes como: “Cearenses passam fome por causa da seca” traz em sua matéria um discurso que culpabiliza o fenômeno natural seca pela degradação ambiental e pela fome.

> A seca no Ceará está devastando o sertão do estado e provocando fome entre os moradores da região. Em Aiauba, a 457 quilômetros de Fortaleza, nem o mandacaru, planta típica do semi-árido florou. Muitos reservatórios de água secaram. Na caatinga de 11,5 mil hectares, o cenário é de deserto. (http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL151522-5598,00.html - atualizado em 17/10/07 - 08h49)

E assim várias matérias jornalísticas trazem essa imagem sobre o Nordeste. Notícias, matérias e reportagens como: Seca deixa cinco cidades em situação de emergência no ES; Seca põe em risco centenas de pirarucus no Tocantins; Seca castiga Sudoeste do Maranhão; Seca muda paisagem e causa prejuízo no Oeste da Bahia; Seca

deixa 143 municípios em situação de emergência na PB; Seca muda cenário no parque dos Lençóis Maranhenses; Vítimas de seca no Nordeste recebem cestas básicas (http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL151522-5598,00.html - atualizado em 17/10/07 - 08h49), essas notícias trazem uma perspectiva de culpabilização da seca de toda a miséria no Nordeste Brasileiro e reproduz a imagem de vítima, coitadinhos do Nordeste, com isso camufla-se o verdadeiro problema, que se trata da política de desenvolvimento destinada para essa região. Essas manchetes produzem imagens e são acompanhadas de discursos que podem induzir conclusões da seca como vilã, e apresentar soluções para o Semiárido baseadas no modelo econômico e produtivo baseada na agricultura irrigada (SILVA, 2008).

A seca é feia assim como é descrita e representada, até porque historicamente tem sido cenário de muitas narrativas de fome e miséria. Mas de acordo com o discurso da convivência, ela não pode ser combatida. O discurso de não combater e sim de conviver é um discurso que emerge fortemente nas atividades políticas e de formação desenvolvidas por ONGs e organizações político-sociais, como associações, cooperativas. Defende-se a necessidade de conhecer os aspectos da região para vê-lo com mais intimidade e poder conviver nele e com ele, desenvolvendo possibilidades de produção em diferentes campos. Conhecendo o clima, vegetação, tipo de solo, direções de vento, prevendo ocorrência das secas, estudando as viabilidades, é possível construir políticas apropriadas e específicas com as condições que a natureza oferece.

> A busca da convivência constitui a alternativa que reivindica a viabilidade e sustentabilidade da vida no semi-árido em todas as suas dimensões. Os processos educativos gerados por essa busca estão inscritos nos encontros entre os sujeitos, no trânsito e na troca de saberes e na dádiva que é a vida na partilha. (PIMENTEL, 2002, p. 17 e 18)

O discurso da convivência é um contra ponto ao discurso do combate às secas. “O combate às secas, nega a convivência com o Semi-árido, uma vez que a seca é, também, um fenômeno natural desta região e, como tal, é parte do seu comportamento climático e compõe as condições de existência locais”. (PIMENTEL, 2002, p. 42). Além de assumirmos nossas potencialidades, belezas e possibilidades, o pensamento no emocionar da *convivência com o Semiárido* é um deslocamento que se faz na saída da perspectiva discursiva de vitimização, rompendo com as dizibilidades de discriminados, sofredores, derrotados, vencidos, para assumir que somos agentes de nossa própria discriminação, opressão e exploração, considerando que elas não são

simplesmente impostas de fora, passam também por dentro de nós (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p.32). Pimentel (2002) conceitua a convivência pelo avesso:

> (...) o contra-movimento de ações e significados para uma realidade já descrita e interpretada, mas ainda repleta de conflitos e paradoxos. É também um lugar onde diferentes processos históricos estabelecem novas conexões, fazem, desfazem e refazem condições de possibilidades para a emergência do novo. (PIMENTEL, 2002, p. 24).

O conceito da *convivência* muda a forma de pensar e povoar o Semiárido. A *convivência com o Semiárido* apresenta outra perspectiva de intervenção e transformação desse cenário, buscando um caminho de divulgação e solidificação de práticas que abarcam um conjunto de ações e formas de lidar e interagir com o ambiente. Os sujeitos desenvolvem interações com a natureza e a cultura a partir de linguajares e ações de forma íntima, com técnica e sensibilidade, fazem leituras de mundo, nesse sentido se tornam produtos e produtores do ambiente e de suas vivências (PIMENTEL, 2002).

Alguns saberes são produzidos na convivência, pela observação e experiência. Seu Isaías, agricultor residente no município de Uauá, Bahia, tem o saber de localizar água no subsolo, sabe identificar através de sua sensibilidade, combinado a uma técnica, se a água é doce ou salobra, quantos litros de água e a profundidade em que se encontra. Leituras de mundo, como por exemplo, a observação dos comportamentos dos animais e plantas anunciando algo a acontecer, seja chuva, estiagem, ou algo ainda indecifrável. Trata-se de decifração de códigos, que vai descortinando alguns aspectos da realidade, através de outra lógica, que não é exclusivamente racional.

Combinados a esse saber sensível, os conhecimentos técnico-científicos produzidos acerca da região, do clima, dos tipos de solo, das chuvas, das previsões de secas, comportamento da vegetação, economia e política são combinados, reinterpretados e desenvolvidos em diferentes espaços de formação. Os sujeitos se organizam em associações, cooperativas, trocam experiências, produzem e discutem as condições de criação, produção e comercialização. Organizam-se para comercializar os produtos em rede, agregando aos seus produtos um valor social comprometido com a perspectiva de uma economia solidária. As cooperativas tem se constituído nas possibilidades de engajamento da juventude e geração de renda para famílias e consequentemente a mudança do quadro sócio-político das regiões semiáridas.

O Semiárido hoje se tornou um campo primordial de interesses. É uma espécie de chave que abre as portas para investimentos em pesquisas e possibilidades

diferenciadas de organizações econômicas e financiamentos. Reconhecidamente o poder da fala e das práticas vivenciadas vai gerando outras formas de representação. A pedagogia desenvolvida nas experiências da *convivência com o Semiárido* sai da linguagem vibratória da negatividade e entra num jogo discursivo das possibilidades. A sensação que temos é que as pessoas envolvidas nesse processo adquirem a consciência do jogo do poder, compreendendo que mais do que possuir poder, as pessoas "o produzem e são produzidas por ele" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 152). São pedagogias que ganham vida nos encontros de formação organizados a partir de micro-movimentos políticos, com bases em suas atividades e ações, conscientes do poder da imagem desencadeiam outros dispositivos discursivos. Inspirados nos estudos de GIROUX & MCLAREN (1995) identificamos essa pedagogia como uma pedagogia crítica da representação onde os sujeitos reconhecem que "habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons" pode servir como uma "forma de catecismo da mídia" através da qual "os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimentos que nos fazem vários contextos discursivos da vida cotidiana" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 144).

As notícias que circulam hoje na mídia sobre o Semiárido se deslocam do lugar de vitimização e atuam num campo territorial inventado, produzindo potencialidades que vão desde as instituições oficiais de pesquisa "Embrapa busca alternativas para a convivência com a seca" (A TARDE, 23/10/2002) às experiências concretas desenvolvidas pelas pessoas em suas propriedades "Produção de umbu gera renda para pequenos produtores de Curaçá" (Diário da Região, 12/08/2009); como também eventos e encontros para troca de experiências e aprendizagens de novas tecnologias "Captação e manejo de água de chuva é tema de Simpósio em Juazeiro [18]", (Diário da Região, 10/07/2003), "Agricultores trocam experiências sobre Convivência com o Semi-Árido" (Gazeta do São Francisco, 24 a 26/03/2007).

Outras notícias destacam também o I Seminário de Educação no contexto do Semiárido, de 04 a 06 de setembro de 2000, (Jornal de Juazeiro, 05/09/2000) que reúne educadores/as de vários lugares do Nordeste para discutir as políticas educacionais do Semiárido. Com todos esses eventos acontecendo em rede, ganha-se a consciência de que as discussões anteriores "nos permite ver que os significados do conhecimento da mídia estão sempre ligados pelas condições históricas, culturais e políticas de sua

[18] Simpósio articulado e organizado pela ABCMAC, EMBRAPA-SEMI-ÁRIDO, IRPAA E UNEB DCH III.

produção, pelos recursos epistemológicos e interpretativos (...)" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 152). Reunidas nesse contexto muitas experiências que juntas foram instalando capacidades de formar outras interpretações acerca do Semiárido bem como colocar em questão as representações discursivamente atribuídas a esse espaço cheio de histórias, chegando à consciência de analisar a narrativa discursiva da mídia, notícias da mídia, na própria mídia revela esse novo estado, "Estudiosos discutem como a mídia trata a convivência com o Semiárido Nordestino" (Gazeta do São Francisco, 20/07/2006).

No campo da educação percebemos o conceito da convivência a partir da noção de uma narrativa discursiva que ao ser descrita ganha corpo e alma à medida que vai sendo inventada. Ao falar sobre a noção do discurso no estudo das teorias do currículo, Silva (2001) diz que um discurso "produz seu objeto, [e que] a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve" (p.12). Essa noção sobre o discurso abre um campo para pensarmos a produção da narrativa discursiva da *convivência com o Semiárido* no espaço educacional.

A presença da narrativa discursiva da *convivência com o Semiárido* na escola e em seu território curricular encontra aporte teórico-prático no pensamento de pesquisadores radicais da educação como Michael Apple, Henri Giroux, Paulo Freire, Antonio Flávio Moreira, Peter Mclaren, Gimeno Sacristán, Jurjo Santomé e o próprio Tomaz T. da Silva que historiciza as teorias educacionais vinculadas ao currículo. Cada um com sua vertente específica e ênfase diferenciada sustentam a dimensão política do conhecimento, compreendendo-o como uma rede de relações que envolvem intimamente poder e cultura, "privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder" (SILVA, 2001, p. 16). De acordo com Silva (2001) esse deslocamento "da ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder nos permitiria ver a educação de uma nova perspectiva" (SILVA, p. 17).

No contexto da produção dos livros didáticos e da realização dessa pesquisa fomos encontrando esses teóricos e com eles fomos movimentando-nos acerca da construção de narrativas discursivas educacionais para a *convivência com o Semiárido*. Encontramos neles contribuições para desenharmos nossos referenciais de currículo numa educação contextualizada no Semiárido Brasileiro. Na ocasião da produção dos livros os consultores problematizavam as falas que se anunciavam com base nos estudos e palavras desses teóricos. Articulava-se a esse conhecimento uma rede de noções

conceituais que se movimentavam dentro dessas teorias e respingavam nas experiências acontecidas nas escolas e nas questões que eram trazidas na problematização da feitura dos livros como ideologia, cultura, saber-poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, libertação, resistência, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade (SILVA, 2001).

A educação para a *convivência com o Semiárido* no cenário da educação formal foi então se tecendo a partir da interação entre o pensamento teórico e as práticas que aconteciam nas comunidades e escolas. Uma das noções em torno desse conceito está ligada aos processos de descolonização. As indagações ligadas ao processo de colonização se deparam com reflexões político-econômicas, bem como suscitam questões relacionadas à identidade e identificações.

MARTINS (2004) em suas anotações conceituais sobre a educação para a convivência com o Semiárido busca uma caracterização dessa noção a partir de um tripé: a questão contextualização/descolonização do ensino; a questão de convivência com o Semiárido na perspectiva do desenvolvimento sustentável, e a produção de outra racionalidade. Deter-nos-emos na questão da contextualização/descolonização do ensino, considerando sua ligação mais direta com a educação escolar.

A noção da educação para a *convivência com o Semiárido* aponta para a prática de uma educação contextualizada e descolonizadora que se vincula ao seu contrário o conjunto enunciativo educação descontextualizada/educação colonizadora. Uma educação colonizadora parte de uma narrativa hegemônica, de uma voz "que fala em nome de um nós brasileiros" (MARTINS, 2004, p. 30), mas que na verdade a palavra representada é do sudeste urbano do Brasil, onde "se concentra a indústria editorial e midiática" (MARTINS, 2004, p. 30) que produzem os "outros" e depois os "inclui" de forma enviesada em suas narrativas. Martins (2004) afirma que a educação atualmente está estruturada nos princípios da modernidade: universalidade, objetividade, imparcialidade, neutralidade, que na verdade de neutralidade não tem nada, considerando que os conhecimentos produzidos são movimentados a partir de interesses de uma elite dominante, assegurando uma narrativa hegemônica, que deixa tantas outras narrativas nas bordas, nas beiras do que se trata como oficial e como legítimo.

Descrições, nomeações, narrações demarcações, interpretações, recortes de signos. Tudo isso foi feito por quem? Quem fala? De onde fala? Quem descreve? (FOUCAULT, 1997). Essas questões refletem enunciados interrogativos sobre os sujeitos e da análise dos discursos, de onde vem e para onde vai. Esses recortes

enunciativos se dirigem contemporaneamente a diferentes formas de relações que podem se tornar relações colonizadoras e/ou colonialistas. Essas relações estão embrenhadas em macros e micros territorialidades, bem como passam por outros territórios que não são palpáveis, porém perceptíveis e povoáveis. Se a educação contextualizada é uma educação descolonizadora, existem hoje lutas pelas rupturas de diferentes tipos de colonização.

Com base num legado histórico de colonização e de processos de universalização, a escola reflete esses procedimentos no seu interior através de seus instrumentos político-pedagógicos que estão sustentados por uma epistemologia do conhecimento, "produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 145). Suas formas de produção e socialização pelas afirmações, negações e/ou interdição "estão implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 145).

Buscando inspiração em GIROUX & MCLAREN (1995) interpretamos hoje que a educação para a convivência com Semiárido tem a pretensão de encorajar os estudantes a reconhecerem "conexões entre as ideologias e as práticas que estruturam as relações pedagógicas (pressupostos epistemológicos, formas de autoridade, modos de significação, etc.)". Sendo também estimulados a fazerem relações das práticas pedagógicas da sala de aula com as "relações pedagógicas da vida cotidiana" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 145).

1.2 Composições de identidades, identificações e descontinuidades - movimentos paradoxais na construção dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-árido 1 e 2*

No contexto das mobilizações da sociedade civil, dos movimentos sociais. As interpretações sobre o espaço Semiárido, na perspectiva da *convivência com o Semiárido* têm delimitado um recorte territorial localizado no espaço rural. Um recorte constituindo uma narrativa discursiva que pauta reivindicações específicas para o Semiárido. Esse comportamento apresenta alguns desconfortos no que diz respeito a uma compreensão delimitada de um território, que emoldura uma identidade e/ou identidades.

Devido a essas questões de delimitação, a minha experiência no processo de produção dos livros foi atravessada por um sentimento de "não-pertencimento". Embora

trouxesse uma bagagem de atuação pedagógica em práticas educativas relacionadas à educação no campo através da educação de jovens e adultos em áreas de reassentamento e nas periferias da cidade, onde se encontram uma grande quantidade de pessoas vindas do campo, esse sentimento recorreu devido ao jogo binário campo/cidade que se instalou no processo da feitura, o que acabou revelando a limitação em enxergar, como afirma as diretrizes operacionais da educação do campo (2004), que "as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos" (2004, p. 32).

Como nos apresenta a pesquisa realizada pelo UNICEF (2003), os maiores índices sociais negativos, se compararmos a outras regiões do Brasil, estão localizados no Semiárido (rural/urbano). Mesmo compreendo que o Semiárido não se limita ao campo, até porque essas diferenças desiguais estão tanto no campo como na cidade, principalmente nas cidades do interior. Percebemos que esses dados sociais negativos do Semiárido se agravam ainda mais no campo, como nos apresentam as pesquisas feitas pelo MEC/INEP (2001). Os índices com relação à média de escolarização da população de 15 anos (Urbano = 7; Rural = 3,4) e a taxa de analfabetismo (Urbano = 10,3; Rural = 29,8) já nos oferecem um campo de visibilidade dessas desigualdades existentes.

Essa realidade fortalece a carência de uma identidade afirmativa fruto de um sentimento de exclusão nos atores, atrizes e autores/as que produziram histórias nesses espaços. Certamente essa questão tem a ver com o campo discursivo, da singularidade, da situação do enunciado, às condições de existência de um enunciado. Um enunciado exclui outras formas de enunciação (FOUCAULT, 1997, p. 31).

No que diz respeito à presença do jogo binário campo/cidade, víamos legitimidade do movimento em requerer instrumentos discursivos para desfazer trajetos de exclusões por conta das diferenças produzidas historicamente. Porque se a identidade e diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000), fiquemos então aqui com o jogo das identificações, saindo insistentemente da armadilha das oposições binárias (SILVA, 2000). Esse jogo binário de oposição campo/cidade acompanhou a produção dos livros, provocando situações conflituosas e debates tensos, no que diz respeito à delimitação de um território identitário para o Semiárido. No entanto diante do jogo das identificações buscamos nos movimentar em processos de desestabilização e subversão

à tendência de fixação de uma identidade para o Semiárido, considerando a multirreferencialidade cultural presente no Brasil e no Nordeste.

O jogo das contradições naturalmente se fez presente, porque mesmo diante da multirreferencialidade presente no território do Semiárido Brasileiro percorremos os limites do risco de emolduramento e algumas vezes passamos necessariamente por ele. Naquele momento em que estávamos, vivenciávamos o sentimento e o ressentimento de uma identidade regional, uma vez que nesse movimento de produções de referenciais discursivos construíamos signos imagéticos na tentativa de romper com clichês e estereótipos do discurso nacional que, de posse do jogo da normalização (SILVA, 2000, p. 83) atribuiu sentidos negativos ao Nordeste, principalmente às áreas que compõem o recorte territorial do Semiárido. Tomamos a consciência de como no decorrer da história, nossas "diferenças regionais e étnicas foram sendo colocadas gradualmente de forma subordinada" (HALL, 2006, p. 49) ao "teto político"[19] do estado-nação, ou seja, a cultura universal, tendo como referência uma região da nação, o que de certa forma desmancha e/ou embaça as diferenças regionais.

> A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2006, p. 49).

Durante a construção da narrativa discursiva da convivência, cenário em que se desenha nossa experiência, se tece radicalmente a necessidade de visibilizar identidades numa perspectiva de identificações, para pensar nas especificidades. A cultura regional produz sentidos que nos identifica, e fortalece um campo que também é ideológico. Como destaca Hall (2006) os sentidos estão contidos nas histórias, nas memórias de uma territorialidade que vamos imaginando, inventando. Para ilustrar essa invenção, quando fala da cultura nacional, Hall (2006) cita Powell (1969, p. 245) "a vida das nações, da mesma forma que a dos homens, é vivida, em grande parte, na imaginação". No nosso caso falamos de uma cultura regional, num contexto onde se busca o rompimento com um imaginário para a criação de outro imaginário. Outro necessariamente inventado, e que é também ideológico, no percurso da construção do conceito de uma educação contextualizada que parte do princípio da *convivência com o*

[19] Segundo Stuart Hall, esse termo foi criado por Gellner.

Semiárido. Os seres humanos inventam e acreditam na sua invenção, e tudo que existe é fruto dessa invenção, dessa construção inventada.

Os imaginários são vivenciados dentro de um recorte territorial inventado, Milton Santos ao falar sobre a diferença entre território e lugar, afirma que é importante saber que a sociedade exerce um diálogo permanente com o território usado, "esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual" (SANTOS, 2001, p. 26). Para essa reflexão sobre território e lugar Santos (2001) vai dizer que "cada ação social inclui a Terra e os homens sobre os quais tal ação se realiza". Essa reflexão nos aproxima da compreensão de contexto e contextualização, sem cair num campo de defesa de uma identidade fechada e ou a universalização de uma cultura hegemônica, porque a construção do conhecimento se faz com "a relação dos homens com a Terra" e com as "influências da intermediação das heranças sociais e materiais e do presente social" (SANTOS, 2001, p. 26). Os aspectos geográficos, culturais e históricos dos lugares e a forma como os homens e as mulheres lidam num determinado lugar recebe contribuições diretas da cultura, dos valores e dos aspectos geográficos; das especificidades e particularidade desse lugar e da forma como as pessoas se movimentam nesse lugar.

A *convivência com o Semiárido* torna-se uma mobilização política que envolve diferentes aspectos relacionados às dimensões culturais, ambientais, políticas, históricas e econômicas, constituindo-se numa delimitação geográfica, e produzindo uma territorialidade. Pensamos que nesse caso essa noção de território se aproxima das anotações conceituais sobre território de Milton Santos, quando o mesmo afirma que território não é um conceito, "torna-se conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir de seu uso". (SANTOS, 2000, p. 22). O espaço geográfico assume um papel inédito na dinâmica social (SANTOS, 2000), ou seja, temos necessidade de criar esses espaços para começar nossa luta, por outro discurso, por outra verdade.

Desenhamos um espaço e nos colocamos dentro dele, num recorte territorial inventado pela perspectiva globalizante, que vai revelando suas contradições e nesse contexto, paradoxalmente, requeremos a diferença. Num contexto de neo-capitalismo, de valores pautados no consumismo, tudo parece virar mercadoria, inclusive a cultura. No cenário de economia e política de globalização, parece-nos, que todos os movimentos em busca de afirmações identitárias ganham respaldo e significado

importantes para assegurar limites, recortes que nos assegure confortavelmente as definições e delimitações de espaço e cultura.

Esse cenário nos coloca em situações paradoxais, porque ao mesmo tempo em que o processo de homogeneização cultural reflete e incentiva padronizações de comportamento, cultura e gosto, a diferença é abordada como exótico e transformada em mercadoria comercializável. Um exemplo disso pode ser percebido na tendência de transformar a cultura em souvenir. As cidades são representadas por símbolos culturais. Esses símbolos são levados a um destino turístico e comercial. A valorização dos lugares compõe um conjunto de valores da globalização. De acordo com Milton Santos (2001), "a globalização valoriza os lugares e os lugares – de acordo com o que podem oferecer às empresas – potencializam a globalização". SANTOS (2001) afirma ainda que "há um uso privilegiado do território em função das forças hegemônicas".

Em viagem a cidade Piranhas-AL pode-se observar que devido a um legado histórico de Lampião, que foi morto em Poço Redondo-SE e teve seus restos mortais levados para Piranhas-AL, essa cidade passa a ser um cenário legitimado para comercializar produtos com a marca cultural de Lampião, que de *bandido*, transforma-se em *herói* e torna-se motivo de orgulho dos moradores. A cidade parece não ter mais outras histórias, a não ser essa. A cultura se resume à história da cabeça de Lampião que foi exposta em praça pública, ou seja, há um processo de reificação da cultura (BRANDÃO, 1986), esta é transformada em coisa, em objeto a ser vendido. As marcas estereotipadas de Lampião e Maria Bonita se tornam fetiches necessários que facilitam o movimento de compra e venda, na linguagem neo-capitalista, agregam valores. E há ainda outro agravante, a dimensão simbólica da cultura é desvelada, esta passa a ser simplesmente coisa, ou valor e o que é pior, apenas um valor comercial. BRANDÃO nos lembra que a cultura precisa ser compreendida "através da relação entre processos sociais de sua produção e o seu próprio poder de processar, como significado, a vida social em todas as dimensões." (1986, p. 99).

Os/as atores e atrizes sociais que atuam na construção do conceito da *convivência com o Semiárido* estão atentos/as ao feito de que a cultura "não é um 'mero reflexo' das práticas econômicas [ao contrário], é mediada pelas formas humanas de ação" (APPLE, 2006, p. 38). No entanto percebem que esses riscos estão presentes no contexto atual da sociedade, uma vez que no cenário de uma sociedade capitalista/globalizante estamos vulneráveis a sermos capturados por valores comerciais, considerando que no contexto da globalização, o comércio tem uma parcela

do poder de regulação maior do que o Estado. Milton Santos (2001) nos faz pensar algumas situações contemporâneas quando diz que "enquanto o Estado faz o discurso geral audível por todos, o mercado é que regula e faz política". Isso nos leva a ter uma compreensão sobre cultura, com base nas reflexões trazidas por Brandão.

> A redefinição do que é hoje a cultura popular requer uma estratégia de investigação que seja capaz de abranger tanto a produção quanto a circulação de consumo. A compreensão do porquê da permanência e, inclusive, do aumento da produção de objetos artesanais exige uma indagação a respeito dos motivos que o sistema social possui para incentivá-la. (CANCLINI, 1983, p. 12- 13, Apud BRANDÃO, 1986, p. 99). [20]

Nesse jogo de identidades e identificações, num contexto globalizante cada cidade vai descobrindo seu potencial de comercialização através da cultura. O sentimento de pertencimento passa a ter uma relação com as intenções de mercado e com o que é comercializável. A cultura vira mercadoria. Esse aspecto é curioso, porque anula a diversidade e homogeneiza da mesma forma, mesmo sendo um aspecto cultural local, torna-se globalizante e homogeneizante, e também colonizante uma vez que a multiplicidade de tantas histórias existentes são ofuscadas em nome de uma história apenas que passa a ser contada. Poderíamos dizer que há um impacto da globalização sobre a identidade cultural.

> A escolha de elementos como o cangaço, o messianismo, o coronelismo, para temas definidores do Nordeste, se faz em meio a uma multiplicidade de outros fatos, que, no entanto, não são iluminados como matérias capazes de dar uma cara à região. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 61).

O conceito da *convivência com o Semiárido*, desencadeado por atores sociais atuantes em ONGs e sociedade civil busca o fortalecimento de práticas e tecnologias na perspectiva da *Educação para a Convivência com o SAB*. Essa concepção de sustentabilidade ambiental para o Semiárido implica na construção de proposições que relacionam o desenvolvimento do Semiárido aos avanços econômicos "com base na eficiência tecnológica e na racionalidade produtiva que permite aproveitar as condições edafoclimáticas locais e as oportunidades de mercado externo" (SILVA, 2008, p. 16). A

[20] Pensamos que a reflexão dessa redefinição seria necessária no campo da cultura como um todo, e não da cultura popular, primeiro porque nesse contexto capitalista globalizante todas as culturas correm esse risco, segundo e principalmente porque depois do conceito antropológico de cultura de Freire (SILVA, 2001), a cultura passa a ser entendida como criação e produção humana, portanto, nessa concepção "não se faz distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre alta e baixa cultura" (p. 61). A cultura é o resultado de qualquer trabalho humano independente de critérios estéticos e/ou filosóficos (SILVA, 2001, p. 61).

década de 80 foi um contexto em que se elaborou mais fortemente um pensamento crítico acerca das concepções e práticas de combate à seca (SILVA, 2008). Essa provocação de mudança de concepção de combate para a convivência vai lidar com outros repertórios no que diz respeito à identidades/identificações.

Milton Santos (2001) fala que o discurso de uma realidade é ideológico, que nosso ambiente nos é entregue como ideologia, por exemplo, "o bairro perigoso"; "a favela assassina", [o nordeste da seca, da fome e miséria]. Pensamos que essa experiência da educação para a *convivência com o Semiárido* se constitui em um pensamento/saber que, de acordo com PIMENTEL (2002), se produz no avesso da ideologia de narrativas oficiais que "falam de um nordeste marcado pela fome, pelos êxodos rurais e pelas grandes iniciativas de combate à seca" (PIMENTEL, 2002, p. 23) e fazem surgir outras imagens: *O Semiárido tem potencialidades*; *O Nordeste tem fome não é devido à seca*; *No Nordeste não falta água, falta justiça*. E isso está ligado aos processos e signos de identificações que circulam e povoam essa história produzida pelos movimentos sociais, porque há uma relação entre saber e ideologia. Diferentes narrativas apresentam diferentes ideologias.

Para refletir sobre essa relação entre saber e ideologia buscamos apoio em Brandão (1986), este nos leva a refletir sobre cultura começando com o pensamento de Lévi-Strauss e Geertz. De acordo com Brandão (1986), estes pensadores afirmam que a cultura e os sistemas simbólicos são estruturas e processos de comunicação. Esses significados e saberes são engendrados consensualmente e que nesse jogo onde se estabelece a lógica dos sentidos se define a codificação que é imposta ao sujeito pela sociedade (p. 91). Por outro lado Brandão traz o pensamento de Marx, Weber e Bourdieu para abordar o sentido da cultura nas relações de poder. Para compreender, nesse jogo, as relações entre as teorias da educação e as questões de poder e conflito. Para tanto Brandão enfatiza a conscientização, redefinindo o conhecimento como consciência que aponta para a transformação de modos de pensar e para a "capacidade de apropriação popular das regras do processo de reprodução da cultura". (BRANDÃO, 1986, p. 93).

O conceito da *convivência* é uma posição crítica ideológica, é uma atitude política. De acordo com Brandão a cultura é a possibilidade de unificação entre a ação e a representação. A cultura desdobra a sua forma de valor e significado (1986), "o que faz com que a ideologia seja uma dimensão da cultura, sem esgotá-la" (1986, p. 101). Considerando que a dimensão ideológica da cultura "está nos sistemas ativos de

codificações e significados que os fazem fazer o que fazem e serem o que são" (BRANDÃO, 1986, p. 101) poderíamos pensá-la como um enunciado performativo, que com a repetição necessária vai produzir um espaço territorial inventado. E no caso da narrativa discursiva da *Convivência com o Semiárido*, esta traz a intenção de interromper uma repetição anterior hegemônica (BUTLER, apud SILVA, 2000), o combate à seca.

Trazemos também para o nosso diálogo a relação entre educação, estrutura econômica e hegemonia e as consequentes conexões entre conhecimento e poder abordada por APPLE (2006) em *Ideologia e currículo*. Como neo-marxista, parte do reconhecimento das instituições como instrumentos de preservação e distribuição de um capital cultural, e mesmo assumindo uma postura não determinista vai atentar para a não neutralidade dessa cultura preservada e difundida pelas instituições de ensino. APPLE (2006) vai trazer o pensamento do sociólogo Williams que analisa as instituições de ensino como agentes da hegemonia cultural e ideológica. E sendo ideológica acontece a necessidade de localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos. Isso leva ao questionamento do que se ensina. Da forma como alguns conhecimentos são considerados legítimos enquanto outros são vistos como ilegítimos. (SILVA, 2001, p. 46).

No que diz respeito a identidades e identificações, vemos como possibilidades de perfomatividade (BUTLER, apud SILVA, 2000), uma vez que nas declarações afirmativas de potencialidades, na perspectiva da *convivência*, os sujeitos se deslocam e com eles o centro de poder, sendo este povoado por "uma pluralidade de centros de poder" (Ernest Laclau, 1990, apud Hall, 2006). Da narrativa discursiva da *convivência* nascem novos significados para o Semiárido, acreditamos nesses novos significados, e percebemos possível o deslocamento dos centros de poder, mesmo porque a "luta por significado é luta por recursos de poder" (MACEDO, 2007, p. 28).

A atitude de requerer e ou assumir uma identidade tem movimentado o jogo das identificações, porque se trata de uma questão política, uma política da diferença. Isso não numa perspectiva essencialista, já que "todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e diferença" (SILVA, 2000, p. 86). A identidade e a diferença não são fixas, elas são permanentemente produzidas (SILVA, 2000). O Semiárido, política e socialmente foi marcado por diferenças que o colocaram em situação de exclusão, por exemplo, em educação, as diferenças nos níveis de escolaridade, distorção idade/série (no Semiárido

Brasileiro, os alunos demoram 11 anos para concluir o ensino fundamental), índices de analfabetismo (mais de 390 mil adolescentes - 10,15% são analfabetos) e de fracasso escolar (mais de 350 mil crianças, entre 10 e 14 anos, não freqüentam a escola) são maiores com relação a outras regiões. (GOMES FILHO, 2003).

Como se produziu essa diferença com relação às demais regiões do país? O repertório discursivo construído no contexto de produção do discurso da convivência afirma que essa diferença foi produzida num cenário de políticas de combate à seca, e reflete resultados de uma política inadequada para essa região. Ao levantar essa questão queremos nos aproximar do pensamento de GIROUX (1993, p. 53 apud MOREIRA, 1997, p. 18) quando afirma que precisamos "compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais". Nesse caso, tratando-se de relações de produções de desigualdades sociais, a diferença não é desejada.

O recorte do Semiárido na perspectiva da *convivência* torna-se um instrumento que pauta reivindicações específicas relacionadas ao clima, à vegetação, à pluviosidade, à fauna, aos modos de existência, de produção, de culturas, arte, às tecnologias de convivência[21], e está vinculada ao campo de lutas políticas pelo direito à terra, à água, à educação etc. que vão exercer um movimento de interferências nas políticas governamentais, diante da reivindicação de propostas de políticas públicas para as regiões semiáridas e suas demandas específicas. Ao se tratar desses elementos que são também produzidos social e historicamente, estamos diante de diferenças que não podem ser toleradas, precisam ser desejadas.

Então num conjunto de discussões percebemos que as situações que lidam com a questão da identidade estão atreladas a diversos aspectos: políticos, culturais, característicos do lugar, das pessoas que habitam esse lugar e da diversidade presente, pela interação com outras pessoas, com outras culturas, com outros hábitos, valores e costumes, a multiplicidade de identidades, suas localizações e o acesso. Hall (2006), em *A identidade cultural na pós-modernidade*, fala que as culturas nacionais são compostas também por símbolos e representações, não apenas por instituições culturais. Diz ainda que uma cultura nacional é um discurso que constrói sentidos e influencia a concepção

[21] As tecnologias de convivência dizem respeito a um conjunto de práticas de captação e armazenamento da água da chuva (cisternas, barragens subterrâneas, caxios), de produção de alimentos dos animais com a vegetação da caatinga, e armazenamento, dos modos de produção (criação e culturas adaptáveis às condições climáticas e ambientais), do beneficiamento e comercialização das frutas nativas.

que temos de nós mesmos, porque ao construir sentidos é que nos identificamos, construímos identidades (HALL, 2006, p.50).

É inquietante pensar esses pontos, porque durante a produção dos livros vivenciamos discussões conflituosas que como uma armadilha nos colocava diante de situações em que observávamos nossa postura, que nos levava a definir, o que era nosso e o que não era. Parecia que tínhamos a necessidade de "demarcar fronteiras (...) fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora" (SILVA, 2000, p. 82). Não sei exatamente até que ponto podemos nos condenar por isso, até porque é interessante pensar sobre a afirmação de Enoch Powell trazida por Hall (2006), "a vida das nações, da mesma forma que a dos homens, é vivida e grande parte na imaginação" (POWELL, 1969, p.245, Apud HALL, 2006, p.51), ou seja, somos contaminados pela nação e ou região em que vivemos e compartilhamos um imaginário coletivo de pertencimento.

E se vivenciamos situações que transpareceu que queríamos fechar uma moldura identitária, somos ainda mais provocados pelas perguntas de Hall (2006), quando questiona sobre "Que estratégias representacionais são acionadas para construir nosso senso comum sobre pertencimento ou sobre a identidade nacional?" (p. 51). E ainda inspirada nas questões de Hall, perguntar quais as representações que dominam as identificações e definem as identidades do povo que habita o Semiárido? Como é contada a narrativa desse território e dessa cultura regional? Essa delimitação é histórica, ela tem passado e presente que mudam nos trilhos do futuro. Se olharmos a pesquisa de Albuquerque Júnior (2009), ao falar da produção imagético-discursiva do sertão nordestino, que está localizada no Semiárido, percebemos que em um momento da história, este foi representado como o lugar da rememoração da infância, lugar que predomina relações sociais ameaçadas, narradas como cultura tradicional e popular. "Sertão onde a fogueira ainda esquenta o coração, sem rádio e sem notícias das terras civilizada" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 98).

> O Nordeste seria essa região não especificamente européia, como estava se tornando São Paulo, e por isso era a região verdadeiramente brasileira. Portanto, também do Nordeste estaria saindo o movimento de renovação das letras e das artes brasileiras. Um movimento com condições "ecológicas" próprias. As tradições desenvolvidas à sombra das casas-grandes, das senzalas, das igrejas, dos sobrados, dos mocambos, dos contatos "afetivos" de brancos com negros e índios eram o substrato verdadeiramente nacional de nossa cultura.

Hall (2006) fala da narrativa, da representação e das identificações da nação, nós trazemos para a dimensão regional, até porque essas representações são narradas e

imaginadas também, na dimensão regional, embora que em nosso caso, de um país colonizado, de uma região também colonizada parece que estamos muito interessados aqui em uma contranarrativa, considerando as narrativas construídas historicamente acerca do Semiárido.

Para responder as questões Hall seleciona cinco elementos estratégicos, o primeiro, "narrativa da nação" é como a nação é contada e recontada pela literatura, mídia e cultura popular, que fornecem *estórias*, imagens, eventos históricos, símbolos e rituais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação [e ou à região] (Hall, 2006, p. 52). No caso do Nordeste Brasileiro as visibilidades e dizibilidades elaboradas a partir da estética da seca e marcadas pelos signos da fome e miséria, como o lugar do atraso e de uma cultura pitoresca e exótica ganharam força na representação do imaginário coletivo.

O segundo "Continuidade, tradição e intemporalidade" é como se as coisas estivessem na verdadeira natureza da sua existência, esse elemento é essencialista, uma vez que se parece imutável, unificado e contínuo. No caso do Sertão Nordestino, o migrante, o vê como o espaço fixo da saudade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009).

> O Nordeste parece estar sempre no passado, na memória; evocado como o espaço para o qual se quer voltar, um espaço que permaneceria o mesmo. Os lugares, os amores, a família, os animais de estimação, o roçado ficam como que suspensos no tempo a esperarem que um dia este migrante volte e reencontre tudo que deixou. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 98).

O terceiro, "Invenção da tradição", podem se anunciar como antiga, no entanto pode se tratar de invenções mais recentes, significando nesse caso, "um conjunto de práticas... de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição (...)"; O quarto, o "mito fundacional, uma nação sustentada em referências de um passado distante, baseadas em um tempo "mítico", como afirma Hall, e como afirma a citação de Albuquerque Júnior. Uma tradição inventada, que se torna um mito. Por último Hall fala que a identidade nacional é também baseada na idéia de um povo puro, original. Esse conceito, na história, justifica muitas vezes as relações de poder estabelecidas por uma tradição inventada por determinado grupo (Hall, 2006, p. 55).

Essas questões da identidade e identificações nos acompanharam durante a produção. A primeira versão foi ilustrada por Brisa Assis. Nessas ilustrações Brisa

representou Débora[22], primeiramente, como uma menina loira, de cabelo bem amarelinho e liso. Essas características de certa forma foram recusadas ao que se compreendia sobre Semiárido, relações de poder, cultura branca européia dominante, referencial de beleza. O desenho foi colocado em questão e substituído. Débora foi apresentada com outra imagem, a imagem 1. E por último a imagem 2, feita por um desenhista de São Paulo, que representou Débora, menina sertaneja, com um vestido florido, usado pelas meninas do Sertão.

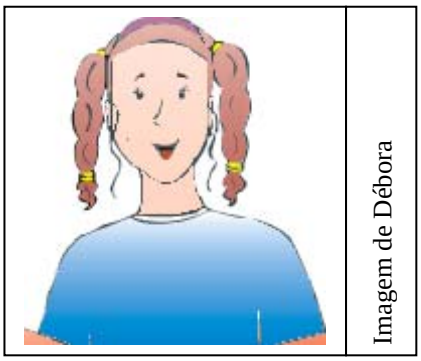

Imagem de Débora

Imagem 01

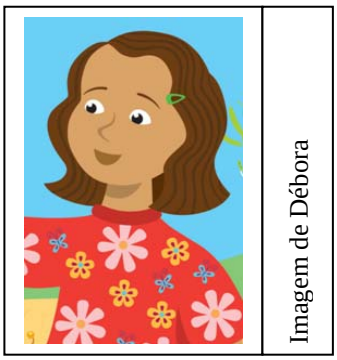

Imagem de Débora

Imagem 02[23]

Outra situação em que fomos abordados pela questão da identidade, revelou-se durante a *I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro*, ocorrida em Juazeiro – BA, de 17 a 20 de maio de 2006. Na ocasião, o livro estava em sua segunda versão. Uma jovem indígena, que participava da conferência, questionou sobre a imagem de índio que aparece no livro (imagem 3).

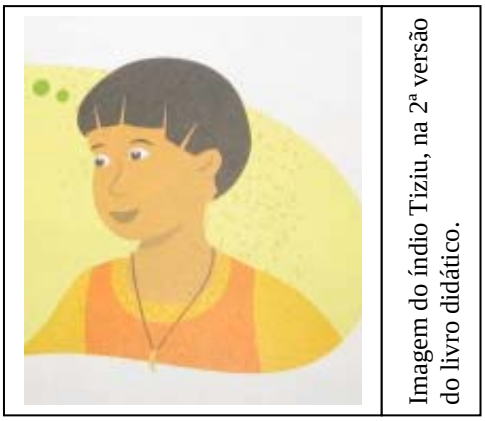

Imagem do índio Tiziu, na 2ª versão do livro didático.

Imagem 03

[22] Personagem do livro Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2.

[23] A segunda imagem trata-se da representação final de Wilson Jorge Filho, ilustrador de São Paulo - SP, que fez a última e definitiva versão de Débora (imagem 2). A versão definitiva para publicação foi realizada numa parceria entre RESAB, UNICEF, CENPEC e IDEIAS.

O personagem Tiziu[24], que pertence ao povo indígena Tuxás de Rodelas (na história do livro) está representado através dessa ilustração. De acordo com a jovem indígena a imagem 03 não representa o povo indígena que vive no Semiárido. A referida imagem confirma a forma estereotipada de representação dos povos indígenas que aparecem na maioria dos livros didáticos e em outros espaços de difusão de informação. Interessante é que esse evento nos chama atenção, considerando que em nossas andanças de pesquisa para a produção do livro, a aldeia dos Tuxás foi visitada, bem como tivemos representação da Escola Capitão Rodelas, localizada na aldeia, em alguns encontros de discussão do livro; considerávamos importante representar os povos indígenas do sertão, no entanto não atentamos para o fenótipo representado no livro.

No II Seminário do Livro Didático, acontecido na Vargem da Cruz – IRPAA, Juazeiro-BA, Genicléia Santos de Aprígio, professora indígena da Aldeia do Tuxás, em Rodelas – Bahia vai dizer que o que os indígenas reivindicam não é o resgate, uma vez que a cultura não se perdeu completamente, o que está em pauta é a valorização da cultura, que inclusive os próprios índios aprendam a se valorizar, a valorizar sua própria cultura. De acordo com Genicléia, por conta da miscigenação, na aldeia, não encontraremos pessoas apenas assim como ela[25], vamos encontrar uma mistura, "o que vai nos identificar como índios é realmente a cultura" (Genicléia Santos de Aprígio, 2003).

No diálogo que tivemos com professores da escola indígena na ocasião da visita, os depoimentos das professoras Aldenoura e Socorro nos marcaram, o sentimento que elas têm por verem seu povo representado de forma estereotipada, e também porque aparecem como se fossem povos que já não existem mais. As professoras afirmaram que os livros didáticos tratam os indígenas no passado. Posteriormente, em nossas buscas e análise de livros didáticos encontramos discursos que confirmam a afirmação das professoras.

Com relação às representações nos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, percebemos que apesar do nosso discurso, temos ainda muitas marcas de nossa formação, de como as representações estereotipadas estão dentro de nós. Poderíamos justificar as ilustrações dizendo que foi produzida por uma pessoa de São Paulo, que

[24] Personagem indígena do Livro didático Conhecendo o Semiárido 1 e 2. Tiziu pertence ao povo Tuxá (Rodelas – BA) na história do livro didático.
[25] Genicléia tem pele negra, cabelos pretos e lisos.

não convive com os indígenas do Sertão. Porém observando os primeiros desenhos feitos por Brisa Assis, vemos que a representação está semelhante, com os mesmos traços que identificam os indígenas guardados em nossa memória.

Na visita à aldeia dos Tuxás percebemos também a presença de crianças de pele, cabelos e olhos claros, filhos e filhas de homens e mulheres da aldeia. Talvez a imagem dessas crianças nunca seja utilizada para representar o seu povo. Essas situações vivenciadas nos levam a refletir sobre nossos conflitos, porque como afirma Hall (2006) uma nação é algo que produz sentido, é uma comunidade simbólica, um sistema de representação cultural. Então o sentimento de pertencimento está justamente ligado à cultura e aos processos de identificação. Nesse caso, mesmo que a imagem dessa criança, por ter pele, cabelos e olhos claros, não represente os povos indígenas, há o sentimento de identidade, identificação cultural e de pertencimento. Considerando o conceito pós-estruturalista de representação, fomos guiados pela noção clássica de representação (SILVA, 2000), recorrendo a uma representação mental, interior. Parece-nos que temos a necessidade de padrões estéticos estereotipados para representar imageticamente uma palavra, um texto, um discurso.

A representação imagética das culturas nos livros se tornou um ponto difícil para encontrar um consenso. Outro exemplo que poderíamos citar diz respeito à forma como iríamos representar o espaço rural e os elementos culturais desse espaço. Havia consenso no que diz respeito a inclusão desses elementos, no entanto, em se tratando de cultura, os desacordos se revelam na forma como seriam representados nos livros. Porque ao falarmos das mudanças ocorridas no campo, da presença de elementos como fogão a gás, moto, óculos escuros, vídeo cassete, antena parabólica, passava pelo questionamento desses elementos como descaracterizadores do meio rural, ao mesmo tempo como direitos sociais. Diante disso como representaríamos, por exemplo, o vaqueiro, se muitos deles já usavam a bicicleta ou a moto ao invés do cavalo. O professor Josemar Martins[26] lembra que quando chegávamos ao meio rural, víamos espécies de "estacionamentos" de jegues e cavalos e hoje esses estacionamentos são cada vez mais raros. As motos e as bicicletas compõem atualmente esse cenário.

Conhecendo o Semi-Árido livro 1, página 53, no item Histórias de luta no Sertão, o vaqueiro está representado com suas indumentárias e montado no cavalo. É essa representação que aparece no livro. Se os representássemos na moto ou na

[26] Josemar da Silva Martins. Professor do DCH III (Departamento de Ciências Humanas)- Juazeiro-BA; UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Um dos consultores do projeto do Livro Didático.

bicicleta, deixaríamos dúvidas com relação à identidade do vaqueiro? Esse embate acontece no I Seminário do livro, realizado na Vargem da Cruz – IRPAA, Juazeiro-BA, além de trazer essas questões de identidade e representação imagética desses elementos culturais, são abordadas também questões da representação de valores. Espedito Félix Martins[27] (2002) defende que deveríamos ter cuidado com os "valores que os professores irão trabalhar" porque não se trata apenas, segundo o mesmo, de "transmissão de alguns conhecimentos mas de valores". Para Espedito Félix Martins (2002), esses elementos vindos de "fora" descaracterizavam o meio rural e ainda desviavam a atenção das pessoas para o que era mais importante para eles e elas, por exemplo, os investimentos que seriam para o sustento dos agricultores e das famílias, acabavam sendo destinados para a manutenção do fogão a gás e da moto, uma vez que estes geram despesas a mais, reposição do gás, consertos da moto etc. Nesse sentido o livro didático não poderia incentivar o desejo de ter esses objetos com a exibição dos mesmos em suas páginas. Aqui se encontram a questão do estereótipo e do sentimento romântico de manutenção e preservação da cultura.

1.3 Práticas inter-discursivas no território curricular da escola no Semiárido Brasileiro: explorando as diversidades do contexto

Na produção dos livros, recorremos a diversas teorias da educação e do currículo buscando um aporte que desse respaldo teórico para problematizar a feitura do livro, até porque entendíamos que estávamos diante de uma situação de encontros e de reformulações de um conjunto de enunciados discursivos. Estávamos diante de um novo conceito de Semiárido, de um novo conjunto de dizeres, numa encruzilhada da descontinuidade, na passagem entre a palavra e a coisa, buscando a integração de um discurso para um conjunto de enunciados ditos, transcritos e que ganharia uma representação no campo do registro (FOUCAULT, 1997). Considerando que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 2000, p. 44), era preciso fazer escolhas, o que representaríamos e como

[27] Espedito Felix, na ocasião, atuava como coordenador pedagógico na Secretaria de Educação, no município de Curaçá - BA.

representaríamos. Como dar forma ao discurso da convivência com o Semiárido no livro didático?

Então, questões como identidade/diferença, localidade, escolarização de temas locais, diversidade, representação imagética do Semiárido, relações entre cultura e educação, entre escola e comunidade, estiveram ganhando terreno no calor de nossos debates até que chegássemos à forma e ao conteúdo do livro. O enunciado discursivo da *educação pra convivência com o Semiárido* propõe a prática de um território curricular inclusivo e ideológico. Era preciso que o Semiárido se deitasse no território do currículo e que sentissem o cheiro um do outro, para que assim o Semiárido fosse desenhado no território curricular a partir de suas belezas, potencialidades e especificidades. Elementos como água, terra, produção econômica regional, bioma caatinga, fauna e flora compõem dentre outros, um conjunto de interesses pautados pelo conceito de educação para a convivência com o Semiárido apontando para a produção de outra visibilidade e dizibilidade do Semiárido.

O território curricular é povoado por diferenças. A visualização e a compreensão das diferenças que povoam o currículo não nos davam o direito de pensar uma pedagogia da "diferença" sem problematizar as relações de poder na produção da diferença (SILVA, 2000). Não se tratava, por exemplo, da negação do saber universal, nem da defesa de que a escola desenvolvesse apenas os conteúdos locais e se fixasse neles. A educação lida com a formação de subjetividades, de identidades. Essa formação implica em diferentes referências que compõem o indivíduo e uma coletividade, no local em que o indivíduo e/ou a coletividade está inserida. Portanto, a escola pode ser um espaço onde essas diferenças pertencentes ao lugar, ou pertencentes a outros lugares longes, mas que afetam a vida das pessoas diretamente, povoando seus campos de interesses, sejam tematizadas, sejam incluídas discursivamente. A escola pode ser um espaço no qual as diferenças culturais sejam legitimadas, onde a diversidade cultural seja considerada e afirmada, e não um espaço de homogeneização. Nessa perspectiva busca-se um "currículo indexado à história desses povos, suas culturas, contextos e demandas, dentro de uma realidade social globalizada" (MACEDO, 2007, p. 30).

Um currículo indexado à história das pessoas significa um currículo vivo, recheado de cultura, de acontecimentos locais que se tecem e se tornam universais. Os conhecimentos locais/regionais podem temperar mais o sabor dos saberes ensinados nas escolas para melhor compreensão dos conhecimentos universais. É através dos

acontecimentos locais que se tecem os saberes globais. Torna-se necessária a apropriação dos conhecimentos locais para uma compreensão mais articulada da dimensão global, afinal, é no local que colocamos os pés no chão do mundo. O conjunto das políticas educacionais "não pode dar-se ao luxo de ignorar o chão que pisa" (MARTINS, 2004).

A experiência da produção dos livros se tornou um momento singular, de muitas reflexões no contexto da RESAB, junto com as discussões do formato e conteúdos do livro vieram também as reflexões sobre outros elementos da realidade educacional como estrutura física das escolas, o processo de formação de professores, o currículo. Mesmo porque as experiências visitadas estavam vibrando no calor dessas discussões. Juntos aos materiais didáticos, estes elementos, poderiam ser mais bem costurados aos aspectos do contexto regional e local, garantindo uma forma de inclusão cultural. Uma inclusão não na perspectiva da tolerância, senão estaríamos criando novos jogos dicotômicos, dominante tolerante x dominado tolerado (SILVA, 2000, p. 98), e consequentemente estimulando o sentimento e um emocionar próprio de uma cultura patriarcal dentro de um sistema de redes de conversações fechadas que tem como base, o autoritarismo, o controle, a hierarquia, a competição (MATURANA, 2004). Esse jogo da tolerância legitima uma superioridade de quem tolera.

Sabíamos que o enunciado de uma narrativa discursiva é construído num determinado contexto e que necessita de diversos campos de constituição de validade (FOUCAULT, 1997). O cenário histórico do Brasil nos levou, embora tecido de tantas revoltas e rupturas, a desenhar uma educação baseada numa perspectiva colonialista, considerando que esta perspectiva surge dentro de uma estrutura econômica pautada nos valores de um sistema capitalista, inicialmente um modelo de produção agro-exportador, baseado na exploração e escravização. Posteriormente a industrialização, a agroindústria, também baseada na exploração de mão-de-obra. Nesse percurso histórico a escola é marcada por vários processos de exclusão, desde a questão de não ser considerada como um direito de todos até seu formato dual, escola para os que pensam e decidem o país e a escola trabalhadores/operários; bem como um formato de exclusão cultural, com a negação e o silenciamento das culturas presentes em seu cotidiano. Essa herança histórica deixa resquícios, vestígios que sangram num presente cheio de passados e futuros.

No que diz respeito ao formato de exclusão cultural, o currículo escolar foi marcadamente estruturado com base na cultura européia. Em seu período de Brasil

colônia e estendendo-se a outros períodos, assumidamente negava a cultura indígena e africana. Nossa educação teve forte influência dos jesuítas, tendo como característica a separação entre a escola e a vida, a negação das culturas dos colonizados e assimilação da cultura dos colonizadores. Nesse aspecto cultural faz prevalecer os valores dos colonizadores, tendo como referência, clássicos adaptados aos interesses cristãos de tradição européia. (ARANHA, 1989).

Visualizamos que a questão não está necessariamente condicionada à origem das narrativas, das construções teóricas, se vem da Europa, Estados Unidos, ou se vem de outra região do Brasil como São Paulo, Rio de Janeiro (considerando a colonização interna). Referências importantes recebemos desses lugares e de pessoas desses lugares. O que seria da minha retórica, inclusive, nesse trabalho de pesquisa se não recorresse a autores latino-americanos como Humberto Maturana, Eduardo Galeano, Gabriel Garcia Marques, americanos como Henri Giroux, Michael Apple, europeus como Michel Foucault, Jurjo Santomé, Gimeno Sacristán, Ítalo Calvino que se tornam nossos contemporâneos num sentimento livre de demarcação de tempo e espaço territorial. Essa reflexão me remete a um pensamento de Eduardo Galeano (2008) cravado no seu ensaio poético *A arte e o tempo* que ele começa com a pergunta de um personagem sobre quem são seus contemporâneos e para isso ele responde:

> Juan diz que às vezes encontra homens que têm cheiro de medo, Bueno Aires, em Paris ou em qualquer lugar, e sente que esses homens não são seus contemporâneos. Mas existe um chinês que há milhares de anos escreveu um poema, sobre um pastor de cabras que está longe, muito longe da mulher amada e mesmo assim pode escutar, no meio da noite, no meio da neve, o rumor de pente em seus cabelos; e lendo esse poema remoto, Juan comprova que sim, que eles sim: que esse poeta, esse pastor e essa mulher são seus contemporâneos. (GALEANO, 2008, p. 242).

Quem conhece Galeano saberá do que estamos falando. Essa distância entre eles e nós é rompida, porque é povoada por valores simbólicos muitos mais fortes de sentimento de pertencimento, a uma rede de ligações, mais do que exatamente o sentimento de pertencimento a um lugar localizado num mapa físico. O local aqui é outro lugar. Galeano, Giroux, Apple, Mclaren dentre outros, assim como nós, estão ligados a um campo de luta e denúncias de injustiças sociais a que estamos expostos. Galeano, Giroux, Apple, Sacristán, Santomé, Foucault, Calvino e tantos outros são nossos contemporâneos, mesmo eles estando lá e nós aqui, nos pertencemos. Talvez aqui estejamos falando do que Paulo Freire denominou de parentesco intelectual ao escrever o prefácio do livro de Peter Mclaren, *Multiculturalismo Crítico*. Paulo Freire

diz que esse parentesco envolve “similitudes na forma de apreciar os fatos, de compreendê-los, de valorizá-los” (FREIRE. In: MCLAREN, 2000, p. 09) e também “dessemelhanças e descompassos” não importando que os sujeitos envolvidos por esse sentimento de encontro pertençam a mesma geração e/ou a mesma cultura (FREIRE. In: MCLAREN, 2000, p. 10).

Quando numa reunião interna do IRPAA para tematizar a produção dos livros didáticos traz-se a música de Titãs *Estrangeiro*, que inclusive não é uma referência musical produzida no sertão nordestino, foi considerando que Titãs é uma banda de rock brasileiro que fala coisas de um cotidiano de sentimentos íntimos do ser humano e que nós nordestinos também sentimos, portanto, Titãs, são também nossos contemporâneos. Essa reflexão se faz presente nas páginas dos livros, *Conhecendo Semi-Árido* livro 1, página 18, quando Zanza canta a música “As árvores” de Arnaldo Antunes, ex-Titãs. A música expressa o sentimento lúdico da relação da criança com as árvores, de brincar com a árvore, de riscar a árvore, de cuidar da árvore, de pedir perdão à árvore. Essa relação povoa qualquer espaço territorial, extrapolando o limite do recorte territorial de um mapa político.

Certamente que a nossa queixa com a educação e a todo o seu território curricular vai à outra direção. Reconhecemos que historicamente, o processo educacional desenvolvido nas escolas lançou mão de instrumentos pedagógicos universalizantes. Essa perspectiva universalizante tanto excluía culturas, como tendenciava a não considerar o indivíduo, mas a “massa” a que o mesmo pertencia. De acordo com Aranha (1989) uma das influências mais marcantes da educação jesuíta na cultura da educação brasileira está na tradição religiosa do ensino (ARANHA, 1989, p. 123) que foi o processo de negação e neutralização das diversas culturas presentes (índio, negro e colonos) perdurando até o século XIX. O catolicismo, segundo a autora, foi o cimento da nossa unidade e teve como efeito neutralizar as culturas tão heterogêneas (ARANHA, 1989, p. 123)

> O sociólogo brasileiro Gilberto Freire, na Famosa obra Casa-Grande e Senzala, diz que os primeiros missionários se referem às “cantigas lascivas” entoadas pelos índios, logo substituídas pelos hinos à Virgem e cantos devotos. Não raro os padres ridicularizam a figura do Pajé, bem como os ensinamentos da tribo. Impõe a forma cristã... (ARANHA: 1989, p. 120).

Esses aspectos históricos colaboraram para pensarmos que nossa pauta se localizava também historicamente, uma vez que os processos colonizadores têm

dificultado a expressão das singularidades, por conseqüência a diversidade cultural, uma vez que atuam numa perspectiva homogeneizante, respaldando uma cultura em detrimento de tantas outras. Essa postura curricular tem sido base de uma educação descontextualizada, que vem ao longo desses anos representando imagens negativas das diferentes culturas. É aqui um dos nossos pontos de reflexão forte: a inclusão da cultura, a inclusão de um conhecimento produzido aqui, nesse local, com suas marcas e especificidades.

No campo dos sentimentos homens e mulheres tecem suas vidas com amor, ódio, medo, paixão, coragem, covardia em qualquer lugar onde fazem histórias. No campo da cultura e da produção e criação do trabalho, há em cada lugar, diferentes características e condições em que os conhecimentos e tecnologias são diferentemente produzidos, há também diferentes interpretações, diferentes adaptações. Essas diferentes interpretações e adaptações localizadas produzem diversidades de expressões, de jeitos de ser, de brincar, de vestir, de comer, de falar, de conviver, de rezar, de orar, diferentes saberes e sabores, histórias, narrativas.

Falando de um país como o Brasil, de suas diferentes regiões, que foram constituídas com base no hibridismo e miscigenação, a educação embora ainda reforce as características uniformes e uniformizantes da cultura dominante (GRIGNON: 1995, p. 180), caminha marcadamente em direção a uma perspectiva multirreferencial. É importante considerar que uma das "contribuições que a perspectiva da multirreferencialidade pode trazer a escola é a abertura para se trabalhar com as linguagens, os valores, as crenças", o que se configura na "multiplicidade de expressões das diversas culturas que se encontram na escola" (Burnham: 1993, p. 08)

A perspectiva de inclusão cultural implica a inclusão de temas locais no território curricular. Essa inclusão requeria daquela coletividade um cuidado, um pensar, um alerta, para que não caíssemos num campo de resgate, de romantização da cultura regional. Diante desse descompasso, no II Seminário do Livro Didático, Álamo Pimentel[28] se pronuncia:

> (...) acho perigoso a gente entrar numa postura excessivamente romântica de resgatar cultura, de folclorizar as nossas personagens, de pôr na vitrine as nossas tradições sem pensar de que hoje todas essas tradições estão em questão porque o mundo está em questão, porque o modo de se relacionar com o mundo está em questão, ora nós tivemos aqui entrando profundo

[28] Álamo Pimentel da Silva. Professor da FACED (Faculdade de Educação) da UFBA - Universidade Federal da Bahia - Salvador-BA. Um dos consultores do projeto do Livro Didático.

> debate sobre se isso é bom ou se é ruim, mas me parece que não é isso que está em questão, a questão é se hoje a gente caminha no meio do semi-árido, caminha no meio da caatinga e tem uma bateria sustentando uma TV e uma antena parabólica, nós estamos conectados, e aliás dando um exemplo prático, quando passa El Nino ele afeta o semi-árido, a bolsa de valores de Hong Kong afeta o semi-árido , enfim, nós somos atravessados por relações hoje transnacionais, globais e não podemos estar ausente, e isso exige de nós uma postura política que não caia nos erros de um reducionismo ideológico mas que faça com que cada um de nós utilize o estado de conhecimento e as nossas relações sociais como um instrumento efetivo de afirmação, (...) das nossas identidades culturais, da maneira como vivemos a nossa história, da maneira como fazemos essa história, e (...) constituir um espaço de legitimidade para nossa relação, com a escola, com a família, com a comunidade e com toda essa teia de atores sociais, de relações que participam da sala de aula, da escola (...) (PIMENTEL, 2003).

Reflexões como essas se tornaram importantes para pensarmos o que seria a educação contextualizada. Como a contextualização ganharia sua forma de representação no livro didático? Seria pela troca de símbolos? Seria a troca da uva ou maçã por umbu[29]? Se tem relação com a inclusão de temas locais, seria levar as crianças para um passeio e observação do lugar para depois escrever e/ou desenhar sobre o que observaram no passeio? Seria trazer um elemento cultural da comunidade e repeti-lo dentro da escola, folclorizando-o? Seria a negação das relações transnacionais/globais? Pensamos que não. A inserção de temas locais no contexto escolar não se trata da simples troca de símbolos, nem da folclorização da cultura local dentro da escola, porque se assim fosse estaríamos diante de um processo de inclusão excludente e folclorizante, dando margem à prática de um currículo numa perspectiva turística (SANTOMÉ, 1998).

A prática de um currículo turístico[30] se dá quando a diversidade cultural é tratada como algo estranho, de forma estereotipada, folclorizada. É quando as culturas dos diferentes povos, das diferentes regiões são tratadas como algo exótico e nesse caso aparecem no currículo das escolas em unidades didáticas isoladas, de forma esporádica, desconectada do contexto (SILVA, 2000). A inclusão de temas locais no contexto escolar abre possibilidades para a vivência de experiências com a educação com base na diversidade cultural e na tematização dos contextos em que as escolas se inserem. Nessa

---

[29] Fruta da "árvore sagrada do sertão", o umbuzeiro, também denominada de imbu, imbuzeiro. No corpo do trabalho aparecerá umbu e/ou imbu.

[30] Sobre currículo turístico, ver o texto de Jurjo Santomé, que está no quarto capítulo do seu livro Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado (1998). Texto também publicado no livro "Alienígenas na sala de aula" (organizado por Tomaz Tadeu da Silva). Jurjo Santomé fala das vozes silenciadas no currículo e dos mecanismos de silenciamento como a trivialização, como souvenir, a desconexão da vida cotidiana, a estereotipagem, a tergiversação e como esses elementos se concretizam no território curricular.

perspectiva cabe ressaltar, concordando com Silva, que "a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural". A diversidade não é uma coisa, e sim "resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença" (SILVA, 2001, p. 101).

De acordo com o professor Cosme Batista Santos (2008)[31], "em se tratando da relação currículo e diversidade cultural", "a escola deve se localizar cada vez mais como uma possibilidade de se ver um pouco mais além do seu chão e do seu tempo". Para falar de inclusão cultural, SANTOS (2008) traz uma reflexão a partir da inclusão de temas locais no contexto escolar, de acordo com o professor, esta pode ser uma experiência de educação de base epistemológica sustentada na multiplicidade de referências e na complexidade de teias de conhecimentos que se articulam na compreensão e/ou problematização do objeto em estudo. Para isso, o professor traz um exemplo de um tema do Semiárido Brasileiro:

> (...) o caso da palavra **umbuzeiro**. Evidentemente, tal palavra não é apenas um substantivo masculino e concreto como tende afirmar certos livros didáticos de língua portuguesa. É também um tema da flora local que tem a propriedade de re-contextualizar outros temas mais universais como os conceitos de árvore, botânica, biologia, preservação ambiental, ecologia, natureza, etc. O umbuzeiro é um tema significativo e relevante no contexto do semi-árido e possui a propriedade de gerar múltiplos saberes, sob a forma de enunciados orais e escritos. Dessa forma, se é verdadeiro afirmar que o sentido é construído essencialmente a partir da experiência, então acho que a escolarização de temas locais, como o umbuzeiro, continua sendo um bom ponto de partida para o acesso a escrita e para o sucesso no letramento escolar dos educandos. (SANTOS, 2008, pp. 79-95)

Pelas palavras de SANTOS (2008), observamos que um conteúdo local é também universal, sua perspectiva de tematização é complexa, multirreferencial e interdisciplinar, recorrendo a diversos campos do saber para compreender o fenômeno estudado. Uma atividade desenvolvida a partir de um tema gerador pode possibilitar melhores oportunidades de práticas pedagógicas significativas. Um relato sobre situações pedagógicas durante o desenvolvimento do projeto agro-ecológico realizado pelos professores da Escola Municipal São Luis, localizada em Lagoa do Pau Ferro,

[31] Na ocasião da realização do II Seminário do Livro Didático, em julho de 2003, Cosme B. Santos já havia escrito o artigo que colaborou bastante com nossas discussões, no entanto utilizamos em nosso trabalho a versão publicada em 2008: SANTOS, Cosme Batista dos. *Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do professor alfabetizador*. In. Edleise Mendes e Maria Lucia Souza Castro (Organizadoras) Saberes **em Português: o ensino e a formação docente**. Campinas (SP): Editora Pontes, 2008. (pp.79-95).

Ouricuri – PE ilustra acerca de como a compreensão de um conceito traz um sentido quando este é visualizado tecido num contexto.

> (...) o tema gerador era água, então em português e matemática ao invés de trazer um problema, João Vítor foi ao Shopping comprar um patinete, texto que tinha lá no livro; (...), então fazíamos problemas matemáticos, trazíamos problemas matemáticos onde entrava essa questão da quantidade da água, do desperdício, do aproveitamento, da captação, cisternas, num teto de tantos metros, quantos litros de água capta, numa chuva de tantas horas de duração (Professores/as, Ouricuri-PE, 2002).

Assim como em todo lugar, no Semiárido Brasileiro, o território curricular é um terreno fértil e vivo. O IRPAA e demais instituições que compõe a RESAB, mostra a carência do currículo escolar em abordar os temas locais. Essa abordagem seria numa perspectiva de conhecimento e intimidade com o local. Crianças, adolescentes e jovens necessitariam apreender o conteúdo água, por exemplo, começando pela observação e compreensão em sua comunidade, inclusive, das relações de produção da existência vinculadas ao fenômeno água e suas implicações culturais e políticas; necessitariam saber da localização do Semiárido no planeta e como esse fenômeno influencia na vegetação, no clima, no comportamento das pessoas, plantas e animais e o que isso implica em suas vidas, em seus cotidianos, e na produção da cultura. Um território curricular que realmente inclua as narrativas culturais presentes naquele contexto. “As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

No contexto escolar, torna-se importante dialogar com as teorias que discutem o currículo. Considerando que este é um conjunto de declarações, planos, conteúdos, procedimentos, metodologias, estrutura física, livros didáticos entre outros, e que o cotidiano das escolas acontece num território encharcado por culturas, experiências, vivências, relações (sociais, de gênero, étnicas), saberes e sentimentos que povoam a vida das pessoas, essas coisas todas acontecendo se constituem em práticas de significação, de representação, portanto de construção permanente de identidades e identificações.

Mesmo diante desses recortes conceituais, não temos a pretensão de fechar definições para currículo, até porque compreendemos que o currículo “indica caminhos, travessias e chegadas que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (Macedo, 2007, p. 27). Compartilhamos das inquietações abordadas por Macedo (2007) que coloca em questão as definições

apressadas, bem como sua perspectiva uniformizante e homogeneizante, trazidas por diferentes correntes teóricas/ideológicas. Aqui buscamos nos colocar diante do currículo como processo histórico de inclusão e exclusão social, compreendendo-o a partir de experiência de construção do discurso da *educação para convivência* como campo de empoderamento político (MACEDO, 2007), porque dentro desse contexto nos vemos como atores, atrizes e autores/as num cenário de construções de resistências onde vazam experiências sócio-educacionais.

As experiências de contextualização em algumas escolas do Semiárido cresceram e pressionaram os limites duros do currículo, derramando-se no território curricular. Esse fenômeno se movimenta tímida e insistentemente em algumas escolas e vai provocando a entrada de temas e conteúdos locais; e nos coloca diante do pensamento sobre os processos de inclusão e exclusão como passos significativos na contextualização do currículo. As atividades pedagógicas que conhecemos, desenvolvidas e/ou acompanhadas por instituições não-governamentais foram bastante inspiradoras e provocadores para pensarmos a organização didático-metodológica do livro a partir de blocos temáticos, bem como assumir uma base epistemológica referendada da interdisciplinaridade.

E assim fomos aportando em vários portos que iluminaram nossos pensamentos para pensar a materialização nos livros de educação para a convivência, que estava se desenhando para nós que estávamos engajados nesse movimento, como uma educação contextualizada. O pensamento sobre os processos de inclusão e exclusão cultural se relaciona às questões dos conteúdos corporificados no currículo. Os conteúdos corporificados historicamente fazem parte de um "conhecimento oficial", expresso a partir do ponto de vista de grupos socialmente dominantes. Tomaz Tadeu da Silva, em seu texto *Descolonizar o currículo, estratégias para uma pedagogia crítica*, traz contribuições de Michael Apple sobre o processo de contextualização do currículo: "A educação contextualizada passa pela estratégia da descolonização do currículo e da educação. O processo de descolonização significa desfetichizá-lo, desoficializá-lo, desurbanizá-lo desmasculinizá-lo" (SILVA, 1996), ou seja, romper com os discursos oficiais (do branco, do urbano, do macho, do heterossexual) do sul/sudeste no contexto do Brasil.

Como seria o processo de desfetichização na prática escolar? Como tratar o conteúdo água, por exemplo, como desfetichizá-lo? É comum encontrarmos nos materiais didáticos o conteúdo água da seguinte forma: onde a encontramos: nos rios,

lagos, mares; para que serve: plantar, tomar banho, cozinhar etc.; as propriedades (inodora, incolor, insípida); estados físicos (sólido, líquido, gasoso); formas de abastecimento, etc. Em alguns contextos, as crianças vivem perto de aguadas, riachos, encontram água em poços, cacimbas, barreiros, açudes e em algumas situações a água não se apresenta com as propriedades citadas. Ela tem cor, cheiro, gosto e é preciso andar muito para consegui-la, até porque as fontes de água potável presentes nas comunidades, em certas ocasiões, estão cercadas por fazendeiros e servem para manutenção de criatórios de bois. Como desfetichizar esse conteúdo?

De acordo com SILVA (1996), para explicar o processo de fetichização do currículo, Michael Apple vai buscar inspiração em Marx e fala que os conteúdos curriculares não são produtos prontos, neutros. Eles corporificam as relações sociais, portanto, revelam marcas das relações de poder; nesse sentido é preciso desfetichizá-lo, desmascará-lo. De acordo com (APPLE apud SILVA, 1996), Marx chama de fetichismo, o processo pela qual as relações se tornam invisíveis e só a coisa, o objeto aparece, de forma isolada e desconectada. Essa contribuição de Apple apresentada por Silva (1996) nos faz compreender as relações entre educação, sociedade e cultura, tornando "visíveis as conexões entre a aparência fetichizada e as relações sociais que ela esconde" (p. 64). A perspectiva crítica do currículo incondicionalmente desfetichiza o social, demonstrando seu caráter construído, sua natureza relacional (SILVA, 1996).

A discussão sobre educação para a *convivência com o Semiárido* nos abriu uma fresta de visibilidade dessas relações de fetichização no campo simbólico e cultural. Essa teorização conceitual diante de nossa experiência nos possibilitou uma percepção do currículo como produto de relações sociais. O currículo e o conhecimento não são apenas conteúdos como estamos acostumados a defini-los no contexto educacional.

> O conhecimento e o currículo corporificam relações sociais. Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Eles são produzidos e criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados. Como tal eles trazem marcas dessas relações e desses interesses (SILVA, 1996, p. 64)

Concordando com Silva (1996), a noção de relações sociais possibilita conectar o currículo e a educação aos contextos sociais e culturais numa perspectiva mais ampla. Isso abre possibilidade de encontrar estratégias de descolonização do currículo. Como os materiais didáticos refletem o discurso do currículo, uma das estratégias de descolonização supõe a elaboração de novos materiais didáticos que possam refletir outras representações. Nesse sentido a experiência de produção de materiais didáticos

contextualizados está dialogando com Silva (1996), quando afirma que “seria importante que os grupos progressistas reunidos em torno dos diversos movimentos sociais levassem a sério a tarefa de projetar e construir materiais curriculares e pedagógicos contra-hegemônicos” (p. 69) e também com Gimeno Sacristán (1995) quando fala da necessidade de criar materiais específicos revisando conteúdos e ilustrações que apresentam uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, romper com os discursos oficiais presentes no currículo. No caso da nossa experiência, dentro do contexto de construção do discurso da *convivência com o Semiárido*, novos materiais didáticos, se tornaram instrumentos de rompimento com o discurso de combate à seca.

CAPÍTULO II

2. LIVROS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS E SUAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

2.1 Por que pensar a produção de um livro didático para o Semiárido?

> O livro didático de Marcelinho, filho de uma lavradora da comunidade de Algodões, expõe valores e idéias estranhos à cultura local, que prefiguram os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela escola desta comunidade. Na lição 2, marcada no livro pela professora para o dia 21 de abril de 1998, os alunos iriam trabalhar com a família silábica do CA. A ilustração do texto trabalhado pelos alunos traz um tronco de cacau e, ao lado da imagem, o nome da árvore e, também, do fruto. Mais adiante, o seguinte texto: **O Cacau caiu. Bibi é bebê. Bibi babou o cacau**. (PIMENTEL, 2002, p. 35)

Essa citação foi retirada da tese do pesquisador Álamo Pimentel e inicia muito bem nossa fala quando sentimos a necessidade de outros livros didáticos. Os recursos didáticos têm forte presença na socialização dos conhecimentos, no ambiente escolar e praticamente determinam o conteúdo a ser ensinado, traduzem a visão oficial impondo de certa forma, o que é válido, definindo conhecimentos universais a serem legitimados em detrimentos de outros saberes e culturas, assumindo sua perspectiva colonialista e homogeneizante. E o que é pior, muitas vezes parece querer imbecilizar os estudantes com frases do tipo "*Bibi babou o cacau*".

Estamos diante de potentes instrumentos educacionais que formam as pessoas, esse instrumento, o livro didático, tem muito poder diante dos processos de formação, mesmo estando a sociedade num momento de aquisição de outras e diversas tecnologias de comunicação e informação. Quando tratamos o livro como instrumento de poder não nos referimos ao instrumento em si, mas ao que ele traz consigo: a hegemonia cultural, as verdades prontas, as concepções de vida etc., elementos que são temas um debate muito atual e instigante, uma vez que é através dos processos educacionais, onde os livros didáticos estão inseridos, que vamos construindo nosso sentimento de pertencimento a culturas e histórias, afirmando ou negando identidades que nos compõem e também a uma história coletiva.

Na trajetória para produção dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* fizemos um exercício de análise de alguns livros, e observamos que boa parte dos livros didáticos existentes nas escolas traz mais imagens, paisagens típicas da região sul e sudeste do que de outras regiões do país. Normalmente os livros trazem um discurso

hegemônico, de uma determinada classe e cultura, atuando numa perspectiva homogeneizante. Há uma carência de uma perspectiva multicultural nos livros didáticos (SACRISTÁN, 1995). Os textos tratam o Semiárido como algo distante, como se tivéssemos no sul/sudeste lendo sobre o nordeste. Exemplo: livro didático Segredos da Bahia, 4: geografia – São Paulo: FTD, (DIEZ, 1997) aborda a produção agrícola através da irrigação, como iniciativa econômica para vencer o desafio da seca, mostra extensas áreas de plantio de fruticultura das grandes empresas (p. 64). Dificilmente são apresentadas nos livros, formas de produção com a utilização de barragens subterrâneas, e/ou outras tecnologias de captação e armazenamento da água da chuva para a produção e comercialização como: cisterna de quintal, desenvolvida em algumas experiências da agricultura familiar, tampouco aborda elementos da agricultura de sequeiro como uma forma legítima de obedecer e considerar um ciclo de produção natural baseado nas condições apresentadas pelo clima, como formas potenciais de produção. A agricultura de sequeiro geralmente aparece como uma coisinha, uma rocinha, não como possibilidades de desenvolvimento da economia a partir do seu ciclo natural de condições para a produção. No referido livro contém o seguinte trecho:

> Quem viaja pelo sertão do estado da Bahia, principalmente pelas regiões onde chove pouco, pode observar, ao longo da estrada, áreas rurais com casebres, geralmente de taipa, cobertos com palha. No fundo desses casebres geralmente tem uma rocinha de mandioca, milho ou feijão... Nela os homens, mulheres e crianças trabalham com instrumentos simples, como enxada, foice e machado (DIEZ: 1997, p. 67)

Poderíamos dizer, certamente, que esse trecho não traz inverdades, no entanto, o que gostaríamos de evidenciar é a forma como o conteúdo é apresentado e representado. Uma coisa é certa, foi produzido/editado nas regiões sul e sudeste do país, precisamente em São Paulo. A voz de quem fala é de alguém que está "fora", falando de algo que acontece lá com os nordestinos coitados, caracterizando-se num processo de colonização interna. Esses livros chegam às escolas do sertão, e as crianças que moram no sertão irão estudar neles. Elas (as crianças) não viajam pelo sertão baiano, moram no casebre, ajudam os pais na "rocinha" e esperam por políticas públicas inclusivas e de qualidade na educação, saúde, cultura e lazer.

A necessidade de fazer um livro didático nasce do desejo de fazer ouvir nossas narrativas, de contar a vida que a gente vive, e para contar essa história, nós que devemos ser os narradores, porque quando se conta uma história que não se vive "*se cria um buraco, um processo de alienação, de distanciamento e a gente não se*

reconhece" (REZENDE[32], 2003). Ser protagonista na escrita de um livro sobre nós, com a nossa narrativa, é uma forma de falar de dentro, e uma oportunidade de poder contar com um instrumento que questione as políticas inadequadas que foram destinadas para essa região, que questione as representações imagéticas/discursivas divulgadas no campo da cultura, economia, educação e dos meios de comunicação. Uma vez acontecendo, esse livro torna-se "um espaço de disputa de poder" (FÉLIX, 2003) e também como destaca o professor Álamo Pimentel:

> (...) a proposta desse livro é uma proposta radical de gestão de saberes no semi-árido brasileiro (...) é um livro que não se predispõe apenas a dispor de conhecimentos sistemáticos, mas também a provocar a emergência de novas práticas, novas práticas de ensino aprendizagem, novas práticas de vida, novas práticas culturais, novas práticas sociais e, portanto, é um livro que se move neste sentido que é o sentido da gestão, dos múltiplos saberes que compõem os nossos semi-áridos, as nossas realidades do semi-árido. (PIMENTEL, 2003)

E se o livro se constrói na perspectiva da gestão dos múltiplos saberes como nos faz refletir PIMENTEL (2003), ele tem tudo para se tornar um exercício de rompimento com uma educação colonizadora. Porque o processo de colonização, como nos lembra FÉLIX (2003), implantou no Semiárido, "(...) toda uma lógica de outro lugar", desconsiderando a multiplicidade de saberes existentes, "quando os colonizadores chegaram aqui, eles chegaram para derrubar tudo e trouxeram o mundo deles para botar aqui, isso se tenta até hoje" (FÉLIX, 2003), e antes dos colonizadores chegarem "o conhecimento desenvolvido nessas regiões, pelas comunidades desde milhares de anos atrás foi constituído na relação com o ambiente considerando essas características próprias dessa região" (FÉLIX, 2003). Na perspectiva da convivência esse emocionar precisa ser recuperado.

Pensar a produção do conhecimento nessa perspectiva, considerando o contexto onde ele foi produzido, como será aplicado e vivenciado, significa de acordo com MORIN (2007, p. 193) uma relação auto-eco-organizadora, ou seja, uma relação íntima com o meio ambiente. Dentro dessa perspectiva percebemos a importância do saber local para compreender as dimensões que se articulam a ele e com ele, o que é relevante

[32] Professor Antonio Rezende é professor da Universidade Federal de Pernambuco. Foi consultor do projeto do livro didático. Participou de uma experiência de elaboração de um livro didático (ensino fundamental) nos anos de 1985 e 1986, para rede municipal de Recife. O título do livro: *Todos contam sua história*, valorizando a figura do contador de história. Uma composição de desenhos e textos. Os textos de autoria do professor Antonio Rezende e os desenhos do chargista do Diário de Pernambuco, Laílson Holanda. Em cada eixo do livro eram sugeridas as atividades, propunha aos alunos contar uma história relacionada com suas vidas, representar através de desenho a história que contou; discutir com os colegas sobre a relação existente entre as histórias contadas. A história do cotidiano servia de base para elaboração das atividades e para discussão em sala de aula. Esse livro do professor foi referencial também para nossa produção.

para a sua pertinência, “a sociedade está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, no seu saber” (MORIN, 2001). O pensamento de Morin sustentou a nossa defesa no que diz respeito ao conhecimento em sua localidade, singularidade, com a temporalidade, sem que esquecêssemos as totalidades integradoras (MORIN, 2007). E trazendo para o contexto educacional escolar, os currículos e livros didáticos precisam ser instrumentos de disseminação desse pensamento.

Para fundamentarmos nossa defesa pela necessidade de materiais didáticos contextualizados no Semiárido recorremos aos estudos interdisciplinares da cultura e do currículo. Interessante observar que ao falar em inclusão cultural nos materiais didáticos, principalmente nos estudos do currículo, os curriculistas falam a partir de um país, da cultura escolar daquele país. De acordo com o próprio Sacristán a carência de uma perspectiva multicultural nos materiais didáticos aparece muito mais em sociedades mais homogêneas como a dele, no caso a Espanha. Se considerarmos o conceito de cultura trazido por Maturana (2004) como “uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações” (p. 33). É possível imaginar que essa rede de conversação especial - a cultura – no entrelaçamento do linguajear com o emocionar “muda quando tal rede de conversações deixa de ser preservada” (MATURANA, 2004, p. 34). Tendo em vista a cultura na perspectiva de um sistema conservador fechado (MATURANA), há segundo Sacristán, um medo de perda de elementos identitários de ambas os grupos, porque “uma alteração da configuração do atuar e do emocionar dos membros de uma cultura” (p. 34) pode causar mudanças, tanto na cultura dos grupos que chegam num país, como na cultura do país onde determinados grupos chegam.

Sacristán vai alertar para a questão do multiculturalismo na educação. Para ele o termo por si não diz muito, até porque é “ambíguo e enganador”, nessa perspectiva a educação “pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional” (1995, p. 91), e ainda pensar o processo de escolarização dos imigrantes e seus descendentes através de procedimentos político-pedagógicos da assimilação, da tolerância. Nesse caso, os povos que chegam num determinado país passam por um processo de assimilação da cultura desse país, até para que vivam de forma melhor naquele contexto. Sacristán faz referência a Banks (1991) que vai falar

da perspectiva do multiculturalismo para além dos objetivos de favorecer minorias, que é a visão transcultural[33] do currículo.

No caso do Brasil, por sermos um país composto com várias nacionalidades, a identidade nacional foi formada a partir da composição dessas nacionalidades, a diferença é que nós não fomos, aliás, nós brasileiros, nem existíamos como brasileiros sem essa composição. Os europeus, ao chegarem se colocaram como donos/exploradores/colonizadores e não como imigrantes. E mesmo se tornando um país constituído a partir do hibridismo de diferentes povos e culturas, se desenhou historicamente uma configuração cultural pautada na cultura dos colonizadores, os valores dessa cultura dominante que se apresentaram e se instalaram como referência e como identidade nacional representativa oficial do país. Um processo que silenciou as narrativas dos povos indígenas e africanos. Trazendo essa reflexão para o contexto de nossas discussões, podemos perceber que o Nordeste, principalmente o seu interior, as regiões semiáridas, foram territórios férteis na composição do hibridismo e também na composição de cenários de silenciamentos.

A estratégia do discurso de Gilberto Freire (Apud Albuquerque Júnior, 2009) era a de inverter a formulação que vê o hibridismo como um aspecto negativo, "dotar de positividade a mestiçagem em detrimento das raças puras", para Gilberto Freire definir a nacionalidade brasileira numa raça pura seria impossível. "Todos eram mestiços, até mesmo o português aqui aportado". (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 110). Ao representar esses valores de "raça pura" nas instituições de ensino se coloca em prática uma educação colonizadora, portanto descontextualizada, uma vez que se considerar que há "raça pura" esta será apresentada e representada como a oficial e legítima em nome de um suposto "nós brasileiros" como afirma Josemar Martins (2004).

A inclusão de diferentes narrativas culturais tem como perspectiva a multirreferencialidade étnica e racial e as diferentes referências regionais. Como fomos colonizados por países europeus a nossa pauta de inclusão cultural no currículo escolar se assemelha às experiências de inclusão curricular de alguns países da Europa, principalmente de nossos colonizadores. No que diz respeito à questão de gênero, de sexualidade certamente que a narrativa discursiva masculina e do macho, na cultura ocidental européia, predomina. O fenômeno da exclusão é um fato e está pautado nos

[33] Para aprofundar ler o texto *Currículo e Diversidade Cultural*, de Gimeno Sacristán (1995), publicado no livro, *Territórios Contestados – Mapas políticos e Culturais*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira.

processos de negação e deformação de uma ou mais culturas. Imaginemos que a população majoritária do Nordeste é de índios e negros, cabe aqui uma referência sobre os processos de negação e deformação das culturas através de uma das atitudes mais perversas de um currículo turístico quando quer justificar, por exemplo, que

> (...) a marginalidade da população negra se devia a que cada um dos integrantes dessa raça tinha uma dotação genética mais deficitária e/ou um menor quociente intelectual que os da raça branca. Nessas formas de tergiversação nunca se chega a prestar atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causas dessas situações de marginalidade; ignoram-se condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações de opressão. (SANTOMÉ, 1995, p. 175)

Diante dessas questões e afinados/as com as idéias de Michael Apple, Jurjo Santomé, J. Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva quando falam das estratégias de descolonização dos processos da educação, das implicações políticas do conhecimento, da emergência de experiências educacionais pautadas em uma pedagogia crítica e libertadora, pressupondo projetos de construção e elaboração de novos materiais didáticos que possam refletir as visões e representações dos diferentes grupos, de diferentes culturas (SILVA, 1996), uma vez que os materiais didáticos são elementos estratégicos para introduzir outras visões e/ou visões alternativas. Conectados/as com essas idéias, no contexto da nossa experiência, é que nos propusemos a pensar em livros didáticos contextualizados que pudessem fazer parte das escolas do Semiárido Brasileiro.

No percurso da elaboração dos materiais didáticos observamos como algumas "palavras/verdades" são postas com relação aos conceitos e representações da família, do pai, da mãe, da mulher, dos indígenas, das comunidades quilombolas, dos descendentes africanos, das pessoas com necessidades educacionais especiais, das localizações rurais e periféricas, do Nordeste, do Semiárido etc. Considerando o conceito de homem de Aristóteles como "vivente dotado de palavras" e acreditando que as palavras criam realidades, produzem sentidos (LARROSA, 2001), passamos a questionar o que algumas palavras têm dito, da imagem do pai que aparece como o executivo e branco, a imagem do rural irrigado e do sequeiro seco, a invisibilidade das pessoas com necessidades especiais, a imagem congelada do passado dos povos indígenas e dos povos africanos escravizados no Brasil. Os indígenas aparecem no passado: os índios viviam, comiam. Essa postura certamente tem a ver com a compreensão da história como linearidade e da ideia de tempo como sucessão, questões

problematizadas pelo professor Antonio P. Rezende, no I Seminário sobre o livro didático. O professor destaca que "é muito importante a gente pensar o tempo hoje como simultaneidade" (REZENDE, 2002).

O livro didático como instrumento que reforça uma concepção linear de tempo trata de alguns povos como se eles não existissem mais e como se eles não continuassem fazendo suas histórias. Os povos da Grécia são outro exemplo trazido por Rezende, "o livro didático esconde, e de repente acaba a Grécia, e cadê os gregos? Desapareceram? A ideia que a gente tem é que esses povos vão desaparecendo da história. De repente eles aparecem lá na frente? Não! Eles continuaram fazendo a história deles" (REZENDE, 2002). De acordo com Rezende na escrita de um livro didático é importante garantir a relação entre o simultâneo e o sucessivo. Os povos negros ainda aparecem acorrentados, ligados a um passado de escravidão. Claro que é um passado que temos que relembrar até para lutar por outras formas de existência, no entanto a perspectiva da simultaneidade possibilita mostrar imagens e símbolos de revoltas, resistências e mudanças. Importante registrar que nos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido* livro 1, página 59, por questão de descuido e da falta de acompanhamento das ilustrações, a imagem do negro ainda é representada com a presença das correntes da escravidão.

> O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político. (SANTOMÉ, 1995, p. 166)

Esses símbolos representados ganham visibilidade e dizibilidade, eles estão povoando os materiais didáticos com seus sentidos e significados. Considerando essa situação, concordamos com Santomé (1995) quando diz que uma das maneiras de construir outras experiências com perspectivas de referenciais pluriculturais na educação começa também a partir da construção de materiais pedagógicos, portanto políticos, capazes de contribuir para um questionamento e superação dos processos de exclusão, do enfrentamento dos procedimentos perversos de tergiversação, das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (SANTOMÉ: 1995, p. 175).

No processo da educação, instrumentos de forte presença para socialização dos conhecimentos são os livros didáticos, que praticamente determinam os conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido os livros didáticos traduzirão a visão legitimadora de

uma determinada cultura, como oficial, o que vai acontecer de certa forma uma imposição de valores, saberes e culturas. O que é tido como válido, é reproduzido massivamente através de textos e imagens que os compõem. Os livros didáticos acabam reproduzindo valores, concepções e preconceitos, quando trazem imagens e textos com perspectivas sexistas, classistas, racistas, urbanas, sulistas, abordando conteúdos com bases em discursos colonizadores; e tendem ao congelamento e a defasagem do conhecimento.

Isso nos leva a uma prática pedagógica que aproveita pouco, ou não aproveita a oportunidade de propor os estudos a partir das experiências dos estudantes. São eleitos conteúdos que são apresentados em uma perspectiva abstrata demais, longe de qualquer ligação com o mundo de quem estuda. Dessa forma se distanciam do que está mais próximo, do que é concreto, palpável, perceptível. Nota-se que os conhecimentos universais são totalmente distanciados do contexto local, tornando os livros obsoletos.

Comênio, um dos enciclopedistas, que inclusive se empenhou na elaboração de manuais refere-se aos recursos didáticos, os livros-textos e enciclopédias como instrumentos que tendem ao congelamento, a defasagem do conhecimento. Nesse sentido desde o seu surgimento, as enciclopédias, os livros-texto, por volta dos séculos XVI e XVII, sofrem críticas do próprio Comênio que diz que, devido ao fato de trazerem conhecimentos distantes do cotidiano dos estudantes tornam-se obsoletos (SANTOMÉ, 1998). De acordo com Santomé:

> Juan Amós Comenio trata de ser coerente com seu ideal de não apresentar realidades fragmentadas aos alunos, fazendo que em todo o momento possa ser captada a natureza global da experiência e da realidade humana; a inseparabilidade entre o sensível e o intelectual, entre a memória, percepção e conceito, a imagem e palavra. (1998, p. 154).

Embora a perspectiva de Comênio, no século XVII fosse a de universalizar o conhecimento, o contato com essa referência através de Santomé (1998), possibilitou-nos fazer um vínculo com a educação contextualizada, uma vez que nos leva a perceber que as culturas mobilizam os processos específicos na produção do conhecimento, e se movimentam de acordo com as emoções tecidas nas redes de conversações a partir dos contextos onde acontecem e os seus processos de mudanças na relação com o tempo e espaço do acontecimento.

E na relação entre educação e cultura o descompromisso com a cultura e com as formas de produção de vidas no cotidiano do território curricular torna precário e pobre as experiências de ensinar e aprender quando ignoramos o contexto cultural. Uma lição

como “Bibi babou o cacau” se distancia de toda e qualquer educação que apresente uma preocupação epistemológica radical e que considere em seus fundamentos teóricos/filosóficos a necessidade de levar em conta elementos naturais, sociais, econômicos e culturais do lugar da convivência, para que se possa tecer o território curricular a partir desses elementos.

2.2 Os livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* e a construção da proposta do Girassol e a abordagem didático-metodológica

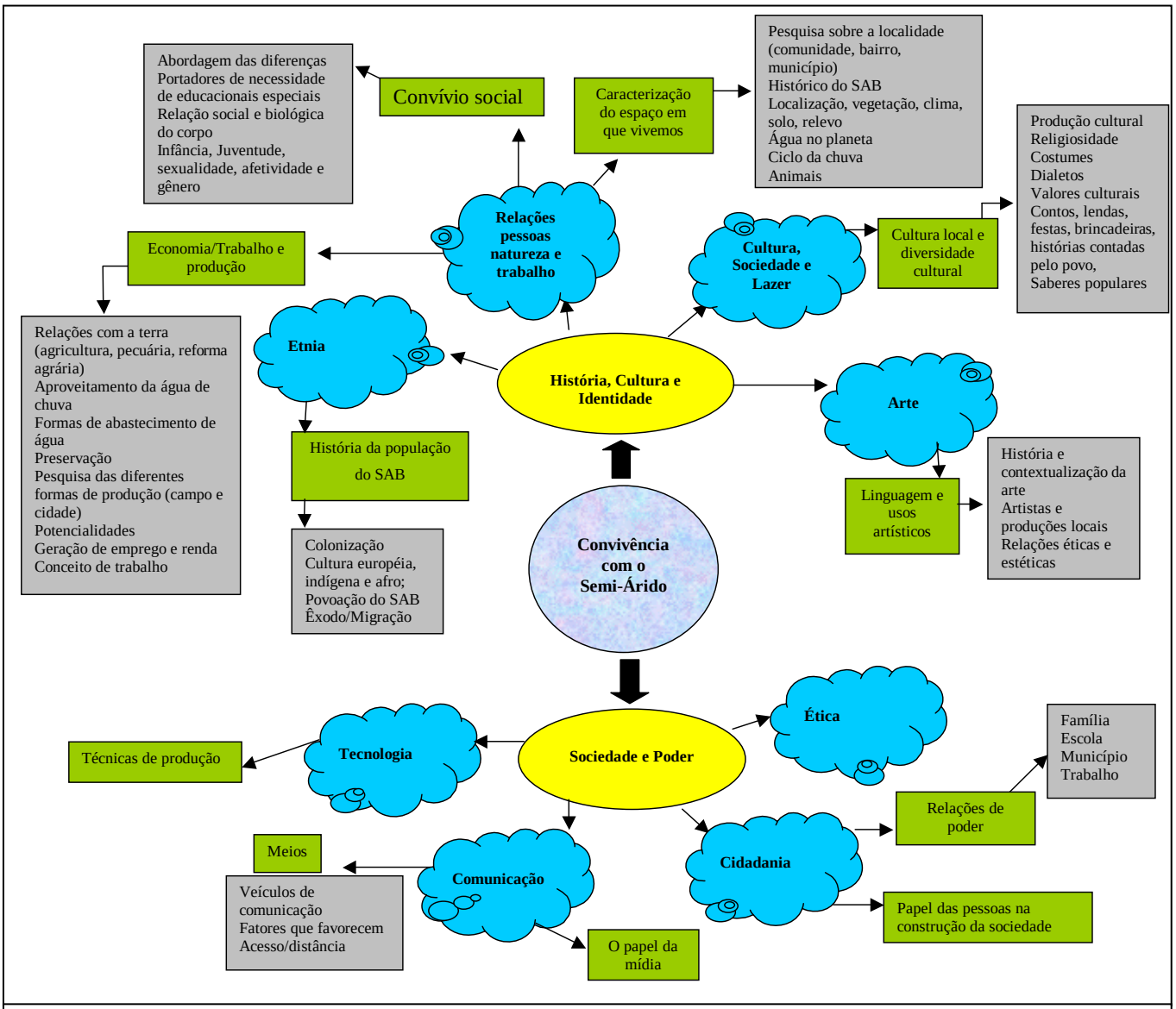

Imagem 04: Primeira Representação da Proposta do Livro

Com base nas inquietações acerca da produção do livro, tivemos a necessidade de pensar uma proposta que representasse os conteúdos e o movimento que os mesmos

fariam em torno de algumas temáticas eleitas para compor uma proposta didático-metodológico. A imagem 04 representada acima se trata do primeiro esboço desenhado numa tentativa de visualizar a articulação entre temas e conteúdos. A proposta tinha um tema central *Convivência com o Semiárido*, dois sub-temas maiores *História, Cultura e Identidade* e *Sociedade e Poder*. Cada sub-tema reunia áreas de estudos, que consequentemente apontava para conteúdos.

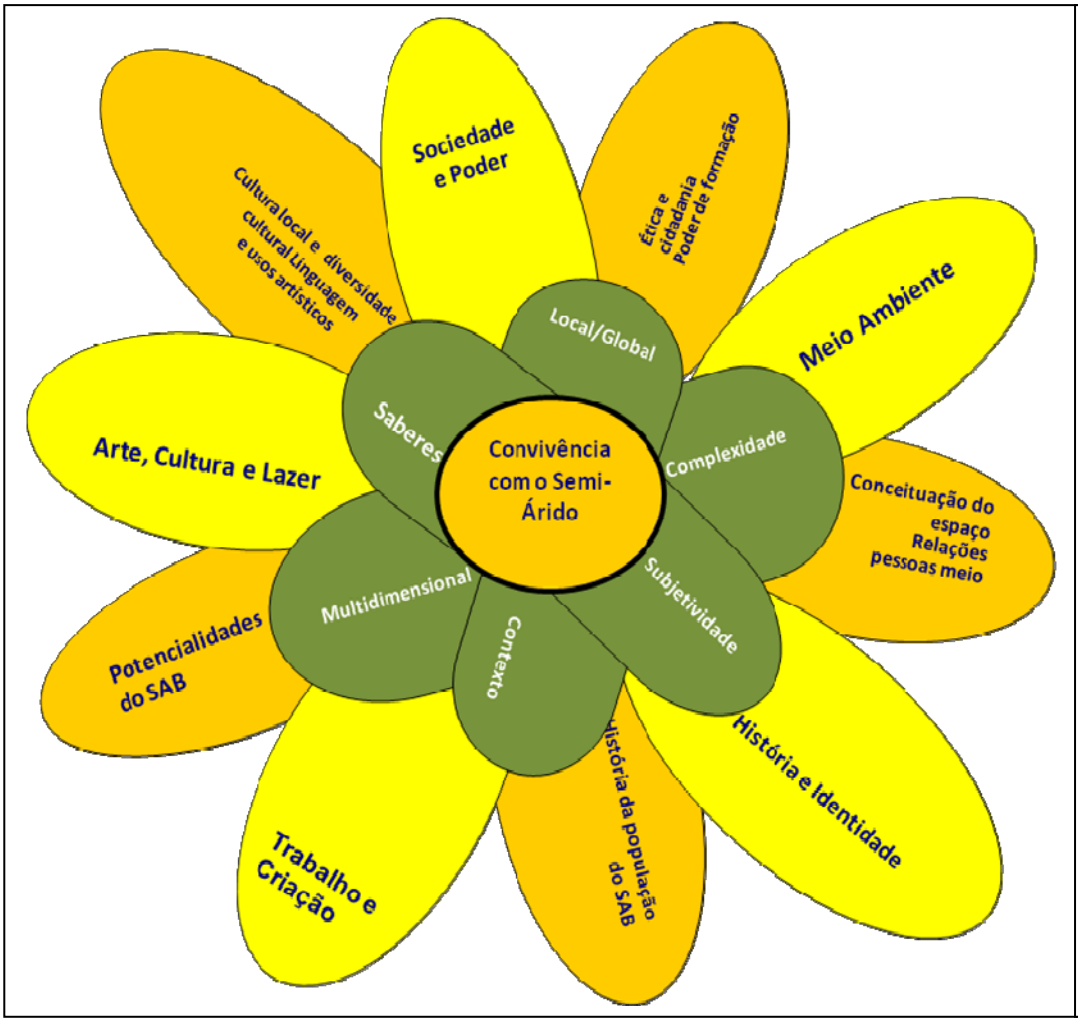

Imagem 05: GIRASSOL - Representação da Proposta Pedagógica do Livro Didático Conhecendo O Semiárido 1 e 2.

Essa proposta, posteriormente toma o formato de um GIRASSOL, representada na imagem 05. Na proposta do GIRASSOL a organização didática, pedagógica e política dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, configurou-se num formato circular e tomou um corpo ilustrativo GIRASSOL, que tem como base central a perspectiva da *convivência com o SAB*; os princípios filosóficos/epistemológicos indicados nas sépalas (verdes) – trazem uma base conceitual de *Saberes*, *Local/Global*, *Complexidade*, *Subjetividade*, *Contexto*, *Multidimensional*. Essa base tem como objetivo dar sustentação às temáticas, indicadas nas pétalas (amarelas), *Meio Ambiente*;

História e Identidade; *Trabalho e Criação*; *Arte, Cultura e Lazer* e *Sociedade e Poder*. As sub-temáticas, indicadas nas pétalas (laranjas), *Conceituação do espaço, relações pessoas meio*; *História da população do SAB*; *Potencialidades do SAB*; *Cultura local e diversidade cultural, Linguagem e usos artísticos;* e *Ética, cidadania, poder de formação* sendo estas propostas numa perspectiva não vertical, apresentando-se em movimentos e compondo-se com os sentidos de *GIRAS* (de girar, mover), *SOL* (elemento de forte presença no SAB). Diversos campos de estudo integram-se para facilitar o estudo dos temas e conteúdos abordados, formando um todo o GIRASSOL. (LINS, FERREIRA e PEREIRA, 2004). Essa proposta foi elaborada junto às demais autoras do livro Edineusa Ferreira e Vanderléa Andrade, discutida e aprovada, em seminários específicos de discussão do livro.

Materiais didáticos contextualizados são instrumentos mediadores de formação e abordam conteúdos vinculados a um saber local articulado a um saber universal, onde essas dimensões se retroalimentam dando sentido uma à outra. Essa perspectiva congrega-se ao princípio do conhecimento pertinente, conceito trazido por Morin (2001). De acordo com Morin, o conhecimento fragmentado por disciplina impede operar o vínculo entre as partes e a totalidade, essa perspectiva fragmentada deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade, em seu conjunto (MORIN, 2001). Morin ainda diz que para que o conhecimento seja pertinente, a educação deve torná-lo evidente para que seja visto no contexto, e visto dentro de um contexto se percebam as relações entre o todo e as partes, as multidimensões e o complexo dessas relações. Nessa perspectiva o conhecimento se revela com sentido e articulado a um conjunto de significações e inter-relações, constituindo-se em conhecimento contextualizado. Foi com base em Morin que nos inspiramos para pensar a proposta dos livros no formato do GIRASSOL. Na verdade o GIRASSOL apareceu primeiro e para justificá-lo encontramos argumentação no que diz respeito à compreensão de um conhecimento pertinente e articulado a um contexto através da leitura de Morin.

Em assembléias da RESAB o livro se intitulou *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*. E como sua proposta didática foi conduzida a se organizar a partir de um formato não seriado, nem disciplinar, a proposta GIRASSOL sustentou uma organização didática onde os conteúdos circulavam em torno de um tema, produzindo uma forma de interagir com aquele conteúdo na localidade. No estudo das temáticas e sub-temáticas as áreas disciplinares (escolar) como, português, matemática, história, geografia, surgem à

medida que vão sendo solicitadas para compreensão dos aspectos históricos, culturais, ambientais abordados sobre o Semiárido Brasileiro. Concordamos com Morin (2001) que diz que a fragmentação deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto. Morin nos lembra que "a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando difícil sua contextualização" esse recorte disciplinar "impossibilita aprender 'o que está tecido junto'" (MORIN, 2001, p. 41). Os questionamentos dos erros e da cegueira do conhecimento, da descontextualização, apontados por Edgar Morin fundamentaram a perspectiva na construção da proposta, que compreendemos como integralizadora, compartilhando da seguinte visão: não há como se produzir conhecimento correto, isolando o objeto de conhecimento de seu ambiente (MORIN, 2004).

A proposta foi organizada por temas que desencadeiam em sub-temas como Conceituação do espaço e Relações Pessoas Meio; História da População do Semiárido; Potencialidades do Semiárido; Cultura Local e Diversidade Cultural, Linguagem e Usos Artísticos; Ética e Cidadania e Poder de Formação. Cada sub-tema é um desdobramento das temáticas. Os sub-temas estão articulados através das áreas do conhecimento que colaborariam para compreensão das temáticas.

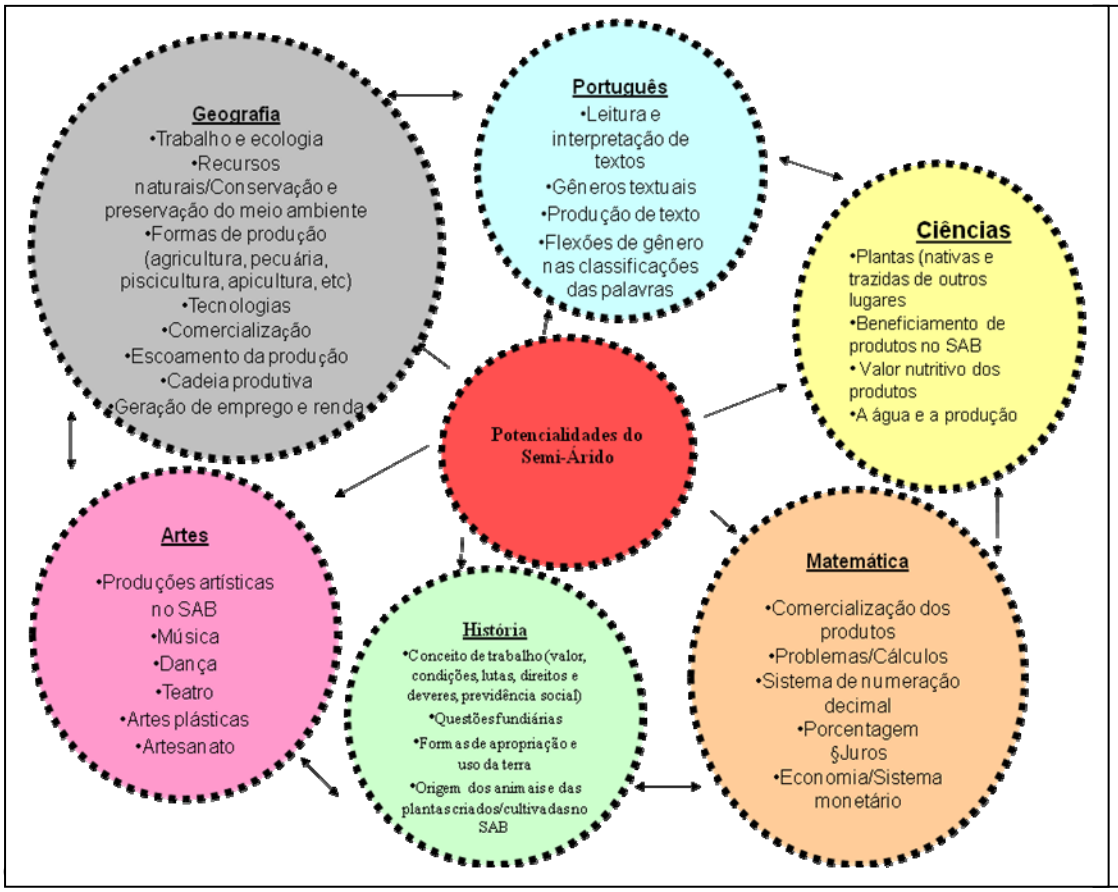

Imagem 06: Representação da organização didática do temas, sub-temas e conteúdos do livro didático Conhecendo o Semiárido

estudantes com os temas estudados é que esta se desse através das atividades. Essa perspectiva é Freiriana, pois é a própria experiência dos educandos/as que se torna a fonte primária de busca dos "temas geradores" que vão constituir o "conteúdo programático" do currículo dos programas de educação (SILVA, 2001).

> (...) a perspectiva de Freire é claramente fenomenológica. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de "intenção". O conhecimento, para Freire, é sempre "intencionado", isto é, está sempre dirigido para alguma coisa. (SILVA, 2001, p.59).

É Freiriana porque a lógica de temas e sub-temas funcionam como palavras geradoras que vão abordar problemáticas da realidade onde a escola está inserida e consequentemente envolverão as experiências dos estudantes. O contato das crianças com o material mostra o sentimento que elas tiveram diante dos livros, revelados a partir de uma pesquisa realizada pela UNICEF e RESAB. A utilização dos livros demonstra um processo de identificação e reconhecimento por partes das crianças que o experimentaram. A carta de Cláudio (aluno, Escola Municipal Senhor do Bonfim – Município de Irecê) nos aponta essa identificação:

> (...) gostei muito do livro, fala sobre o semi-árido, região seca que nós moramos, eu não sabia que nossa região era toda seca. Descobri muitas coisas importantes pelo livro. E os livros que a escola tem não são ruins, mas esse é melhor porque fala da terra seca da abelha que eu também crio na roça, no quintal de minha casa (CLAUDIO, 2006) [34].

A partir dessa narrativa percebemos que o conteúdo do livro chama a atenção pela intimidade que Cláudio tem com o tema estudado, e pela ligação que faz com suas experiências de vida, e dessa forma produz um sentido. Neste caso não se trata da disciplina escolar por ela mesmo, ou seja, a disciplina não é o fim, mas o meio para se conhecer algo. Não de trata da matemática pela matemática, da ciência pela ciência, da geografia pela geografia. Aqui trazemos a contribuição do professor Fernando Hernández, quando discute a abordagem da organização do currículo por projetos de trabalho, por temas emergentes (de interesse dos jovens e das crianças), as disciplinas vão servir para desenvolvimento dos temas, no jogo de compreensões e interpretações da realidade.

[34] Essa fala foi transcrita de uma carta escrita por um aluno que acessou o livro em seu processo de aprendizagem. A carta foi transcrita como o aluno escreveu para considerar "o lugar" de onde esse aluno fala. A fala do sujeito não foi modificada.

As disciplinas escolares não se fecham nelas mesmas, articulam-se, promovendo o estudo do contexto, sendo mobilizadas numa perspectiva inter e transdisciplinar. Elas devem estar a serviço do conhecimento, sendo meio e não fim. Cumprir um programa preestabelecido, levando aos/às alunos/as uma quantidade de conteúdos descontextualizados e que, à primeira vista, não têm utilidade ou aplicação, vem se revelando prática ineficaz (HERNÁNDEZ, 2000).

> Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão do seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis (SANTOMÉ, 1995, p.161)

Lidar com o contexto na produção de materiais didáticos provocou-nos certas inquietações, considerando a diversidade cultural, toda a biodiversidade da caatinga, seus micro-climas, as histórias, culturas, mesmo sabendo que a escrita congela partes das histórias, dos territórios, dos tempos etc., ainda assim nos arriscamos na produção de materiais didáticos contextualizados. Sobre o risco do congelamento, Rezende (2003) fala no II Seminário que a linguagem do livro, por ser escrita, fixa, dá permanência e imobiliza.

Para tentar dar conta da contextualização buscamos alguns artifícios, criamos histórias dentro de outras que se desenrolaram em situações de diálogos dos personagens com o leitor/a; contamos histórias, solicitamos atividades, e procuramos deixar aberturas a serem complementadas pelas crianças a partir de suas experiências e especificidades. Outras perspectivas didáticas permearam a produção, como por exemplo, a necessidade de pensar a proposição de atividades abertas, que pudessem provocar curiosidades para compreensão do local em que se vive. Buscou-se outra postura didática, diferentemente das perspectivas de respostas prontas, engessadas, com enunciados imperativos.

2.3 O paradidático e o didático – a estética da feitura dos livros

> *Mario Montenegro canta os contos que seus filhos lhe contam. Ele senta no chão, com seu violão, rodeado por um círculo de filhos, e essas crianças ou coelhos contam para ele a história dos setenta e oito coelhos que subiram um em cima do outro para poder beijar a girafa, ou contam a história do coelho azul que estava sozinho no meio do céu: uma estrela levou o coelho azul para passear pelo céu, e visitaram a lua, que é um grande país branco e redondo e todo cheio de buracos, e*

andaram girando pelo espaço, e saltaram sobe as nuvens de algodão, e depois a estrela se cansou e voltou para o país das estrelas, e o coelho voltou para o país dos coelhos, e lá comeu milho e cagou e foi dormir e sonhou que era um coelho azul que estava sozinho no meio do céu. (A arte das crianças- Eduardo Galeano)

Os livros didáticos foram organizados a partir de uma história infantil, inventada pelas crianças que habitam o ser infantil das autoras, na busca de dar conta do conhecimento de forma interativa, contextualizada e lúdica. Na ocasião da criação estava sendo também desenvolvido pelo IRPAA um projeto de leitura em algumas escolas municipais de atuação da instituição, o projeto chamava-se Baú de Leitura e reunia um acervo de livros de literatura infantil e infanto-juvenil a partir de motes temáticos. Lemos muitos desses livros e fomos dando conta da perspectiva didática que boa parte deles apresentava. Não queríamos assumir uma postura moralista do que é certo e do que é errado através de uma história para as crianças, queríamos que os aspectos do Semiárido se mostrassem para as crianças a partir de histórias de crianças, com a presença de elementos lúdicos e infantis, próprios da infância. Com isso fomos pensando na idéia de ter um livro dentro do outro, e idealizamos uma historinha infantil que fosse apresentando elementos culturais do Semiárido.

Mesmo partindo de uma história infantil uma questão ficou marcada, a dificuldade de tematizar os aspectos do Semiárido para a educação infantil, por exemplo, de quatro a seis anos de idade. Devido a essa dificuldade os livros foram primeiramente na direção das crianças maiores, do segundo ciclo, terceira e quarta séries (entre nove e onze anos de idade).

A pressão já se tornava insustentável teríamos de escrever e apresentar resultados concretos para a comissão e demais atores/atrizes sociais da RESAB. Na história infantil, queríamos trabalhar com animais falantes, e como na fantasia tudo é possível, uma história infantil abria um campo para começarmos através dessa perspectiva. Para inventar a história combinamos que cada uma pensaria sozinha uma forma de criar o livro, de iniciá-lo. Depois desse combinado quando nos reencontramos levamos conosco Zanza, Filó e Débora. Zanza criação de Vanderléa, Filó de Edineusa Ferreira e Débora criada por mim. Esses personagens se encontraram e nasceram duas histórias, a história de Zanza, e a história de Débora.

Débora, uma criança moradora de uma fazenda no interior do Semiárido que se mudou para uma cidade maior, Juazeiro-BA. Ela vivencia diversas experiências, em casa, na escola, no bairro. Débora tem um livro *A formiguinha Zanza numa viagem pelo*

Semiárido, através desse livro ela entra nas histórias acontecidas no mundo da história de Zanza e Filó, e faz ligação dessa história à sua própria história. Ao mesmo tempo Débora compartilha com a criança leitora suas experiências e a história de Zanza. Na ocasião, um dos livros que inspirou a criação da personagem Débora foi o livro *Balançando Sonhos*, de Salvador Barletta Nery, que conta a história de um menino que ao se balançar em sua gangorra viajava pelo mundo da imaginação e visitava diversos lugares povoados pelas histórias da literatura infantil. É tanto que na primeira versão do livro Débora tem uma relação visceral com o balanço da praça, lá é o lugar da imaginação, do pensamento e também do encontro. Na segunda versão essa relação com a praça, o balanço, não aparece.

Também me inspirei nos relatos de infância do professor Josemar Martins que trouxe de sua memória as experiências de menino em São Bento, no interior de Curaçá-BA. Martins relata sobre as experiências lúdicas com as chuvas e os nascedouros dos riachos que ao receber águas das chuvas iam chegando aos leitos secos, cortando a terra seca da caatinga, rompendo com aqueles dias de estiagem, encharcando a terra de água e trazendo o cheiro de terra molhada. Os meninos da redondeza pegavam parelha com as águas que iam enchendo os leitos vazios, de água, alegria, e de novas formas de brincadeira. A água tem todo um conjunto de significações para as pessoas, as aguadas agrupam as pessoas, em torno delas há situações de saciar a sede, ludicidade, e também há conflitos.

E ainda como fonte de inspiração, nossa infância, os banhos de chuva nas bicas, correndo nas ruas das pequenas cidades, ou nos terreiros das roças, onde vivemos uma meninice, disputando com outras crianças um tempo debaixo daquela água forte que deixava nossos cabelos grudados na cabeça, das correrias, pulos e gritos de alegria numa relação lúdica e brincante com as águas da chuva. Para as crianças, a chuva era momento novo de brincadeiras que só chega de novo com as próximas chuvas.

A história infantil *A formiguinha Zanza numa viagem pelo Semi-Árido* conta a história de uma formiga que, por não conhecer seu espaço, se perde do seu formigueiro (localizado no Semiárido). Na sua tentativa de retorno, conhece várias pessoas, animais, diversas culturas e histórias do Semi-Árido, conhece Filó, uma abelhinha que se torna sua amiga e que a ajuda na trajetória da viagem. A organização do livro didático a partir de uma perspectiva lúdica proporcionou um movimento entre o real e o irreal, a apreensão de jogos simbólicos do Semiárido pela irrealidade da história contada, e através dessa história inventada e cheia de fantasias temperamos a rigidez que certos

temas trazem consigo. Consideramos que a linguagem lúdica se torna importante principalmente para as crianças, uma vez que é através da imaginação e da ludicidade que a criança se apropria do mundo e se liberta. Queríamos que o livro didático se sustentasse em fundamentos estéticos, por compreendermos que essa base epistemológica refere-se a uma "integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção" (Lowenfeld e Brittain, Desenvolvimento da capacidade criadora, p. 398, apud Duarte Júnior, 1998, p. 95).

Os livros indicavam uma abertura do campo da imaginação e criatividade das crianças, a idéia era que possibilitassem um diálogo entre as crianças e suas respectivas comunidades. Então perguntamos como caberia essa proposta num livro didático. Para isso apresentamos uma proposta do didático dentro do paradidático, ou vice-versa. O paradidático tratava-se das duas histórias de Débora, uma ficção, e de Zanza uma criação literária. Fora da história de Zanza, acontecia a história de Débora, uma ficção que tinha como referência algumas narrativas de vida desenroladas no cenário do Semiárido Brasileiro. A história de Débora era acompanhada de indicações de atividades didático-pedagógicas abertas.

Os livros se tornaram uma mistura de literatura infantil, ficção e realidade. A partir daí fomos dando respostas a nossas perguntas de como os conteúdos estariam ganhando um significado e, de que forma as atividades poderiam estar sendo propostas de forma a viabilizar as experiências, e a construção do conhecimento das crianças. Uma história de uma criança que gosta de ler e que passa por diferentes experiências cotidianas, tirando delas histórias de vida, e conectando diretamente com os assuntos estudados na escola (o conhecimento escolar):

> Débora está feliz porque ganhou um livro de histórias sobre o Semi-Árido. Logo na primeira página, ela conheceu a formiga Zanza, a personagem principal. Vamos fazer uma viagem pelo Semi-Árido junto com elas? (LINS, PEREIRA & SOUSA, 2005, p. 13, Conhecendo o Semi-Árido Livro 1)

O livro organizado como já anunciamos deu-nos a possibilidade de pensar e propor conteúdos de forma mais significativa, considerando que as experiências vividas por Débora (personagem de uma das histórias), constituem-se universais e singulares, e estão presentes no território da infância. Trata-se de um estado lúdico e curioso que faz com que elas se movimentem e apreendam o lugar de sua existência. No início Débora está lendo o livro de literatura infantil *A formiguinha Zanza numa viagem pelo Semiárido*.

Na primeira parte da história, Zanza não reconhece seu próprio lugar, começa a estranhar muitas coisas: a intensidade do sol, o calor, a falta de chuva, a vegetação. Zanza reclama muito até que encontra o pássaro João de Barro e a minhoca Nina que passam a ajudar Zanza a reconhecer seu lugar. Esses dois personagens falam da vegetação típica, do umbuzeiro que armazena água da chuva em suas raízes, de outras espécies da vegetação do bioma caatinga, do clima, das chuvas etc. Aqui a história dá uma pausa e entram em cena textos e imagens das plantas encontradas no Semiárido, são abordados outros aspectos desses referidos temas, exemplo, sobre as árvores, suas partes, funções, reprodução, processo de fotossíntese e reciclagem do papel, etc.

Zanza conhece a abelha Filó que passa a falar sobre a produção do mel, Zanza aprende com ela os nomes das plantas da caatinga que as abelhas retiram o néctar e algumas receitas feitas com mel. Filó segue viagem com Zanza, fazendo-lhe companhia. Zanza e Filó trocam experiências sobre a vida no formigueiro e na colméia. Prosseguindo abre-se um campo para estudo sobre o solo, teia alimentar, a relação de exploração e desgaste da natureza (maus tratos dos solos, erosão, agrotóxico, caça predatória, ocupação desordenada do solo), coleta seletiva. A experiência social da criança dará um sentido ao desenvolvimento de algumas atividades sugeridas.

> Você sabe de maus tratos cometidos contra a natureza em sua comunidade? Vamos descobrir as causas? Saiba que existem muitas formas de cuidar da natureza: uma delas é o trabalho da coleta seletiva do lixo, pois o reaproveitamento desses materiais contribui para a sustentabilidade do meio ambiente, uma vez que economiza os recursos naturais. (LINS, PEREIRA & SOUSA, 2005, p. 37, Conhecendo o Semi-Árido Livro 1)

Temos consciência de que a atitude da coleta de lixo seletiva não depende da criança/adolescente que possa querer fazer isso em sua comunidade. Sabemos que nem mesmo nós fazemos isso. Por outro lado como tratar do ambiente semiárido sem abordar a questão da coleta do lixo, dessa limitação que os seres humanos ainda precisam enfrentar. Outras situações como essas aparecem e somos tomados/as por um sentimento de incapacidade e de impotência.

A história continua e Zanza tenta se localizar no tempo e espaço querendo encontrar o seu formigueiro, para isso Filó vai ensinar a Zanza a partir de referências que estão presentes no cotidiano, que tem uma ligação íntima com as vivências do dia-a-dia, como a observação do sol, das estrelas, e outros pontos de identificação presentes

em determinado lugar como os rios, riachos, serras, matas, etc. E também a localização e representação dos lugares através dos mapas.

As duas viajam por vários estados do Semiárido, passam pelo estado do Piauí, onde encontram o tatu Tonico, que lhes fala sobre a pré-história do Semiárido, sobre como se instalaram os primeiros povos aqui, de como era o clima, a vegetação e a fauna há 50.000 anos. Para abordagem desses conteúdos tivemos como referência uma visita realizada no Parque Nacional Serra da Capivara, localizado no estado do Piauí, no município de São Raimundo Nonato, e também os estudos desenvolvidos pelo IRPAA através do pesquisador Haroldo Schisteck.

A pesquisa de Haroldo Schisteck se organiza basicamente em: o "descobrimento" do Brasil; a chegada dos europeus nas mediações do São Francisco; o interesse dos europeus pelas terras semiáridas; a colonização e exploração das terras brasileiras; para isso traz como referência o estudo desenvolvido pelo sociólogo Esmeraldo Lopes[35]; os homens e animais pré-históricos, essa parte da pesquisa se concentra em fazer um levantamento da Formação Histórico-Geográfica do Semiárido Brasileiro baseado na pesquisa desenvolvida por pesquisadores, coordenados por Niede Guidon da FUNDHAM (Fundação Museu do Homem Americano), localizado no município de São Raimundo Nonato – PI. Mostra que a mudança climática influenciou na formação da flora, fauna e na formação humana, migração, mudança de comportamento e desenvolvimento físico dos animais e vegetação. Essa pesquisa registra a presença humana datando de 10.000 anos atrás. A população humana suportou esta mudança, adaptando-se às novas condições climáticas. Mostra também a mudança da última época glacial, há 9.000 anos, o que era uma região chuvosa, se transformou na região semiárida de hoje. (SCHISTECK, http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/histsemi-arido10-09.mini.pdf, acessado em 20 de dezembro de 2009).

Os desenhos rupestres foram registrados e estão representados em *Conhecendo o Semi-Árido* Livro 1, página 46, através de fotografias e como representam também formas de comunicação feitas pelos nossos ancestrais, nesse momento é abordado, sequencialmente, na página 47, as formas de comunicação contemporâneas, e as diferentes formas e condições de realização e acesso.

[35] Dentre outras publicações, Esmeraldo Lopes escreveu: Opara – Formação Histórica e Social do Submédio São Francisco, 1997, que descreve o processo de colonização no Sertão Baiano, nas mediações da localização do Rio São Francisco.

Na Bahia, Zanza e Filó conhecem as experiências que acontecem em alguns municípios, como Curaçá, Uauá, Canudos. Pessoas se organizando em cooperativas para o beneficiamento do imbu, produzindo geléia, doce, suco para comercialização, através do selo "Sabor do Sertão". Essa experiência do beneficiamento aborda as relações de poder na cadeia produtiva, a diferença no que diz respeito ao rendimento financeiro para as famílias e cooperativas e das relações de produção, considerando o contexto de quando as frutas eram repassadas para atravessadores[36] e como acontece hoje, beneficiada pelos próprios agricultores/as. Essa abordagem traz uma perspectiva política do conteúdo, trabalhamos com operações matemáticas, no entanto não se trata apenas da ordem das parcelas para obtenção de uma soma, mas a atitude de organização comunitária das famílias que revolucionam a forma de produção de vida nesse território.

Continuando a história *A formiguinha Zanza numa viagem pelo Semi-Árido*, Zanza e Filó conhecem, em Sergipe, o bem-te-vi Tico, que lhes fala sobre a extinção de espécies da vegetação e animais, principalmente dos pássaros que fazem parte do Bioma Caatinga. A conversa acontece no município de Poço Redondo – SE. O bem-te-vi Tico fala também sobre Lampião e a história do Cangaço, uma vez que Poço Redondo foi cenário da história de Lampião, município onde foi morto juntamente com Maria Bonita e seus cangaceiros. E como não nos aprofundamos sobre o Cangaço e o Banditismo, não foi apresentado um texto mais amplo e complementar. Abrimos um espaço interativo propondo que as crianças e adolescentes buscassem essa história na comunidade através de relatos das pessoas.

Nessa parte da história Zanza e Filó param para refletir como tinham aprendido muita coisa sobre o clima, a história e a cultura produzidas no Semiárido, nesse refletir vem os estudo sobre a povoação do Semiárido na época da colonização das Américas: como se deu essa povoação, a partir de quais etnias, como foi o processo de colonização, de que forma se estabeleceu a relação das pessoas com o ambiente. Além de apresentar as etnias que participaram da formação dos/as brasileiros/as, foi apresentada a história e a saga dos primeiros habitantes, a história do povo africano, de como chegou aqui, bem como o processo de escravização e dominação de uns povos pelos outros.

[36] Na cadeia de produção e comercialização, atravessadores são pessoas que não produzem, compram a baixo custo os produtos naturais nas mãos dos agricultores/as e repassam para o mercado a preço um preço bem maior, ou seja, os atravessadores, não têm custo com a produção e se beneficiam na cadeia de comercialização, gerando uma desigualdade.

Esse cenário leva Zanza e Filó a refletirem sobre a povoação no Semiárido, sobre a colonização européia, processo que causou o extermínio dos povos indígenas que habitavam esse espaço, sobre o modelo de sistema produtivo econômico que aqui implantaram, baseado na exploração da terra e na escravidão dos povos africanos, que foram trazidos para cá. Refletiram também sobre os vaqueiros, "que passaram a habitar a caatinga, os nossos ancestrais mais próximos" (MARTINS, 2001, p. 44), para cuidar da criação de bois de seus senhores. Na abordagem desse conteúdo tivemos como referência o estudo desenvolvido pelos professores Josemar da Silva Martins e Aurilene Rodrigues na sistematização da Proposta Política Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá – Bahia (2001), que tiveram como base de pesquisa sobre os vaqueiros os estudos do sociólogo Esmeraldo Lopes Gonçalves (1997). Esse referencial colabora com o livro na inserção dos fatos históricos que costuraram a história da povoação no Sertão, dos que aqui já viviam, denominados pelos portugueses de índios, e dos povos africanos que foram trazidos para cá, na condição de dar sustentação a um modelo econômico baseado na exploração e escravidão. O livro de Esmeraldo Lopes é um referencial de pesquisa sobre a colonização no sertão:

> Até 1620, as expedições mineradoras e escravizadoras de indígenas, iniciadas a partir de 1595, aproximadamente, foram o motivo fundamental da presença dos portugueses na região. Pela característica que tinham não os fixou a terra. Eles apenas passavam devastando o sertão. (GONÇALVES, 1997, p. 17)

No cenário de organização e resistência às condições implantadas pelos colonizadores, o livro traz na sequência um breve histórico de Antonio Conselheiro, Canudos, a Guerra de Canudos acontecida no Sertão da Bahia. Aborda sobre as comunidades remanescentes de quilombo, tendo como referência Laje dos Negros, localizada no município de Campo Formoso – Bahia. A partir dessas histórias abre-se um campo de reflexão sobre o tema Fundo de Pasto, movimentos de luta pela terra no Sertão, e também sobre o Movimento dos Sem Terra - MST. Esses conteúdos apresentam um valor histórico cultural e político de disputa de poder, no contexto do Semiárido. Esses estudos concluem o Livro 1.

O segundo Livro começa com as chuvas. Zanza e Filó caminham pensando sobre as coisas que conheceram, o tempo começa a mudar e acontece a chuva, nesse momento as crianças ganham as ruas, praças e terreiros, brincando.

> Sentiram um cheiro gostoso de terra molhada, enquanto um vento leve tirava as patas de Zanza do solo ainda ressequido. De repente, caíram do céu alguns pingos. Era a chuva! Aos poucos a caatinga foi ficando verde e, no céu, dava para ver algumas formigas-rainhas e seus companheiros, fazendo seu vôo nupcial, para depois disso, construírem novos formigueiros. A água escorria para todos os lados. (LINS, PEREIRA, & SOUSA, 2005, p. 13, Conhecendo o Semi-Árido Livro 2)

O cenário das chuvas traz um ambiente lúdico para as crianças, os banhos de bica, as correrias e os pulos no meio da rua e/ou do terreiro. Enquanto isso Zanza e Filó correm para o pluviômetro[37] para medir a quantidade de chuva que estava caindo. Nesse momento apresentam-se estudos sobre a média das quantidades de chuva no Sertão, sobre os instrumentos que medem essas quantidades. Apresenta-se o pluviômetro, um modelo de instrumento que mede as chuvas. Estuda-se também os estados em que se encontra a água na natureza e suas mudanças, o ciclo da água, a distribuição da água no planeta Terra, as chuvas no Semiárido Brasileiro, as medidas de superfície, volume, altura, comprimento, mapa do Semiárido, as chuvas em outras regiões do país, os fenômenos que provocam mudanças climáticas no mundo, e as interferências desses fenômenos nos muitos locais da Terra, por exemplo, os fenômenos *El Niño* e *La Niña*. Na abordagem desses conteúdos aparecem documentados os problemas das enchentes que desabrigam as famílias. Na página 25 do livro 2 temos um gráfico com a distribuição das chuvas na região de Juazeiro-BA, o gráfico mostra a irregularidade das ocorrências das chuvas, que em excesso trazem prejuízos. Os gráficos são do período de 2003/2004 cenários de enchentes e foram fornecidos pela Associação Brasileira de Captação e Manejo de Água de Chuva - ABCMAC.

Zanza e Filó continuam a viagem, encontram uma imensidão de água corrente: o Rio São Francisco, na cidade de Piranhas - AL, onde conhecem algumas crianças que estão brincando na beira do rio. Uma das crianças, a personagem Anita, comunica-se através da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Nesse encontro Zanza, Filó e as crianças conversam sobre o São Francisco, como o rio se encontra hoje, como as pessoas e empresas utilizam o rio e falam também sobre as lendas que povoam o imaginário coletivo das pessoas que moram perto do rio.

Como as histórias de Zanza e de Débora estão entrelaçadas, ao chegar à escola Débora é apresentada a uma colega que não escuta, se comunica através de libras. O

[37] Instrumento utilizado para medir as quantidades de chuva. Em sua experiência pedagógica, o IRPAA, orienta a confecção do pluviômetro usando uma lata de leite em pó (retirando as bordas), um cabo de vassoura, e uma régua (de madeira, começando do zero). Cada milímetro marcado na régua significa 1 litro por metro quadrado.

livro abre um espaço que apresenta algumas expressões e palavras em libras como verbos, adjetivos, cumprimentos, pronomes e substantivos. Nesse momento estudam-se também os órgãos do sentido. Depois que sai da escola, Débora encontra amigos na praça e compartilham os diferentes tipos de brincadeiras e suas origens, trocam experiências sobre as brincadeiras, contam causos, tiram versos e cantigas de roda.

Voltando para a história *A formiguinha Zanza numa viagem pelo Semi-Árido*, Débora chega à parte em que Zanza e Filó estão na cidade de Caruaru - PE, lá encontram uma grande e movimentada feira, a feira de Caruaru. Outras feiras são documentadas também através de fotografias, como a feira do município de Senhor do Bonfim - BA, e a feira do município de Uauá – BA.

Na seqüência Débora passa a falar sobre sua história: onde morava, porque mudou com a família para a cidade, das coisas que fazia onde morava antes, como ia para a escola e alguns acontecimentos que marcaram a história das pessoas na comunidade. Também descreve o lugar, como as pessoas trabalhavam e como trabalham hoje na cidade. Esse contar a história pessoal trata-se de uma atividade desenvolvida em sala de aula, sugerida pela professora. As crianças irão falar e escrever sobre a história de vida de cada um/a. Débora apresenta a sua história, depois escuta a história do seu colega Tiziu, que é de origem indígena. Tiziu[38] pertence aos povos Tuxás, moradores da antiga Rodelas – BA, que foi submersa pelas águas do Rio São Francisco com a construção da Barragem de Itaparica, Tiziu junto com seu povo foi transferido para a Nova Rodelas. Essa mudança causou impactos radicais na vida das pessoas, pois seu povo vivia da pesca e da agricultura, vive hoje na Nova Rodelas onde o terreno não é propício para a agricultura, os Tuxás estão lutando até hoje para conquistar sua dignidade.

Débora ao falar de sua história mostra como era a vida de seus familiares (mãe e avós) lidando com o ambiente na perspectiva de combate à seca, onde a seca era um problema, e mostra depois a mudança desse ambiente quando seus familiares entendem que o problema não é exatamente a seca, quando descobrem tecnologias e práticas para instalarem condições de desenvolvimento na perspectiva de *convivência com o Semiárido*. Práticas que observam as quantidades de chuva que caem, a irregularidade das chuvas que favorecem o clima específico do Semiárido e o seu bioma com as espécies da flora e da fauna, os tipos de solos e vegetação, os tipos de plantas e animais

[38] O personagem Tiziu foi inspirado na história dos Tuxás (Rodelas – BA).

que melhor se adaptam ao cultivo e à criação, a previsão das secas, os sistemas de captação da água da chuva (cisterna, caxio, barragem subterrânea). Essas tecnologias vão mostrando a importância da mudança de atitude e do projeto político com base na *convivência com o Semiárido*.

Depois de brincar bastante com Tiziu, Débora agora tem um tempo para se dedicar à leitura do seu livro *A formiguinha Zanza numa viagem pelo Semi-Árido*. Nessa parte da história, Zanza e Filó passaram a falar sobre cultura e suas manifestações nas várias comunidades que conheceram na viagem, refletindo sobre tudo o que tinham conhecido nessa deliciosa travessura pelo Semiárido. A história de Zanza chega ao final quando ela encontra seu formigueiro "E foi aquela festa no formigueiro. No correr dos dias que se seguiram Zanza passou a contar as coisas da viagem para todas as formigas." (LINS, FERREIRA 7 PEREIRA, 2005, *Conhecendo o Semi-Árido* Livro 2, p.67).

Débora é uma ficção inspirada no Livro Balançando Sonhos, como já foi citado, mas também inspirada em muitas histórias que aconteceram com as famílias, que tem como a única solução, a saída. Procuramos com essa história representar muitas histórias acontecidas no Semiárido. A ficção nos ajudou a desenhar as coisas como gostaríamos que elas acontecessem. Que como a família de Débora, outras famílias pudessem provar a potencialidade e as possibilidades do Semiárido. Queremos contar essa história, queremos relembrá-la, e recontá-la sempre que for possível. As saídas já aconteceram e continuam acontecendo, a proposição das instituições não é a de prender as pessoas no lugar. A luta é para sairmos da condição de vítimas, de coitadinhos. Queremos mostrar que o Semiárido é belo e que aqui existem diversas possibilidades de viver com beleza e dignidade. O pressuposto pedagógico de trabalhar com esses referenciais culturais da experiência social, do cotidiano está pautado numa perspectiva sócio-pedagógico Freiriana, acreditando-se que o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e a apropriação do conhecimento estão intimamente ligados à leitura de mundo, um exercício libertador de escrever a sua própria vida, "biografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (FIORI, Prefácio - Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, 2005, p. 08).

CAPÍTULO III

3. O CONHECIMENTO NO CONTEXTO E CONTEXTUALIZAÇÃO

"O camponês, em sua labuta, vai arrancando lentamente alguns segredos à natureza; e a verdade que ele obtém é universal". Saint-Exupéry

3.1 Conhecer-sentir numa rede de emoções – o conhecimento pela intimidade

A produção do conhecimento é a possibilidade de enxergar os fenômenos que acontecem no lugar em que vivemos. E independente se esse lugar é a escola, o quintal, o bairro, a cidade, o país, ou o planeta, perceber como eles interferem em nossa vida e como também interferimos em seu a-con-tecer, como nos ligamos numa rede de conexões, e como as coisas estão vinculadas intimamente a uma rede de pertencimento.

Os trajetos percorridos no exercício da minha docência em espaços escolares e também em espaços não formais de educação até a chegada na experiência de produção dos livros didáticos me ofereceram possibilidades de pensar a contextualização a partir de algumas noções. A contextualização acontece culturalmente nos diferentes espaços de formação, e desenvolve sua "forma pedagógica"[39] no acontecer-sentir. A leitura contextualizada se re-contextualiza com as interpretações de quem as vive. Esse movimento se dá numa relação interdependente de diferentes graus de aproximação e distanciamento. Esse jogo de interpretações abre campos para uma perspectiva multirreferencial que se constitui inter-discursivamente.

Maturana (1997) afirma que "conhecer é viver, e viver é conhecer" (p.21). O que nos leva a pensar que o conhecimento se produz mediante um conjunto de saber-sentir e práticas que se desenvolvem em formas de comunicação com os outros e com a natureza e seus indecifráveis sinais, saber-sentir constituído a partir de uma longa convivência e observação. Esse conhecer-sentir requer tempo para o olhar, para a escuta, para o sentir, inclusive para olhar mais devagar, escutar mais devagar, sentir mais devagar (LARROSA, 2007). E o tempo de olhar e sentir gera uma intimidade vital

[39] "Forma pedagógica" é um esboço de noção conceitual que surge em minhas reflexões durante o processo de escrita. Essa noção conceitual vai em direção a uma compreensão de conhecimento a partir de uma perspectiva conhecer-sentir que se vincula aos sentidos e significados, bem como as possibilidades de comunicação de beleza que se fazem presente nas experiências de produção e aquisição de conhecimento.

necessária para o desfrute das possibilidades que um determinado espaço tem a oferecer.

Maturana (1997) diz que conhecer é apresentar uma conduta adequada, "congruente com a circunstância na qual essa mesma conduta se realiza, sendo ambos possibilitados e determinados pela estrutura do ser vivo em questão" (p. 23). Essa percepção de Maturana com relação ao conhecer nos faz ver que o conhecimento se tece radicalmente pelo viés da intimidade. Se formos, por exemplo, observar e aprender com a vegetação da caatinga veremos que esta no seu existir desenvolve mecanismos de adequação/adaptação à natureza. Uma adequação/adaptação que não significa passividade e sim esperteza de um conhecer-sentir entrelaçados a um contexto, ou seja, uma autonomia do ser, que se torna esse ser, mediante mecanismos interpretativos e de resistência.

"O umbuzeiro é uma árvore típica da caatinga que armazena água das chuvas nas suas raízes para que mesmo em época de estiagem, ela possa se alimentar, florescer e dar frutos deliciosos" (LINA, LINS & SOUSA, 2005, *Conhecendo o Semi-Árido* Livro 1, p. 14). O umbuzeiro se sabe numa rede de conversações e num jogo de emocionar, no clima semiárido. É nesse sentido que dialogamos com Maturana, que vai nos dizer que o "conhecer é ação efetiva que permite a um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo" (1997, p. 23).

Há um jogo de sedução, envolvimento e produção da vida que os seres vivos, dentre eles, o ser humano, se apropriam na experiência da convivência. Um pescador ama o rio, porque conhece e desconhece o rio todos os dias na convivência, num emocionar (MATURANA, 1997) e não porque leu em algum livro sobre, sua leitura se faz pela pele, respiração, pelo sentir, pelo linguajear. Seu conhecimento é legítimo, ele o transpira, o navega, naufraga, nada nos seus odores, amores e temores.

O conhecimento sobre Rio São Francisco se conecta aos saberes produzidos no rio, pelo pescador, na convivência com o rio. O pescador, o barqueiro, respira no ritmo do movimento das águas, sabe da profundidade pela cor e pelo movimento das águas, acredita nos espíritos que protegem o rio e as embarcações. O barqueiro produz esse conhecimento a cada dia que sai em seu barco e que é embalado por um conjunto de mistérios que entra pelos poros e pelas vias respiratórias, habita todo o corpo e o incorpora ao rio, tornando-o parte dele. É um conhecimento íntimo, porque sabe do rio como cada linha traçada na palma da mão; contempla o rio como sua própria vida assim como o barqueiro, a água do rio é passageira do barco. E assim há uma interconexão

porque “o rio se encontra ao mesmo tempo em toda a parte, na fonte tanto como na foz, nas cataratas e na balsa, nos estreitos, no mar e na serra, em toda a parte, ao mesmo tempo” (HESSE, 2004, p. 126).

Um fotógrafo/artista sabe o movimento da luz do sol, sabe da plasticidade dessa luz, sabe que a luz dá movimento às imagens. Sabe que ao meio dia o sol está bem em cima, no céu, e que esta luz não dá a mesma plasticidade que a luz da manhã e do final da tarde. Sabe que nesse horário de meio dia, para obter certo movimento poético, que será revelado na sua arte fotográfica, terá que ter a natureza como sua aliada, contando com ventos nos galhos e folhas de árvores que ao movimentar-se, movimentam sombras e luzes, o que vai compor um jogo poético para que o artista consiga a plasticidade desejada em sua obra. Esse conhecimento é vital para a recriação.

Um agricultor que tem sensibilidade para localizar água no subsolo, além de sentir essa energia em forma de ondas vibratórias para a localização da água, o que se denomina de hidroestesia[40], conhece também os detalhes do solo, e do subsolo, do clima o que vai dar um aprimoramento técnico e ao mesmo tempo sensível ao seu conhecimento, e vai assegurar um conhecimento sobre aquela água, se é salobra, quantos litros aproximadamente tem disponível, quantos metros de profundidade se encontra. Para plantar, precisa saber a melhor época, se a terra que trabalha tem disposição natural para determinado tipo de cultura ou se vai precisar de uma intervenção tecnológica.

Esse conhecimento se dá culturalmente e é atravessado pelas múltiplas referências e influências localizadas no cenário contextual. A observação desses detalhes durante a pesquisa nos aproximou da noção interpretativa que PIMENTEL (2002) chama de “experiência sensível como exercício de uma razão aberta” (p.71). O conhecer-sentir da convivência acontece por um “pensar orgânico” (PIMENTEL, 2002, p. 71), um pensar interconectado, como um “movimento de autocriação dos seres vivos em congruência com o seu meio” (PIMENTEL, 2002, p. 71).

Maturana (1997) não separa o ser humano do meio, de acordo com esse biólogo chileno, se viajamos para o Pólo Norte levamos o meio conosco, levamos a temperatura e “uma série de artefatos que constitui nosso meio” (p. 40). Essa rede de ligações do conhecer-sentir está vinculada a um emocionar de uma rede de conversações (MATURANA, 2004). Nesse caso o conhecimento é conduzido por um emocionar, o

[40] Sensibilidade para identificação de água no subsolo, esse experiência requer um saber técnico e sensitivo para localização da água.

que vai se configurar num ponto instigante e provocante, quando Maturana (2004) diz que são as emoções e não a razão que determina o que fazemos e o que deixamos de fazer (p. 29) e (o que conhecemos), ***acréscimo nosso***. De acordo com Maturana "todo o sistema racional tem fundamento emocional" (1997, p. 171), "a emoção define a ação" (2004, p. 32). Miriam Graciano e Cristina Magro, na introdução do livro de Maturana (1997) "A ontologia da Realidade", dizem que ser e conhecer são juntos na práxis do viver. Isso leva a um campo de ligação do conhecimento à experiência do vivenciado, portanto a partir de um domínio emocional.

> (...) o mundo que vivemos tem a ver com a gente, com o indivíduo – esse é um momento que é comovente e libertador. É comovente porque resulta que o que fazemos não é trivial. É libertador porque dá sentido ao viver. Não lhe dá um sentido transcendente, mas um sentido imediato todo o tempo. As coisas que fazemos são sempre significativas. Quaisquer que sejam, até mesmo coçar o nariz e, claro, dependendo do espaço em que se faz algo são distintas suas implicações, sua forma de interação no contexto da convivência. (MATURANA, 1997, p. 44)

Portanto o conhecer-sentir na convivência constitui-se no conhecer movimentado por um emocionar, numa rede de conversações que conectam indivíduos numa teia de acontecimentos. "O linguajear e o emocionar juntos, ou seja, o conversar passa a constituir o modo de viver" (MATURANA, 1997, p. 47). Com base nessa reflexão vemos que "o desejo do conhecimento é o mais natural" (MONTAIGNE, 1972, p.481). O desejo de conhecer-sentir é vital.

É com base na biologia do amor de Humberto Maturana que fazemos a relação do conhecer-sentir na convivência através do caminho mais íntimo. Maturana nos diz que a linguagem se origina na intimidade do viver cotidiano, na intimidade da convivência (1997, p. 46). A intimidade com o lugar e as relações tecidas na produção dessa intimidade, nas produções de conhecimentos que circulam e suas redes de conexões vão compondo um conjunto de interpretações, que dentro de uma perspectiva fenomenológica de conhecer trazem recortes íntimos do foco observado e vivido. Essa construção do conhecimento produz redes e liga lugares à pessoas, pessoas à lugares, pessoas a pessoas, lugares à lugares.

Em qualquer lugar onde nos encontramos vivemos nossas experiências como seres humanos, essas experiências se tecem, e podem ser validadas culturalmente. Aqui não nos referimos a homogeneização, mas como essas micro-relações servem de lupa para olhamos outras dimensões dos acontecimentos. Pelo nosso quintal podemos fazer a leitura do mundo. Manoel de Barros nos diz isso em Achadouros, que o quintal da

criança é maior que a cidade, e é verdade, depois que crescemos podemos ver que o mundo está em nosso quintal.

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (Manoel de Barros, 2003, p. 14).

O conhecer/sentir se faz nas cores, temperaturas, clima, crenças, e se revela nos detalhes das vidas produzidas. Isso envolve saber, mente, corpo e alma. O conhecimento adquirido pela intimidade abre caminhos, atalhos, articula redes de compreensões, reconhece particularidades e especificidades de lugares, pessoas, culturas e histórias diversas. No livro didático Conhecendo o Semi-Árido 1, numa passagem da história "Zanza numa viagem pelo Semi-Árido" o pássaro joão-de-barro fala do imbuzeiro para a formiga Zanza. A forma como o pássaro fala ilustra bem o que chamamos de conhecer-sentir que está presente no linguajear que se origina na intimidade do viver cotidiano, na intimidade da convivência (MATURANA, 1997). O umbuzeiro não aparece definido como uma vegetação arbórea composta de raízes, caule, folhas e frutos. A descrição se dá prioritariamente pela relação que essa árvore tem com outros seres vivos, e sua ligação a uma rede de conversações da qual ela faz parte.

> Os imbuzeiros perdem as folhas e passam entre 30 a 45 dias desfolhados. Depois disso, no início dos meses de agosto e setembro, começa o processo de brotação, floração e frutificação, que vai até o final de novembro, quando se podem encontrar os primeiros frutos maduros. É no verão que o imbuzeiro produz e, quando chega a chuva, em novembro, já está cheinho de imbus. A caatinga pode estar seca, mas os imbuzeiros já estão carregados de flores que vão alimentar as abelhas, as vespas, os pássaros, os bodes, as cabras e vão se transformar em frutos. (LINS, SOUSA & PEREIRA, 2005, *Conhecendo o Semi-Árido* Livro 1, p. 14)

Durante o período de envolvimento com a feitura dos livros busquei compreender o sentido da convivência nos lugares que transitava, inclusive em minha família. Como nasci na cidade e as experiências do IRPAA e da maioria das instituições que desenvolvia atividades na perspectiva da *convivência com o Semiárido*, davam-se consideravelmente no meio rural, ficava sempre muito atenta ao que as experiências com as pessoas do meio rural podiam me dar. Numa conversa com minha mãe, que nasceu em um lugar chamado Porteiras, uma roça, localizada no interior do município de Sento-Sé – Bahia, perguntei a ela sobre a convivência das famílias nesse lugar, o que esse lugar produzia, e como se produzia.

De acordo com o relato de minha mãe fui observando que aquele lugar se autoproduzia em períodos, parecia obedecer a um ciclo, a uma rotatividade circular contínua, assegurada por um movimento natural da vegetação, clima, ventos, animais, rios e pessoas, que com base na oferta natural das coisas na natureza, se auto-organizava em suas produções e na produção da vida. Havia o período da exploração da palha da carnaúba, que na época era usada na produção de materiais como o disco vinil e a cera. A carnaúba se autoproduzia naquelas terras, tornando-se uma vegetação nativa. Depois de todo o processo de colheita, beneficiamento e comercialização do pó retirado da carnaúba, chegava a época das chuvas, e com elas era possível o plantio de algumas culturas como, milho, mandioca, batata doce, abóbora, melancia; era o período da agricultura de sequeiro.

Depois da agricultura vinha o período da pescaria. Na época das chuvas, as águas enchiam os afluentes do rio São Francisco que nele desaguavam, e este desaguava nas lagoas das proximidades, enchendo-as, junto com suas águas o rio levava muitas espécies de peixes que passavam a povoar a lagoa, atraindo homens e mulheres vindo/as das redondezas em busca do sustento da vida daquele período. Acontecia a pescaria. E assim se completava um ciclo. Foi assim que fui compreendendo o conhecer-sentir na convivência.

A compreensão da teoria de sistemas vivos descrita pela cientista no filme *Ponto de Mutação*. A cientista lembra alguns pensadores que compreendem o mundo a partir da perspectiva da teoria de sistemas vivos que se auto-organizam, dentre eles, ela cita Maturana. E mesmo sendo uma produção cinematográfica, o filme cumpre com beleza o intuito de colocar em questão a diferentes interpretações vindas de diferentes linhas teóricas científicas de compreensão do mundo. No filme a cientista afirma que a teoria de compreensão do mundo como um sistema vivo que se auto-organiza considera "as trocas sazonais entre a árvore e a terra, entre a terra e o céu", vê o ciclo anual como "uma gigantesca respiração que a terra realiza com suas florestas dando-nos o oxigênio". E ainda vê "o sopro da vida, ligando a terra ao céu e nós, ao universo". A cientista faz a relação desse pensamento, a compreensão do mundo na perspectiva da autopoiese[41].

[41] Conceito criado por Humberto Maturana e Francisco Varela. Sobre a utilização do conceito de autopoiese em outras áreas no âmbito das ciências humanas, Francisco Varela, criador do conceito junto com Humberto Maturana, afirma que "a autopoiese aparece cumprindo um papel metafórico, ou mais especificamente, metonímico". Varela afirma também até ano de 1972, tinha uma posição cética com relação a utilização do conceito da autopoiese em outras áreas. E diz que lhe causou surpresa a utilização

> Um pensador de sistemas veria a vida da árvore somente em relação a vida de toda a floresta. Ele veria a árvore como habitat de pássaros, o lar dos insetos (...) se você tentar entender a árvore como algo isolado ficaria intrigado com os milhões de frutos que produz na vida (...) mas se você ver a árvore como um membro de um sistema vivo maior tal abundância de frutos fará sentido, pois centenas de animais e aves sobreviverão graças a eles. Interdependência. A árvore também não sobrevive sozinha. Para tirar água do solo precisa dos fungos que crescem na raiz. O fungo precisa da raiz e a raiz do fungo. Se um morrer, o outro morre também. Há milhões de relações como esta no mundo, cada uma envolvendo uma interdependência. A teoria dos sistemas reconhece esta teia de relações como essência de todas as coisas vivas. (Filme Ponto de Mutação).

O conhecer-sentir na convivência se aproxima da compreensão do mundo através da perspectiva da teoria de sistemas vivos, que vê as pessoas e as coisas do mundo numa teia de relações que forma a teia da vida. Um conhecer-sentir pode produzir outras relações com o conhecimento, e pode estabelecer como Freire (2000) propõe em Pedagogia da Autonomia "uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo" (p. 34). A lição de geografia que Guillaumet deu a Exupéry, em Terra dos Homens produz um conhecer-sentir na convivência, um conhecimento íntimo, amoroso e sensível:

> Mas que estranha lição de geografia recebi! Guillaumet não me ensinava a Espanha: ele fazia da Espanha uma amiga para mim. Não me falava nem de hidrografia, nem de populações, nem de pecuária. Não me falava de Guadix, mas de três laranjeiras que existem em um campo, próximo de Guadix: "Desconfie delas; é bom assinalá-las aí no mapa..." E as três laranjeiras tomavam mais espaço na carta que a Serra Nevada. Não me falava de Lorca, mas de uma simples fazenda perto de Lorca. Uma fazenda viva. E falava do fazendeiro. E da fazendeira. E aquele casal perdido no meio do espaço, a quinhentos quilômetros de nós, assumia uma importância desmesurada. Bem instalados na vertente de sua montanha, como guardas de um farol, sob as estrelas, aquele homem, aquela mulher estavam sempre prontos a socorrer homens.
> Tirávamos assim do esquecimento, de sua inconcebível obscuridade, detalhes ignorados de todos os geógrafos do mundo. Porque só o Ebro, que mata a sede das grandes cidades, interessa aos geógrafos. Não aquele córrego escondido sob a erva a oeste de Motril, aquele pequeno córrego que alimenta umas trintas flores... "Desconfie desse córrego, ele encharca os campos... Tome nota deles na carta" (Exupéry, 2006, p. 16 e 17).

Escrever sendo autor e testemunha de suas histórias. Dizer e escrever o seu mundo, deixando transparecer a beleza da maneira de estar no mundo, da maneira de

---

do conceito em âmbitos como na sociologia, na teoria jurídica, literária e até mesmo na terapia familiar. Por fim Varela diz: "acredito que ficará claro para o leitor que, no geral, tenho um grande ceticismo a respeito da extensão do conceito além da área para o qual foi pensado, isto é, para a caracterização da organização dos sistemas vivo em sua expressão mínima. Ainda que não existe uma razão a priori, após todos esses anos, minha conclusão é que uma extensão em níveis "superiores" não é frutífera e que deve ser deixada de lado, ainda que para caracterizar um organismo multicelular. Pelo contrário, o vincular a autopoiese com uma opção epistemológica, além da vida celular ao operar do sistema nervoso e os fundamentos da comunicação humana é claramente frutífero" (MATURANA & VARELA, 1997, p. 54)

compreender o ato de aprender e o sentido da educação, considerando que qualquer experiência de educar envolve seres humanos, crianças jovens, homens e mulheres sendo seres históricos que intervêm no mundo (FREIRE, 2000). O que nos interessa, como diz Paulo Freire é a boniteza da experiência com a educação. Uma boniteza ligada visceralmente à compreensão da educação como prática de liberdade, como uma busca incessante do rompimento com os processos de negação do conhecimento, tematizados e revelados no jogo das palavras geradoras que explicitam as relações de opressão instaladas em determinado lugar.

O conhecer-sentir é resultante de uma convivência amorosa e de uma postura curiosa e aberta (FREIRE, 1996), num contexto escolar considerar os chegantes (professores e alunos) que trazem seus corpos molhados de histórias, "de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de sonhos rasgados, mas não desfeitos" (FREIRE, 2007, p. 12). Aquilo que um homem e/ou uma mulher, no campo da experiência estética é tocado/a, toca em qualquer lugar do mundo, na França, no Egito, no Brasil. O significativo é que o espaço se faz mundo e a vida se faz existência, "na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdo" (FREIRE, 1996, p. 56), e com isso encontra-se possibilidade de se movimentar bem nesse espaço.

As coisas, as pessoas se tecem de acordo com um emocionar que movimentam os ritmos, as crenças, os jeitos de produzir vida em determinado espaço e tempo vividos pelos seres humanos e assim produzem conhecimentos. Esse emocionar se constitui em redes interconectadas que alimentam sentimentos, emoções e se incorpora num lugar tão íntimo do ser humano, que todas as suas ações, atividades e pensamentos são guiados pelo que Maturana chama de rede de conversações. Essas redes de conversações são fundamentos emocionais de uma cultura. De acordo com Maturana (2004) há uma prática da convivência que se configura em coordenações de coordenações comportamentais consensuais que se constituem um linguajear e um emocionar que opera um modo de conversar na convivência (2004).

Nessa reflexão pensamos que o conhecimento se faz nas relações e afetos produzidos nas histórias individuais e coletivas e serve como "alimento" no processo de formação das relações humanas, considerando que este (o conhecimento) vai compor nosso corpo, nossa pele, nosso jeito de dançar, de brincar, de produzir, de amar, de viver, numa perspectiva fundamentada na autopoiese, que percebe os seres vivos como

capazes de se autoproduzirem continuamente, à medida que interagem com o meio em que vivem numa teia de relações interdependentes e que se conectam e se alimentam mutuamente (MATURANA E VARELA, 2001, apud NÓBREGA E MENDE, 2004).

3.2 Contextualização – Pressupostos epistêmicos da leitura de mundo, da complexidade e da multirreferencialidade

> *"Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser (...)" Paulo Freire*

Nessa perspectiva para pensar epistemologicamente a educação para a convivência me proponho traçar algumas noções da relação entre o conhecer-sentir com a leitura de mundo num contexto multirreferencial e complexo. Para isso busco em Freire algumas noções conceituais de leitura de mundo, uma leitura que é produzida pelas pessoas que vivenciam culturalmente suas histórias e produzem significados radicalmente vividos com suor e sangue todos os dias. Para traçar noções da multirreferencialidade busco referência em Macedo, que misturando arte e ciência, poesia e rigor científico fala de um conhecimento iluminado adquirido da escuridão e das opacidades de mundos contrastantes e de um ser vivente nesse mundo capaz de estabelecer conexões plurais nas relações complexas. E também algumas noções conceituais da complexidade em Morin que destaca a pertinência do conhecimento do objeto quando este é apreendido em seu contexto.

As experiências com educação desenvolvidas pelas ONG's que estiveram presentes no cenário dessa pesquisa têm marcadamente influências do pensamento freireano, que em suas práticas pedagógicas, através das palavras geradoras problematizadas, juntos com os atores sociais, tematizam a realidade onde elas estão situadas, o que dá visibilidade aos processos de opressão e injustiças sociais existentes. Os trabalhos com temas geradores revelam o lugar e suas contradições históricas e isso é possível pela leitura de mundo. As palavras geradoras tematizadas podem ser inclusive "palavras" produzidas em outras culturas, no entanto apropriadas pela nossa, em nosso percurso histórico, e nesse sentido tornam-se pertencentes do nosso contexto. Os temas se apresentam como palavras geradoras que vão parindo outras palavras e permitindo uma leitura de mundo com "pé no chão do Sertão" (MARTINS, 2001), e

mesmo pretendendo alcançar a multiplicidade das culturas naquilo que elas têm de autenticamente ideográfico não se pretende perder a natureza relacional da vida em sociedade, conectadas em outras redes de pertencimento (MACEDO, 2004).

Uma referência bastante recorrente e forte argumentação na composição da narrativa discursiva sobre uma educação contextualizada e que se fundamenta na complexidade é a questão da produção do conhecimento considerando as condições climáticas do Semiárido. No Semiárido precisamos "trabalhar com a questão da umidade, precisa-se trabalhar com o calor, com a relação com o calor, etc" (Cícero Felix, 2003). Cícero lembra que na Europa as pessoas projetam tudo com aquecedor, "o carro com aquecedor, projeta a casa com aquecedor, e não é só para se manterem bem aquecidos, todo conhecimento desenvolvido pela humanidade naquele lugar é no sentido de estar se aquecendo". E em nossa organização, muitas vezes, não aproveitamos bem o potencial da energia e luz do sol que temos, por exemplo, o que acontece é que a produção dos conhecimentos acaba se movimentando a partir das condições de outras culturas.

Romper com a lógica de produção e reprodução do conhecimento ancorada no emocionar de outras culturas, vindas de outros países com características bastante diferentes das nossas, é uma forma de viver na perspectiva *convivência com o Semiárido*. De acordo com Morin é preciso que se considere o sistema auto-eco-organizado de seu meio, uma vez que há uma relação de dependência e autonomia, que parecem ser antagônicos, mas que se complementam no movimento de preservação da individualidade e originalidade (MORIN, 2007).

> É preciso unir intimamente auto-organização e eco-organização. A organização dos seres carrega a ordem cósmica da rotação da Terra em volta do Sol, marcada pela alternância do dia e da noite e pela mudança das estações! Alternamos vigília e sono e o aumento da duração do dia e da temperatura, na primavera, desencadeia o acordar vegetal e a sexualidade animal. (2007, p. 184)

O caráter indexal e ideográfico tem sede de contexto, no percurso da feitura dos livros, a contribuição de Morin (2001) para esboçar a compreensão da contextualização numa perspectiva da complexidade, se fez diante da percepção do conhecimento e sua pertinência, do seu acontecer em determinado contexto, ou seja, a contextualização se esboça dentro de uma perspectiva de compreender o que está tecido junto (MORIN, 2001). A palavra para ter sentido precisa do texto "e o texto necessita do contexto no qual se enuncia" (MORIN, 2001, p. 36). De acordo com Morin (2001) o conhecimento

do mundo é uma necessidade intelectual e vital, porque alimenta a cognição e liga o sujeito a uma rede de significações existenciais e de interpretação do mundo. O nosso contexto se desenhava no momento ímpar de rompimento com o discurso do combate à seca para a *convivência com o Semiárido*.

A noção da *educação para convivência com o Semiárido* se constitui em um território epistemológico radical por ter uma natureza interdisciplinar, e por está numa rede de compromissos públicos de tornar a sociedade mais democrática (GIROUX, 1999). Nesse sentido tomar consciência do caráter múltiplo do conceito de educação contextualizada no Semiárido, sua articulação às dimensões da política, da cultura e da economia, explicita também seu campo de disputa de poder como afirma Cícero Felix[42] no II Seminário do Livro Didático:

> (...) essa discussão da convivência, da elaboração do livro é antes de tudo um espaço de disputa de poder, porque quando nós decidimos fazer esse livro, nós estamos decidindo fazer uma disputa de poder nessa região aqui, isso precisa estar consciente. Vamos disputar o poder com quem sempre disse que essa região aqui é uma desgraça, uma miséria, que as pessoas aqui precisam ficar na condição de dependente mesmo, nós estamos disputando poder quando a gente estar fazendo esse livro, esse livro é uma ferramenta para disputa de poder, para disputa de um projeto diferente do que está imposto até hoje na história desse país, em relação ao semi-árido (FELIX, 2003).

FÉLIX (2003) também traz para o centro do debate que os eixos temáticos propostos para composição dos livros como história, cultura, água, são temas também presentes no conjunto das discussões de intervenção nas políticas destinadas para o Semiárido, e considera que esses elementos são também universais, uma vez que estão presentes em todas as regiões do Brasil, e que "contém toda uma lógica construída ao longo do tempo em cada região, uma lógica de convivência onde as pessoas constroem toda uma forma de vida" (FÉLIX, 2003). Essa reflexão mostra ainda mais o caráter multirreferencial e interdisciplinar, porque, concordando com a fala de Cícero Félix:

> Ao mesmo tempo em que esses elementos têm uma dimensão universal, tem também caráter múltiplo no sentido de favorecer outros elementos, exemplo: a água, uma visão para problemática da terra, e aí a problemática da terra, não estou falando só da terra lá na roça, eu estou falando também da problemática com o urbano hoje, problemática urbana hoje é um problema sério no país e o semi-árido não é diferente. (FÉLIX, 2003)

[42] Cícero Felix, um líder político de atuação nos movimentos sociais. Na ocasião compunha a coordenação do IRPAA. Atualmente compõe o quadro de articuladores políticos da CPT (Comissão Pastoral da Terra).

Durante a produção dos livros vivemos alguns conflitos com relação a noção conceitual de contextualização, esta foi permeada pelo sentimento identitário, “do que é nosso” diante de algumas afirmações de que a contextualização se concretizava com a inserção de elementos da cultura local na escola, ou seja, com a escolarização dos referidos elementos. Isso se revelou em diferentes momentos deixando transparecer certa preocupação com a delimitação dos temas e/ou justificativa com relação a entrada de alguns conteúdos. Em diálogo com professores/as do povoado Mundo Novo, Curaçá-BA, os/as mesmos/as indicavam essa reflexão de forma inquieta, abordando que tratar da maçã, do arroz, culturas produzidas em outras regiões do país, é também uma forma de contextualização.

No II Seminário do Livro, Josemar Martins revela certa inquietação através do relato de uma experiência sua ao receber um convite para um trabalho com arte e cultura em um dos espaços dos movimentos sociais. Segundo o relato do professor, a proposta tratava de trabalhar com Reisado, com São Gonçalo. O que para ele, sendo a compreensão da contextualização dentro dessa perspectiva, tornava-se reducionista, reduzida ao localismo. Para Josemar Martins o direito dos meninos que estão inseridos no contexto dos movimentos sociais,

> (...) não se reduz a ele ficar o resto da sua vida redundantemente dançando seu reisado. O direito à cultura daquele menino também inclui, por exemplo, lidar com outras linguagens, que inclusive ele não acessou ainda (...). É preciso re-valorizar o reisado, re-qualificar o reisado – e inclusive re-qualificar do ponto de vista de uma linguagem artística – mas reduzir ao localismo, ao “nosso”. (...) (MARTINS, Josemar, 2003)
> O que a gente precisa garantir é que além dessa cultura das pessoas, a cultura como bem, a cultura, portanto como o livro, o conto, a memória, a literatura, o violino, o violão, o balé, etc., e que o reisado também esteja. Minha preocupação hoje é essa, é de não reduzir a uma coisa que a gente chama de “nosso”, que fora dali não é nosso, embora os poderosos tenham todo o resto que dizemos não ser nosso. Então a questão para mim, hoje, o desafio maior, é partilhar esse outro pedaço da cultura que vive nas mãos de alguns. (...) (MARTINS, Josemar, 2003)

Na direção da fala argumentativa do professor, educação no contexto do Semiárido não significa trazer para as atividades didático-pedagógicas apenas os elementos do local como palavras geradoras, substituindo maçã ou uva, por umbu e bode, ou ainda rio Nilo por rio São Francisco, nem mesmo substituir as leituras de Ítalo Calvino pelas de Jorge Amado (os dois são maravilhosos), nem também substituir o rock pelo forró. Não se trata do elemento em si, mas como ele se contextualiza e produz história e cultura num determinado território. De acordo com Josemar Martins, a inserção de um tema local como o aboio, por exemplo, tornar-se uma experiência de

contextualização quando tece ligações com outras redes de conhecimento numa perspectiva multirreferencial, interdisciplinar e complexa. Josemar Martins, diz que se vamos inserir aboio do vaqueiro nordestino, é importante ligar esse elemento a uma rede de saberes, a organização métrica de um aboio, que é uma informação técnica, bem como sua ligação ao campo literário, poético e prosaico. E considerando a rede de saberes que esse elemento está conectado torna-se importante, segundo ele:

> (...) considerar que aquele aboio deve ser o ponto de produção de novos saberes e depois considerar que essa produção de novos saberes precisa agregar conhecimentos que estão dispersos e precisam ser reunidos, e fundidos a informações do presente. É preciso saber, por exemplo, de onde vem o aboio do vaqueiro, quais são seus vínculos históricos, o que é que nos liga dentro do aboio do vaqueiro às práticas históricas de colonização do sertão (...) (MARTINS, Josemar, 2003)

Por outro lado requerer a inserção de outras "palavras" como ballet, violino, é requerer um direito sócio-cultural. As palavras geradoras de acordo com Paulo Freire são chamadas de geradoras justamente porque através de seus elementos básicos propiciam a formação de outras (FREIRE, 2005, p. 10). Uma palavra gera outra, um tema gera outro, inclusive o seu contrário, e/ou a sua ausência. Com a palavra o homem e a mulher se fazem e transformam a realidade (FREIRE, 2005). E de acordo com Maturana (2004), numa rede de conversações e emoções "ao mudar o significado das palavras modifica-se o fluxo do emocionar" (p. 33).

Portanto a leitura do mundo se torna um campo de poder, e que se prevalece a visão dogmática do opressor fica-se entre atuar ou ter a ilusão de atuação, na atuação dos opressores. No entanto como ler "é olhar ativamente, com olhos múltiplos e interessados" (LARROSA, 2005) há a esperança crítica, uma necessidade ontológica (FREIRE, 1992), ternura e força de dizer "palavras" que possam se constituir em poder de criação, recriação e transformação do mundo (FREIRE, 2005). O menino Pacu do filme *Abril Despedaçado* reconta sua história através dos elementos de sua realidade conectados a elementos de outras realidades. Esse recontar abre um campo de rompimento com uma tradição familiar opressora, constituindo dessa forma um contexto de revolta a apresentando um sentido lúdico, simbólico e estético.

> (...) um dia a sereia subiu pra riba do mar e viu o juazeiro, as vaca, as montanha, o capim e, quando ela olhou pra cima da casa de rapadura viu o galinho do pescoço pelado cantando pra ela. Ah, ela se engraçou. E foi vendo, e viu as mula, as cana, as bolandeiras. Ela achou tudo lindo. Mas o que ela gostou mesmo foi quando ela viu o menino" (Filme Abril despedaçado).

> A sereia não podia viver mais o menino, porque no lugar das perna ela tem rabo de peixe e a bichinha não podia caminhá. Então ela ficou com raiva e pulou no mar! E começou a cuspir fogo e soltar fumaça. Foi aí que o menino subiu em cima de um boi véio todo cansado no chão, e correu atrás da sereia. Foi, pocotó, pocotó, pocotó, atrás da sereia. E se embrenhou no meio do mato, por dentro das cana... e quando abriu o último feixe de cana... chegou no meio do mar e encontrou a sereia (Filme Abril despedaçado).

Essa releitura do menino, para observadores desatentos, pode parecer de cunho lúdico/desinteressado, porém poderíamos dizer que é lúdico/revolucionário, uma vez que é com a experiência de leitura das imagens dos livros que o menino Pacu transcende para a leitura transformadora de sua realidade, onde acontece um rompimento, uma quebra, o desenvolvimento de outro emocionar. Trata-se do processo de libertação pela imaginação, que se configura numa interpretação com base em outros referenciais epistemológicos. A imaginação funcionou como um mecanismo de libertação e produção de novos conhecimentos e novas formas de emocionar, revelando formas de resistências que provoca a quebra de um poder instalado em uma cultura patriarcal, "através da imaginação o homem transcende à factilidade bruta da realidade que é imediatamente dada, e afirma que o que é não deveria ser, e o que ainda não é deverá ser" (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 100). A partir dessa metáfora poderíamos dizer então que outro imaginário do Semiárido se constituirá em mudanças radicais e revolucionárias quando nos apresentarmos não mais como vítimas, mas com potencialidades bonitas de existências.

A produção dos livros, com base na perspectiva de uma educação para a convivência, considerando os moldes como aconteceu, torna-se uma experiência com base em uma epistemologia interdisciplinar, multirreferencial, primeiro porque se constituiu interdiscursivamente com as narrativas dos atores e atrizes que participaram da feitura, abrindo-se a uma pluralidade das referências, segundo porque edificou-se "a partir da aceitação da irredutível complexidade da emergência humana, isto é, do seu caráter indexal, opaco, reflexivo, temporal, molar, ideográfico, insuficiente, contraditório e eminentemente relacional" (MACEDO, 2004, p. 94). E ainda porque se constitui em um espaço de luta pelo direito a referenciais didáticos que tragam outras abordagens sobre o Semiárido.

O processo de desligamento dos saberes indexalizados no cotidiano, das questões sociais e culturais favorece uma educação descontextualizada, porque isola os objetos daquilo que os envolve. Para ser pertinente, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto (MORIN, 2001). O caráter complexo da educação

contextualizada no Semiárido estar em seu entrelaçamento inseparável dos aspectos econômicos, ambientais, políticos e antropo-social na constituição de realidades micro e macro dimensional (MORIN, 2001). De acordo com Morin:

> A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, é pensar que há uma realidade econômica de um lado, uma realidade psicológica, de outro, uma realidade demográfica, de outro, etc. Julga-se que essas categorias criadas pelas universidades são realidades, mas esquece-se que na economia, por exemplo, existem as necessidades e os desejos humanos. (2001, p. 100)

Diante de todas essas questões perguntamos sobre os conhecimentos e sua forma político-pedagógica de acontecer dentro das instituições educacionais, considerando as inflexões curriculares e metodológicas pautadas pela RESAB. Uma educação no Semiárido vinculada às formas de vida e às problemáticas existentes nesse contexto territorial (Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semi-Árido Brasileiro, 2006) requer pensar a educação a partir de uma base epistemológica radical vinculada à cultura e à política. Essas inflexões nos levam a pensar sobre o sentido dos conhecimentos incorporados no currículo escolar. Os geográficos, por exemplo, que poderiam colaborar mais para a compreensão das crianças e adolescentes sobre a localização do planeta no sistema solar, bem como a localização do Semiárido Brasileiro no planeta Terra, parte que recebe de forma mais intensa a energia e o calor do sol, a formação do relevo e os fatores como ventos e massas de ar quente e frio que interferem na quantidade de chuvas que cai nas regiões,

> (...) as limitações de chuva que não é porque Deus não quer (...) é preciso saber por que é que chove irregularmente aqui, porque chove pouco, mas não tão pouco assim, porque a irregularidade de chuva aqui, o que acontece pra que aqui seja uma região diferenciada das outras regiões mais úmidas (OLIVEIRA, 2002).

Esses aspectos interferem nos modos de produção de vida e cultura do lugar. A matemática poderia contribuir para calcularmos com álgebras e expressões numéricas que nos ajudassem a diminuir a miséria, somar a fartura em nossas mesas, a multiplicar as experiências do exercício da cidadania, as alegrias na vida das pessoas, e a matemática poderia nos ajudar, como refletia o jovem Torless, a encontrar algo dentro de nós.

> Mas a gente faz de conta que não é assim. Algum resultado vai aparecer. Afinal, não é o mesmo com os números irracionais? Uma divisão que nunca chega ao fim, uma fração cujo valor jamais aparece, por mais tempo que se calcule? E o que imagina de duas paralelas que devem se cruzar no

> infinito? Acho que se a gente tivesse muito escrúpulo, não haveria matemática. (MUSIL, 2003, p. 82)

Então, nesse sentido a perspectiva complexa exige, como diz Paula Yone Strob, na introdução do livro Saberes Globais e Saberes Locais, uma reforma epistemológica. Uma reforma epistemológica que nos faça lembrar a história de quando Cabral chegou aqui, os povos indígenas eram mais de mil nações diferentes e hoje apenas 200 povos (MORIN & TERENA, 2004). A perspectiva complexa se tece radicalmente numa contextualização abrindo campo de perguntas e respostas como: Quem são nossos heróis? Conhecemos sobre Antonio Conselheiro? Lampião? Lamarca? Zumbi? Como pintamos nossas paisagens? Conhecemos o ciclo de nossa vegetação, do umbuzeiro, dos cactos? Sabemos da dormência vegetativa das plantas da caatinga? E o Rio S. Francisco? Como vamos estudá-lo? Incluiremos as populações ribeirinhas, suas culturas, os conflitos e sofrimentos provocados pelas construções de barragens e atualmente pelo projeto da transposição? Essas perguntas tecem uma rede de conexões que ligam os conhecimentos as dimensões da cultura, da economia e da política movendo-se numa base epistemológica que vai pautar mudanças no emocionar de uma cultura.

CAPÍTULO IV

Mais que as intenções, eu gostaria de apresentar a paisagem de uma pesquisa, e por esta composição de lugar, indicar os pontos referências entre os quais se desenrola uma ação. O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo. (Certeau)

4. A PESQUISA DA PESQUISA – UM CAMINHO DESENHADO

4.1 Fundamentos da etnopesquisa e da multirreferencialidade na pesquisa

Ponha-se diante de uma árvore e a descreva; trate de descrever, sem explicações ou análises. Toda explicação deve desaparecer e a descrição deve tomar seu lugar. Essa fala reúne conceitos de Maupassant, Hussel e Wittgenstein sobre a descrição, são pensamentos encontrados no livro "A descrição Etnográfica" (LAPLATINE, 2004). O nosso caminho de pesquisa vai nessa direção. Assumimos uma pesquisa com perspectiva da etnopesquisa, que nasce da inspiração etnográfica (MACEDO, 2004).

Cremos que a experiência da produção dos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* não carece de explicações. Por isso nessa pesquisa pretendemos descrevê-la. Descrever como ela aconteceu, e a partir dessa descrição ir tecendo diálogos sobre o conhecimento, arrematando-a com conceitos teóricos, pressupostos epistemológicos e as construções históricas e políticas. Buscaremos uma postura de descrever o fenômeno, concentrando-se nos "***comos***" ao invés dos "***porquês***", que naturalmente os detalhes vão escondendo e revelando os movimentos conceituais que fizemos; os cruzamentos de fronteiras e os limites costurados à custa de muitos conflitos e coragem para intuir o caminho a prosseguir.

O fenômeno trata-se do trajeto de escrita dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*. Se considerarmos a descrição etnográfica como uma atividade retiniana, escrever o que vemos como afirma Laplantine (2004), inspirado em Duchamp, diríamos então que a descrição etnográfica envolve todos os sentidos, porque descreveremos também o que ouvimos, o que cheiramos, o que tocamos, o que sentimos.

> A descrição etnográfica enquanto escrita do visível põe em jogo não só a atenção do pesquisador (...) mas um cuidado muito particular de vigilância em relação a linguagem, já que se trata de fazer ver com

> palavras, as quais não podem ser intercambiáveis, particularmente quando estabelecemos enquanto meta relatar de maneira mais minuciosa a especificidade das situações, sempre inéditas, as quais estamos confrontados. (LAPLANTINE, 2004, p. 10)

"É na descrição etnográfica que entram em jogo as qualidades de observação, de sensibilidade, de inteligência e de imaginação científica do pesquisador". (Laplantine, p. 10, 2004). No desenvolvimento da pesquisa aguçamos o olhar, a memória, a desmemória e com as imagens, formas e linguagens tecidas durante o percurso da feitura dos livros, constituímos um imaginário reproduzindo sensações que foram vivenciadas. A experiência foi base para a construção dos livros, estes se desenharam no caminho, e trazem em cada página os afetos e desafetos, os argumentos acolhidos e os argumentos que ficaram na beira da estrada. Na pesquisa dialogamos com a multiplicidade de vozes e narrativas que deram tons e sons a feitura dos livros.

As bases etnográficas se propõem a descrever um fenômeno, uma experiência. Neste caso a experiência da produção de materiais didáticos contextualizados, que foram construídos no cenário de articulação da RESAB, e nesse contexto se constitui em uma etnopesquisa, considerando que a etnopesquisa "preocupa-se com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana" (MACEDO, 2006), ou seja, os conhecimentos estão inseridos em um a-con-tecer, e produzem sentidos dentro dele e articulados a ele, os sujeitos são atores e autores sociais. A etnopesquisa se compromete com a produção de um saber indexalizado, isso significa que a sua potencialidade está nas pautas sociais concretas, que se revelam no contexto, onde significados sociais e culturais são construídos coletivamente (MACEDO, 2006).

A pesquisa caminha numa abordagem fenomenológica. "O pesquisador fenomenólogo sempre está interrogando: o que é isto?" (MACEDO, 2006). O fenômeno, o processo de criação do livro, aconteceu diante de uma situação co-participativa de sujeitos em experiências vividas, permitindo partilhar compreensões e interpretações; nesse caso estamos interessados em descrever como as diferentes narrativas dos atores sociais envolvidos/as compuseram a produção dos livros constituindo-se em uma rede interdiscursiva. A base de interpretações será o diálogo entre os diferentes lugares, de onde cada sujeito envolvido teceu sua participação em cada parte dos livros. De acordo com Macedo (2006) Ludke e André (1986) é preciso levar em conta como o objeto se situa para melhor serem compreendidas suas

manifestações, e que a percepção do fenômeno está atrelada a sua realidade local, bem como as suas relações às perspectivas mais gerais.

A pesquisa não se apresenta em perspectiva neutra e/ou objetiva, até porque a opção teórico-metodológica traz uma base conceitual, um chão epistemológico que optamos e que acreditamos. A pesquisa se configura em uma abordagem conceitual de implicação, uma vez que estamos implicados pela participação na RESAB e também como co-autora dos livros, ou seja, temos um envolvimento pessoal e profissional de implicação com o objeto. Partindo desse contexto propomos um estudo dos aspectos que estiveram presentes na construção dessa experiência: no cenário da RESAB; nas construções elaboradas coletivamente com professores/as, crianças, adolescente, representantes da sociedade civil organizada; e também nos processos de encontros, seminários, intercâmbios em redes, estudos de referenciais teóricos que sustentaram e fundamentaram nosso fazer e que deram sustentação para a feitura dos livros didáticos.

Nossa pesquisa não apresenta um campo empírico físico, nosso campo empírico é simbólico, territorializa-se no desenho recortado da experiência vivida. Conscientes de que os contextos não são definidos apenas como meios físicos, mas que eles são construídos por pessoas em interação, uma construção, uma demarcação territorial inventada. E mesmo tendo o nosso olhar a intenção de focar um processo que aconteceu, esse acontecido não faz parte do passado, porque o passado também é presente e muda de acordo com itinerário realizado (CALVINO, 1990, p. 28), uma vez que ao descrevê-lo o modificamos. Quando na pesquisa nos referimos a caderno de campo e/ou caderno de anotações, estamos falando de instrumentos que estiveram conosco durante nossa experiência de feitura dos livros e que durante essa pesquisa nos levou, através da memória, de retorno ao campo do contexto da experiência. O que talvez possa alimentar o campo empírico imaginário do olhar e da escuta necessários à etnografia.

O exercício do olhar e da escuta através do retorno ao contexto da pesquisa que se deu via leitura/releitura e desleitura dos relatórios e das transcrições articulou nossa autoria “às autorias dos outros na composição dos enredos descritivos” (PIMENTEL, 2009, p. 141). Nossos informantes estavam lá, vivos, respirando, em cada página lida, e com isso fomos observando que as diversas contribuições que compuseram essa pesquisa, permitiram que ela “se pluralizasse e que muitos dos passantes se entrecruzassem” (CERTEAU, 1994, p. 35 e 36). Considerando ainda meu vínculo íntimo com o contexto da pesquisa esse retorno me levou a “identificações com as

dimensões das experiências pessoais e das experiências da pesquisa [do livro]" (PIMENTEL, 2009, p. 128), e me trouxe a "reflexão sobre a autenticidade epistemológica das relações entre experiência, pertencimento e legitimidade do vivido" (PIMENTEL, 2009, p. 128). Os relatos dessa pesquisa pretendem narrar práticas comuns (CERTEAU, 1994), introduzindo-as "com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo caminho" (CERTEAU, 1994, p. 35), delimitando um campo onde os sentidos alcançaram diferentes contatos.

Para realização da pesquisa recorremos a alguns instrumentos de coleta de dados, como cadernos de campo, os relatórios dos seminários para discussão do livro didático, entrevistas feitas com professores, crianças, profissionais da educação, trabalhadores/as rurais que estiveram envolvidas nessa experiência, relatórios dos encontros da RESAB e das reuniões da comissão do livro, transcrições das gravações de parte dos encontros, relatório da pesquisa UNICEF/RESAB e os próprios livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, que a partir deles abrimos um item no capítulo II que descreve o acontecer dos livros nos movimentos de suas páginas, e seu formato entre o didático e o paradidático.

Chamamos de caderno de campo, os cadernos pessoais que tínhamos, onde planejávamos nossas atividades e anotávamos o que observávamos nos encontros de formação que o IRPAA realizava, e também anotávamos os resultados de nossas conversas com os atores e atrizes sociais participantes do processo, registrávamos as anotações das viagens, e ainda fazíamos os registros dos encontros pedagógicos do setor de educação do IRPAA dos quais participávamos. Além desses cadernos, consultamos vários arquivos. Quatro impressos: Projeto para produção de recursos didáticos para as escolas do Semiárido; Proposta de projeto dirigida a UNICEF – Produção de livros didáticos para as escolas do Semiárido Brasileiro; Inclusão, Universalização e Qualidade da Educação no Semiárido Brasileiro e relatório do I Seminário sobre o livro didático para o Semiárido. E os demais documentos utilizados estavam digitalizados, localizados na pasta Livro Didático. Prevendo uma necessidade de sistematização da experiência guardamos os arquivos em CD. Todo o material tenho reunido, em arquivos, acreditamos que nem mesmo o IRPAA tem, considerando as inúmeras formatações feitas nos micros-computadores da instituição.

Os arquivos revisitados foram: Relatórios das reuniões da comissão, nas datas: 18 de março de 2003, 08 de abril de 2003, 15 de maio de 2003, 15 de setembro de 2003,

04 de outubro de 2003; Relatório do seminário interno do IRPAA, para a discussão do livro, no dia 11 de novembro de 2002; Tempestade de ideias; Anotações sobre as contribuições das experiências e palestra, que é um resumo sintético de algumas idéias sobre o livro; Textos Experiências, que contém a transcrição das experiências dos professores na II Seminário do livro; Relatório das atividades do projeto do livro didático do período de 02 de Abril a 31 de julho de 2002; Texto do Projeto Inclusão, Universalização e Qualidade da Educação no Semi-Árido Brasileiro, agosto de 2003; Propostas para livro didático, tópicos e idéias acerca do livro; Quadro de conteúdos, sistematização de alguns conteúdos que comporiam os livros; Relatório do I Seminário sobre o Livro Didático para o Semiárido, realizado dia 13 e 14 de novembro de 2002 na Roça Vargem da Cruz; Relatório da Consultoria do professor Antonio Rezende; Relatório do II Seminário do Livro Didático, realizado dia 24 e 25 de julho de 2003; Relatório encaminhado para Alemanha; Seminário. Livro Didático2.Relatorio.doc; Transcrição das falas dos consultores gravada no I e II Seminário; Transcrições de entrevistas realizadas nas visitas; Transcrição das gravações feitas no I e II Seminário.

Os textos que compõem o corpo desses documentos foram citados na pesquisa. Utilizamos tanto as falas retiradas de transcrições de áudio, de conversas e entrevistas gravadas, como partes dos relatórios e dos cadernos anotações. Essas fontes aparecem no corpo dessa pesquisa destacadas citações de textos já publicados. Dentro do texto, quando têm até três linhas aparecem entre aspas e quando têm mais de três linhas aparecem com recuo de 4,5 cm, como numa citação normal. Esses materiais se mostram em diferentes fontes; de primeira ordem; e fontes de segunda ordem, os relatórios e projetos deram base ao texto constituindo-se como de primeira ordem, os conteúdos das transcrições e dos cadernos de anotações se constituíram como de segunda ordem.

Revisitando os referidos arquivos dos relatórios e transcrições de fitas dos vários encontros, reuniões e seminários, posicionamo-nos diante de um sentimento de estranhamento e familiaridade, afetada por uma condição de total implicação (PIMENTEL, 2009) e reconhecendo-me diante de uma “instabilidade semântica e epistemológica para as significações compartilhadas” (PIMENTEL, 2009, p. 134) sobre esse contexto cultural. Primeiramente revisitamos os relatórios, e depois as transcrições das fitas, e na revisita dos arquivos de transcrição das fitas fomos percebendo que parte dos relatórios sistematizados guardava silenciosamente, em esconderijos, os gritos das palavras e seus vieses de vontade de verdade, poder e desejo (FOUCAULT, 2000). Esses arquivos se constituíram em documentos vivos que revisitamos para traçar o

percurso da feitura dos livros. De acordo com Foucault o documento não é mais visto pela história como uma "matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens [e mulheres], fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações". (FOUCAULT, 1997, p. 7).

Os arquivos citados foram consultados inicialmente sem critérios de seleção, todos eles haviam sidos produzidos durante o processo de construção dos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* e deveriam ser consultados até mesmo para reavivar a memória. O reencontro com esses registros despertou inicialmente uma necessidade de realizar uma quitação, uma espécie de dívida que tínhamos no que diz respeito a aprofundamentos conceituais sobre a *convivência com o Semiárido*. Para isso, na primeira parte do primeiro capítulo, sentimos a necessidade de encontrar com referências embrionárias que produziram uma narrativa discursiva da *convivência com o Semiárido*, bem como encontramo-nos também com as produções mais recentes.

Para realizar essa reflexão nos apoiamos em Foucault para pensar as mudanças histórico-discursivas do objeto de discurso do combate para a convivência, no espaço de tempo entre a feitura e a pesquisa. Celso Furtado que no contexto histórico da criação da SUDENE alimentava seu pensamento intelectual da poética de uma existência com base numa economia própria para a região que se não colocou em prática foi devido as condições históricas da época, porque "não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade" (FOUCAULT, 1997).

Outros pensamentos iluminaram as interpretações desse primeiro momento. Encontramos no referencial teórico da pesquisa de Roberto Marinho Alves da Silva (2008) que como um "arqueólogo da convivência" vai fazer escavações em documentos oficiais, nas práticas das instituições e no pensamento de alguns intelectuais articulando os pontos de ligações dessas diferentes fontes, e apresenta num chão histórico no desenvolvimento dessas experiências. Durval Muniz de Albuquerque Júnior que com muita astúcia colabora de forma imensurável no campo de nosso imaginário, dando visibilidades aos contornos e encruzilhadas históricas no processo de criação e a invenção discursiva do Nordeste. Álamo Pimentel vai buscar nas entranhas das vidas cotidianas, no convívio com a intimidade no desenrolar da vida e na organização comunitária no meio da caatinga o conceito da convivência e os deslocamentos advindos de outra movimentação dos pensamentos e dos corpos que ali produzem

existências. Pesquisador sensível que vai abrindo as brenhas de seu campo de pesquisa com o cheiro do fogão à lenha na cozinha, com o calor das andanças no meio da caatinga, e com a força das palavras ditas e não-ditas dos/as sertanejos/as sedentos/as de mudanças em seus contextos.

Michel Foucault e Álamo Pimentel vão interferir consideravelmente na forma da escrita dessa dissertação, na forma de contar e recontar essa história. A leitura de Foucault e Pimentel causou um reboliço que durante todo o trabalho da pesquisa levava, paradoxalmente, a sensação de estar saciada de um rigor poético depois que os dois revisitassem o texto escrito. Esses dois sabem o poder e o encanto dos clamores das palavras. Aqui é necessário pedir uma licença poética tanto para dizer que Foucault como Pimentel revisitou o texto, uma vez que essa revisita significa que esses escritores leram, revisitaram esta escrita pelo caminho inverso da leitura da escrita deles. E ainda acrescentamos que Pimentel revisitou duas vezes lendo o trabalho como orientador e também pelo caminho inverso.

No percurso de leitura dos documentos foram descortinados pontos tensos e frequentes que se tornaram recorrentes em praticamente todos os encontros e reuniões que se discutia a produção dos livros. Esses pontos começam a aparecer na pesquisa mais nitidamente no item *Composições de identidades, identificações e descontinuidades: movimentos paradoxais na construção dos livros Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*, onde esboçamos noções conceituais que se fizeram presentes no jogo das oposições binárias campo/cidade, identificamos alguns conflitos no que se refere ao sentimento de pertencimento que circularam no processo; a partir da visualização desses elementos esboçamos também o item “Práticas inter-discursivas no território curricular da escola no Semiárido Brasileiro: explorando as diversidades do contexto”. Esses dois referidos itens compuseram a segunda e terceira parte respectivamente do primeiro capítulo. Na segunda parte refletimos o movimento paradoxal das identidades e identificações, uma vez que ficávamos oscilando entre romper com a forma de representação localista, e ao mesmo tempo sentíamos a necessidade do recorte de um território para o qual se destinaria os materiais didáticos. Para o desenvolvimento dessa reflexão buscamos o apoio teórico basicamente em Hall, Silva, Giroux, Santos. E na terceira e última parte do primeiro capítulo desenvolvemos uma reflexão sobre o espaço escolar, escolarização, currículo, diversidade na escola para isso desencadeamos uma reflexão teórica com base em Silva, Macedo, Sacristán, Santomé, Apple, sobre as diversidades culturais no território curricular da escola no Semiárido Brasileiro, essa

reflexão foi feita posteriormente à produção, no entanto com base nas inquietações presentes no contexto da produção dos livros.

Uma parte do caminho dessa pesquisa que torna o segundo capítulo desse trabalho se tece em busca de respostas para a pergunta: Por que pensar a produção de um livro didático para o Semiárido? A partir dessa pergunta, com base nos referenciais teóricos já citados vamos apresentando algumas situações de exibições de conteúdos no cotidiano escolar e suas representações nos livros didáticos, apresentamos a proposta teórico-metodológica dos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* e descrevemos literalmente o acontecer desses livros, a estética de sua organização e os conteúdos de sua composição.

No atravessamento dessa metodologia, em busca de atalhos e construção de caminhos, chegamos a um lugar de reflexão sobre o conhecimento no contexto, lugar este que nos arriscamos pensar a noção da contextualização pela ótica de um conhecer-sentir, do conhecimento pela convivência, experiência e leitura de mundo, que acontece numa rede de emoções. Os relatos de pessoas como Sr. Bernardino, Sr. Izaías, o relato das crianças e adolescentes, professores, as nossas próprias narrativas, as histórias de nossos pais e de nossas mães, desaguaram nos livros didáticos e também no item 3.1 do capítulo III desse trabalho, como afluentes desaguando no rio, alimentando uma interconexão da experiência da feitura com a pesquisa. Ainda nesse capítulo, no item 3.2, apresentamos a contextualização a partir de pressupostos epistêmicos da complexidade e da multirreferencialidade num contexto da evidência de rompimento de um discurso e do nascedouro de outro. Nesse pedaço de caminho andamos juntos com Maturana e Varela, Paulo Freire, Pimentel, Macedo, Morin, Larrosa, Exupéry e Manoel de Barros. Esse lugar de chegada, que também é de saída, se torna nesse trabalho o terceiro capítulo.

A consulta aos documentos nos permitiu um reencontro com os cenários da produção dos livros e nesse trecho do caminho diante das releituras dos registros documentos em relatórios e transcrições fomos compondo o mosaico da construção trazendo a tona detalhes, demandas, experiências visitadas. Trouxemos para a cena desta compreensão visões de mundo, “sentimentos, desejos, projetos, etnométodos e hábitos específicos”, sendo estes “produtos de experiências e vivências nos diversos espaços e cenários sociais” (MACEDO, 2004, p. 86). Nesse caminhar compusemos o quinto capítulo.

Diante de tantos e variados documentos de que dispomos, como os rascunhos das primeiras idéias, o primeiro projeto, as correções e rasuras do primeiro livro, as cartas com pareceres de consultores, as conversas relatadas (gravadas e transcritas), os e-mail's enviados e recebidos, os comentários; formou-se um entrecruzamento indefinido (FOUCAULT, 1997) de muitas narrativas, com tudo isso, e inspirada em FOUCAULT (1997) poderíamos afirmar que o livro, durante o caminho da pesquisa, foi se tornando uma espécie de formigamento de vestígios verbais, de dizeres advindos de tantas linguagens diferentes que embora fossem vinculadas a uma narrativa discursiva na perspectiva da semelhança e vizinhança na *convivência com o Semiárido*, apresentava também níveis de afastamento e diferença. E se nos perguntassem se realmente precisaríamos de todas essas fontes e palavras ditas e não ditas, diríamos que sim, uma vez que nesses instrumentos encontramos os entusiasmos na defesa das ideias, e ainda sentimos o calor das concordâncias e discordâncias acerca do formato do livro, a vontade de falar daqueles que não falaram. Os documentos consultados ainda exalavam o cheiro dos acirramentos e birras com relação aos conteúdos que os livros deveriam trazer, os desapontamentos e a decepção daqueles que não tiveram suas vozes ouvidas.

Numa postura etnográfica descrevemos cenários visitados: cenários materiais e imateriais, concretos/inventados, e mostramos os pontos de referências pelos quais se desenrolou a nossa experiência na pesquisa e produção dos livros didáticos. A opção por uma base teórico-metodológica inspirada pelos princípios da etnopesquisa possibilitou a descrição desses processos. Assumir essa postura nessa experiência significou estar vulnerável a "manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com sinais convencionais do som" (GEERTZ, 1989, p. 7).

> A narrativa traz as experiências impressas nos corpos/mentes dos (as) narradores (as), bem como as experiências de identificação com os diferentes grupos presentes na sociedade, marcada pela complexidade na intricada rede de relações e interações, aproximam individual e coletivo, como dimensões indissociáveis no processo de construção identitária (JESUS, 2003, p.152).

Durante essa pesquisa tive também influência de um pensamento que certamente não poderei classificá-lo como teórico/acadêmico, e que se apresenta para mim com igual legitimidade na construção de um olhar interpretativo sobre o Sertão e suas imagens, da forma como o Sertão é apresentado e representado. Além disso, como o mistério das coisas reside no registro íntimo, velados e revelados em luzes, sombras, cores e formas. As experiências etnográficas visuais vivenciadas com o artista plástico e

fotógrafo Marcos Cesário[43] possibilitaram costurar a minha pesquisa a uma percepção de influências e convivências, de lugares "encantados". Esses sentimentos aguçaram em mim o retorno infantil de apreciar a forma como conteúdo nas experiências vivenciadas durante a pesquisa para a feitura, possibilitando a valorização e a riqueza dos detalhes rebuscados na memória da experiência.

Para visualizar e contar essa história fui capturada também por outras formas de pensar. Meu pensamento ganhou mais plasticidade com as palavras de Exupéry, Manoel de Barros, Ítalo Calvino, Eduardo Galeano, Gabriel Garcia Marques, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Adélia Prado, Clarice Lispector assim como experiências com a arte desencadearam em mim uma postura de busca pela intimidade e pela estética. Essa relação com a arte literária colocou-me num lugar atento aos detalhes do cotidiano. Morin (2001) fala que a ciência do final do século XIX e início do século XX tenta eliminar o individual, para reter leis gerais e identidades simples e fechadas, enquanto o romance pelo contrário apreende a complexidade através da descrição dos detalhes da vida cotidiana mostrando-nos seres singulares nos seus contextos e suas representações nos vários papéis sociais. O caráter da escrita romanesca influenciou a escrita dessa dissertação.

> A escrita romanesca desenvolve um interesse particular pelo detalhe, e pelo detalhe do detalhe, pelos "acontecimentos minúsculos", pelos "pequenos feitos" de que fala Marcel Proust. (...). "Olhá-la como insólita, deixar-se surpreender enquanto se é impregnado por ela, e depois restituir os fatos para que os outros possam aproveitar". (LAPLATINE, 2004, p. 46).

Fui garimpar em minha memória vestígios das experiências vividas no cotidiano compartilhado nas viagens em busca das palavras que comporiam os livros, e inspirada em Manoel de Barros me pus a "escovar" as palavras nascidas dessa memória, porque assim como Manoel (2003) acredito que as palavras guardam "clamores antigos" e "possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas" (BARROS, Texto I -Escova – A Infância)[44].

---

[43] Compartilhei experiências de produções artísticas com o artista fotógrafo-filósofo, dentre elas a produção de vídeos documentários: "ENQUADRADOS"; "UMBANDA – O INTEIRO É UMA BANDA"; "LELECO E O MENINO CHICO – ÁGUAS PASSAGEIRAS". Vídeos produzidos no Sertão que trazem em suas imagens detalhes íntimos do lugar e do não-lugar de sentimento revelado pela beleza, negando qualquer sentimento de vitimização. Dois desses vídeos estão disponíveis no site www.marcoscesario.com.br
O fotógrafo-filósofo dispõe de um portfólio com imagens do Sertão revelado pela beleza das cores e das narrativas de cenários e personagens inventados pela sua arte de pintar com uma câmera fotográfica.

[44] Essa reflexão foi inspirada no livro de Manoel de Barros, Memórias Inventadas – A infância, que não é paginado convencionalmente, o trecho utilizado está contido do texto "Escova" I do referido livro.

Ouvindo esses “clamores antigos” guardados nas palavras registradas em diferentes fontes documentais, nosso caminho se teceu na descrição dessas experiências, e toda vez consultadas essas fontes como os relatórios, transcrições de fitas, íamos ouvindo os sussurros até mesmo das palavras não-ditas que de certa forma foram compondo os livros didáticos. E assim fomos descrevendo o cotidiano da pesquisa dos livros, na pesquisa acadêmica, com a contribuição dos documentos escritos e das lembranças presentes na memória da pesquisadora[45]. O exercício de ativação da memória possibilita compreender como cotidianamente estão enredados os conhecimentos, no agir, no dizer, no lembrar e nos possibilitou observar como esses signos se constituem singularmente (PERÉZ, 2003). A memória vasculhou um tempo não muito distante, e provocou uma ligação íntima, visceral com a imaginação. Manoel de Barros diz que "o olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê” [46]. Se através da memória que é a lembrança queremos rever para ver, trazemos para acompanhar a memória, a imaginação, para que também possamos transver nossa experiência da produção do livro didático, sendo que na companhia da imaginação, reinterpretamos, criamos e recriamos a realidade vivida.

> (...) habitar o mundo memória, espaço em que nos reconhecemos no já-registrado, mas que se abre ao que nos acontece e surpreende, e nos afeta de diferentes modos, e nos faz capturar, no vôo de um instante, algo que contem a marca de momento único: uma fala densa, um gesto forte, uma cena marcante, um encontro, uma ruptura (...) (ZACCUR, 179, 2003).

Os saberes produzidos no contexto das condições históricas existentes para o rompimento de um paradigma entrou pelos poros, pelas vias respiratórias, pelos olhos, nariz e ouvido, na convivência com a rotina dos técnicos do IRPAA, e também na convivência com homens, mulheres e crianças que produzem suas vidas na caatinga, que andam muito para buscar água, que sentem medo das épocas de estiagem, que parecem ser muito racionais na organização de cada detalhe para juntar água em sistemas de captação da água da chuva e que combinam esse pensamento racional a um saber sensível capaz de localizar água no subsolo, de prever as chuvas a partir de leituras de sinais da natureza como o cheiro do tempo, o comportamento dos animais e a

[45] A produção dos livros contou com três pedagogas como pesquisadoras/sistematizadoras, e mais um grupo de professores consultores, bem como com fóruns coletivos de discussão para a elaboração. No entanto para o desenvolvimento dessa pesquisa não realizamos entrevistas com as demais pessoas envolvidas no processo, optamos por recorrer aos relatórios de registros dos encontros e seminários, às transcrições de fitas, aos cadernos de anotações e à própria memória, uma vez que, sendo participante como uma das pesquisadoras/sistematizadoras dos livros, pude contar com as lembranças das experiências. É nesse sentido que afirmamos “a memória da pesquisadora”.

[46] Fala de Manoel de Barros no vídeo documentário “Janelas da Alma”.

força dos ventos etc. sinais esses que boa parte de nós não entendemos, somos analfabetos. Nesse caso o cotidiano, cotidianidade, contexto e lugar são conceitos mediadores férteis para uma *démarche* metodológica em etnopesquisa crítica (MACEDO, 2006, p.34).

A experiência dessa pesquisa se configurou num espaço/tempo em que se teceu uma teorização da prática, a teoria se movimentou a partir das práticas que tínhamos e que compartilhamos, em diferentes cenários, tanto no campo da educação formal como na educação não-formal, se tornando em uma reflexão político-pedagógica a partir de nossas práticas. A postura pedagógica naquele momento juntava a bagagem que já levávamos conosco somada às vivências no processo de construção dos livros.

Essa pesquisa narra outra pesquisa, a pesquisa para a produção do livro didático. Nossa narrativa soma e integra saberes e experiências diferentes, faz ligações e conexões entre esses saberes na construção de um caminho metodológico que observou o jeito de caminhar para escrever o livro. Narrar uma experiência é reinventá-la. Produzir novos sentidos. No caso da experiência de produção dos livros favoreceu uma re-elaboração íntima com os caminhos percorridos, com as falas escutadas, com as vozes traçadas que se desenharam numa composição de referenciais para escrita destes.

A itinerância de pesquisa, a descrição da produção do livro percorre um caminho em que a experiência será captada de forma não linear nem presa a categorias, a pesquisa traz narrativas de práticas durante a feitura dos livros através dos espaços em que essas narrativas foram produzidas e encontrando seus registros em relatórios das reuniões das comissões e grupos de trabalho organizados para acompanhamento político, pedagógico e metodológico. A pesquisa apresenta uma perspectiva multirreferencial no sentido de reunir diferentes acervos discursivos que inquietantemente deram tons, sons, cores e formatos aos livros. Os critérios de sistematização da pesquisa ganharam ênfase no processo da leitura dos registros e no desenrolar da pesquisa.

Assim se fez o caminho, com vida vivida, um caminho trilhado em dois anos que de tão intenso que foram pareceram o tempo vivido de ao menos dez. O andar começa com encantos, alegrias de uma criança que chega com o olhar curioso e quer ver tudo como quer ver, como gostaria que fosse. Depois fomos entrando em atalhos e sendo levada a outros sentimentos e sensações. No caminho desta pesquisa meu coração conhece uma dor imensa, uma dor estranha (...) encontro no meu percurso com a morte

de meu pai, esse encontro me deixa em silêncio comigo mesma e com o mundo, chego a pensar sobre o sentido de continuar (...). Depois descobri que ele está em mim.

Ainda no trajeto da pesquisa mudo duas vezes de cidade, mudo de casa três vezes, mudo de hábitos, mudo meu olhar, mudo de vida. Vejo e compreendendo amores e desamores nas mesmas pessoas.

CAPÍTULO V

5. UM REENCONTRO COM OS CENÁRIOS DA PRODUÇÃO DO LIVRO - A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Ou o poço era muito fundo, ou ela estava caindo muito devagar, pois teve bastante tempo para olhar ao redor enquanto caía e para se perguntar o que iria acontecer a seguir. Primeiro tentou olhar para baixo e descobrir onde ia chegar, mas estava escuro demais para ver alguma coisa. Depois olhou para as paredes do poço e notou que estavam cobertas de guarda-louças e prateleiras de livros. Aqui e ali viu mapas e desenhos pendurados em pregos (...) Lewis Carroll.

5.1 O projeto para produção dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*

O IRPAA dá início ao processo produção de recursos didáticos para as escolas do Semiárido (2000), a partir do projeto: *Elaboração de materiais didáticos para as escolas primárias do Semiárido Brasileiro* (2000), este se constituiu o primeiro movimento de elaboração de livros didáticos pensado por esta instituição para o contexto escolar. Desde a década de noventa o instituto já desenvolvia um trabalho pedagógico com experiências em produções de cartilhas e cartazes para o processo de formação dos/as agricultores/as.

O referido projeto escrito e proposto pela equipe técnica do IRPAA foi encaminhado para a instituição alemã *Kinder Missionswerk Die Sternsinger*. Definia como Objetivo geral:

> Contribuir para que as escolas rurais do Semiárido incrementassem sua capacidade pedagógico-didática, para melhor desenvolver os processos de ensino-aprendizagem com os alunos e subsidiar as comunidades rurais com conhecimentos essenciais à convivência com a região (Projeto para produção de recursos didáticos para as escolas do Semi-Árido, IRPAA, 2000).

Os objetivos específicos indicavam a interação com experiências educacionais já desenvolvidas na região identificando aspectos exitosos; produção de materiais didáticos básicos que pudessem ser utilizados nas escolas (livros, apostilas, cadernos), esses materiais seriam inicialmente destinados às turmas de 1ª à 4ª séries, envolvendo todas as disciplinas da base curricular e por último contribuir para a melhoria dos serviços prestados pelos sistemas públicos municipais de educação (Projeto para produção de recursos didáticos para as escolas do Semi-Árido, IRPAA, 2000).

Como metodologia o projeto apontou alguns caminhos para realização da pesquisa e confecção dos livros: Estudar produções relacionadas a recursos didáticos no Semiárido, reinventando possibilidades de utilização destes recursos a partir da realidade semiárida; levantar conhecimentos sobre a realidade do Semiárido para fins didáticos; realização de encontros, seminários e palestras para discussão das produções dos referidos materiais; promoção de intercâmbios com outras experiências que já fazem readequações curriculares dos recursos didáticos; elaboração com os/as professores/as das escolas rurais de propostas de recursos didáticos adequados. (Projeto para produção de recursos didáticos para as escolas do Semi-Árido, IRPAA, 2000).

O projeto afirma que um dos grandes problemas das escolas nordestinas são as informações estereotipadas sobre a região semiárida veiculadas pelos recursos didáticos. Descreve o Nordeste para os possíveis financiadores como uma das regiões mais pobres do Brasil, com alto índice de analfabetismo e de mortalidade infantil. Ressalta que o êxodo rural para as grandes cidades e para outras regiões do Brasil é causado pela seca, grilagem de terras e grandes projetos agro-industriais. Aponta a seca como um fenômeno natural, que afeta a vida das famílias e destaca as dificuldades com relação à água, porém, sinalizando as potencialidades pluviométricas e as condições para a produção e criação; evidencia como a escola, através dos recursos didáticos pode contribuir para disseminar os jeitos específicos de ser na região, as produções, os sentidos da vida construídos nesse contexto, ou seja, a cultura específica desse lugar.

O discurso elaborado no projeto afirma que os livros didáticos que estão presentes nas salas foram produzidos nas regiões sul e sudeste do país e trazem muito mais elementos dessas regiões do que do Nordeste e do Semiárido, e que esses livros produzem estigmas e estereótipos sobre a referida região. Segundo o discurso do projeto, esses livros mostram o verde de outras matas como um referencial de vegetação e por conta disso construímos um imaginário de seca e lástima ligadas à imagem da vegetação caatinga, bioma que predomina nessa região (Projeto para produção de recursos didáticos para as escolas do Semi-Árido, IRPAA, 2000).

O texto do projeto retrata ainda a capacidade de adaptação que as plantas do bioma caatinga têm, obedecendo a um modo de existência, a uma adaptação genética e desenvolvendo formas de captação e armazenamento de água, destacando ainda que a formação da vegetação caatinga ocorreu há 10.000 anos aproximadamente. (arquivos do IRPAA, 2000). Além dessas informações sobre a região, o projeto apresenta questões relacionadas à educação; traz informações específicas das escolas rurais, da uni

docência, da multisseriação etc. e com base nos dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB aborda problematizações acerca da produção do fracasso escolar na região Nordeste.

O projeto destaca também o currículo como elemento que dificulta a compreensão das características climáticas e culturais específicas, dando uma perspectiva de invisibilidade das potencialidades das condições de vida e permanência nesse contexto. Esse hábito no território curricular se corporifica nos livros didáticos que reproduzem o discurso da inviabilidade das localidades da região, favorecendo a saída como a única opção.

Há ainda de se considerar que muitas informações importantes produzidas por órgãos de pesquisa sobre o Semiárido, sobre as irregularidades das chuvas, períodos anuais de estiagem, períodos maiores de falta de precipitação etc., no entanto é muito pouco acessado e utilizado na região, ficando ainda limitado a utilização de algumas instituições como o próprio IRPAA, por exemplo, e/ou outras ONGs, circulando muito pouco nos espaços informais e quase nada nos espaços formais de educação.

E com base no discurso da convivência, o IRPAA idealiza e concretiza o projeto para elaboração de materiais didáticos contextualizados. A proposta seria elaborar em seis meses, um livro didático que trouxesse um conjunto de informações sobre o Semiárido: clima, características geográficas, elementos culturais, sociais etc., considerando que a escola poderia e deveria ser parceira na produção do mesmo, bem como na propagação das tecnologias da convivência. Até então esse discurso ainda não havia chegado às escolas, não fazia parte da programação do ensino público. Somente a partir da iniciativa e de um conjunto de ações no campo da educação, quando o IRPAA, em 1999, amplia seu raio de trabalho criando o setor pedagógico, a referida instituição faz a opção por desenvolver uma política de parcerias com prefeituras municipais, inserindo-se no aspecto educacional formal; faz intervenções na política de formação de professores, atuando também com propostas de formação junto às secretarias de educação.

Em consonância com esse conjunto de ações, o projeto para elaboração de materiais didáticos, articulado junto a outras instituições que desenvolvem um trabalho na mesma linha, como o MOC - Movimento de Organização Comunitária, CAATINGA - Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais, dentre outros, ganha um fortalecimento e uma legitimidade a partir da iniciativa de ONGs e dos movimentos sociais. O projeto já apresenta pretensões de aprovação dos

livros elaborados, via MEC, para todas as escolas do Semiárido. Essa proposta é indicada e argumentada no projeto nº. 990212 307, Juazeiro-Bahia/Brasil, aquisição de material didático para o setor agrário, datado do dia 17 de maio de 2000.

Em novembro, ainda do corrente ano, o IRPAA encaminha carta proposta para os financiadores da Alemanha. Nessa carta o projeto é reapresentado, com alguns esclarecimentos e argumentações. A carta aponta que se tratará de material escolar, sendo que o tipo será definido no decorrer do processo de discussão com os professores e que essa etapa é uma das tarefas do projeto. O texto apresenta três propostas que ajudariam a definir o tipo de organização do livro: "Um livro geral com todas as matérias, um volume para cada série, mais o livro para o/a professor/a; Um livro base para os quatro anos e cadernos por matéria e por série; Um livro do aluno, mais um livro do/a professora para cada série e matéria" (Carta enviada para *KINDER-Missionswerk Die Sternsinger*, 2000). A referida carta apresenta um item sobre os conteúdos e justifica que a idéia de elaborar livros didáticos para o Semiárido nasceu a partir de um trabalho realizado em Curaçá-BA, quatro anos antes, onde se verificou a distância entre os anseios da comunidade e a função desempenhada pela escola até então. Este fato levou a se re-pensar sobre os conteúdos trabalhados nas escolas.

A carta afirmava que a proposta do projeto de elaboração do livro didático seria mobilizar a escola para desenvolver uma educação voltada para a melhoria das condições de vida no Semiárido, articulando os vários saberes e conhecimentos produzidos pelas pessoas. Nesse sentido, o projeto sinaliza como fundamental a produção de livros com a função de oferecer uma visão diferenciada do Semiárido. A idéia central do projeto se baseia no estabelecimento de conteúdos contextualizados à realidade, porque, segundo o texto do projeto, "Não existe nenhum livro escolar que esteja de acordo com o meio em que o aluno vive e que a escola está inserida" (Carta enviada para *KINDER-Missionswerk Die Sternsinger*, 2000). A carta destaca outras iniciativas de produções pedagógicas: Proposta Político Pedagógica do Município de Curaçá e o Livro Sobre as Brincadeiras Infantis, elaboradas num contexto do desenvolvimento de atividades em três municípios Curaçá, Uauá e Canudos onde o IRPAA tem atuação através do PROCUC [47].

---

[47] Programa de Apoio Educativo, Técnico e Comunitário Para a Vida, Escola, Produção, Beneficiamento e Comercialização Sustentáveis no Contexto Climático de Três Municípios Quentes do Semi-Árido Brasileiro – Curaçá, Uauá, Canudos. (PROCUC).

A carta apresenta ainda um breve perfil dos objetivos de cada área do conhecimento como Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Arte; afirma que a distribuição dos livros será feita de acordo com as necessidades das redes municipais, que será acompanhada do processo de formação dos professores; afirma também que parte dos custos de impressão será assumida pelas prefeituras envolvidas, e pelo MEC; informa que o projeto já teria um consentimento informal por parte do MEC (Ministério da Educação e do Desporto); assegura que uma vez elaborado será fácil conseguir verbas para sua impressão. O projeto previa despesas para contratação de duas pedagogas para trabalharem na sistematização do livro didático.

Com o recurso vindo da instituição alemã *Kinder Missionswerk Die Sternsinger*, em 2002, algumas atividades já começam a acontecer: a contratação das pedagogas, que começam a consultar os materiais já produzidos e a realizar visitas nas experiências que envolvem pareceria entre as ONG's e o setor público na área de educação. Depois de conhecermos o conteúdo do projeto, um dos primeiros passos foi rascunhar o que chamamos de *Tempestade de idéias* [48], esboçada na primeira semana, início do projeto, dia quatro de abril de 2002. Essa tempestade levantava de forma ainda muito ingênua os primeiros sentimentos e inquietações. Pergunta-se sobre os fundamentos para introdução do trabalho; sobre a linha de pensamento e concepções teóricas orientadoras, bem como de que forma poderia ser abordada a proposta metodológica. Esse primeiro rascunho faz levantamento de algumas questões diante do projeto:

> Que idéia se tem a respeito do Projeto? Como estão atualmente organizados os livros didáticos? O que já existe que pode ser reinventado? Como esses livros abordam os conteúdos? Que estereótipos e verdades estão presentes nos livros didáticos? Quando pensamos na elaboração deste livro, de que forma ele poderia estar organizado? Que conhecimentos poderiam constar neste livro? Como iremos abordar os conhecimentos considerando as vivências? (LINS & SOUSA, Tempestade de Idéias, 04 de abril de 2002).

> Como visualizar o Semi-Árido no contexto urbano e rural, percebendo as relações de interdependências nos aspectos sociais, políticos e econômicos? De que maneira relacionar o local com o global e vice-versa? Como enfrentar o desafio de quebrar estigmas, valorizando as diferentes formas de expressão? Como tratar a diferença como riqueza para a construção de saberes até então desvalorizados? Como valorizar e apresentar as histórias contadas pelo povo, as brincadeiras, as vivências, as opções de lazer, as possibilidades de convivência, as relações com o ambiente? Como buscar desmistificar certos conceitos estereotipados com relação ao nordeste, à seca, ao Semi-Árido, à escola, aos saberes. Como

[48] O texto completo da Tempestade de idéias está disponível nos anexos desse documento. Esse rascunho textual é de autoria de Claudia Maisa A. Lins e Edineusa F. Sousa.

> rever conceitos para o processo de construção e desconstrução de valores, práticas e fazeres? (LINS & SOUSA, Tempestade de Idéias, 04 de abril de 2002).

Tempestade de Idéias foi uma espécie de embrião, que fecundou, rompeu o grão e começou a nascer um escrito que mais tarde se transformou no texto referencial para produção dos livros didáticos, este texto foi divulgado na primeira publicação da RESAB *Educação para a Convivência com o Semiárido – Reflexões Teórico-Práticas*, o artigo sobre a produção do livro teve como título: *Educação para a Convivência com o Semiárido – A proposta de Elaboração de um livro didático*, de autoria de Claudia Maisa A. Lins, Edineusa Ferreira e Vanderléa Andrade.

Em setembro de 2002, em busca de recurso para manutenção das atividades, o projeto é reelaborado e encaminhado ao UNICEF. O IRPAA ainda assume a responsabilidade como instituição proponente. O texto dessa vez menciona a RESAB, destaca a realização do Simpósio Escola e Convivência com Seca (1998) e do I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido (2000), como marcos importantes para criação e fortalecimento da referida Rede de Educação. Essa nova versão do projeto apresenta algumas modificações na metodologia. Acrescenta-se: análise, sistematização e produção de um referencial para a elaboração do livro didático; contatos com o MEC para apresentação e reconhecimento do material sistematizado; elaboração final do livro, edição e publicação (Produção de livro didático para as escolas do Semi-Árido Brasileiro – Proposta de Projeto dirigida a UNICEF, setembro, 2002).

Nessa versão foi desenvolvido um cronograma de atividades com período e prazos, tendo como atividades previstas: sistematização e construção do referencial; elaboração do livro com assessoria de especialistas nas áreas específicas do conhecimento; seminários/encontros com professores e representantes de secretarias de educação para apresentação do material já produzido; contatos com o MEC e Conselho Nacional de Educação para o reconhecimento e aprovação do livro didático; publicação/distribuição do material para as escolas; reunião de avaliação e Elaboração de relatório final.

Este projeto encaminhado para o UNICEF apresentou um orçamento totalizando um montante de R$ 96.740,00 (noventa e seis mil setecentos e quarenta reais), valor orçado para gastos previstos entre assessorias, viagens, seminários, cursos, treinamentos e gastos com materiais diversos. Com relação ao monitoramento e avaliação, o texto do

projeto diz que o mesmo será monitorado e avaliado pelas pedagogas contratadas, com contribuição das secretarias de educação e ONGs que compõem a RESAB. O projeto previu também realização de visitas periódicas às escolas e comunidades, de forma que se pudesse rever as metodologias e analisar as dificuldades encontradas.

Com a aprovação do projeto da RESAB pela UNICEF, as atividades do projeto para a produção dos livros passam a ser incorporadas na programação da mesma, contudo, somente no segundo semestre de 2003, o referido projeto adquire maior visibilidade e passa a ter suas ações desenvolvidas e acompanhadas na e pela Rede. As ações do projeto do livro didático são incorporadas à segunda versão do projeto *Inclusão, Universalização e Qualidade da Educação no Semiárido Brasileiro* (Juazeiro, Bahia, agosto de 2003), projeto este desenvolvido pela RESAB em parceria com o UNICEF. Nessa segunda versão, o IRPAA é a instituição que administra financeiramente os recursos oriundos do UNICEF; o projeto conta também com a parceria da UNEB, DCH III – Juazeiro-BA.

O projeto Inclusão, Universalização e Qualidade da Educação no Semiárido Brasileiro – Juazeiro, Bahia, agosto de 2003 apresentava como objetivo geral:

> Promover a inclusão educacional de qualidade em 418 municípios dos estados de Alagoas, Paraíba e Pernambuco de Crianças e Adolescentes do Semi-árido, no período de 3 anos, através da construção de projetos pedagógicos apropriados e mobilização pelas Conferências Estaduais e Regional de Educação pela convivência no Semi-árido brasileiro. (Projeto Inclusão, Universalização e Qualidade da Educação no Semiárido Brasileiro, RESAB, agosto de 2003).

A partir do objetivo geral apontava para quatro objetivos específicos e sete objetivos/resultados com metas específicas para o ano de 2003. Entre os objetivos/resultados estão os itens relacionados ao andamento do projeto do livro didático. Objetivo/resultado 5: Elaborar e sistematizar referencial didático-metodológico para a construção do livro didático a partir da proposta de educação para a convivência com o Semiárido. Meta: “Referencial didático produzido por disciplinas”. Atividades:

> Realização de visitas para conhecer experiências no Semiárido; realização de atividades com professores no Seminário Intermunicipal de Educação; reuniões pedagógicas com a comissão do livro didático; definição da metodologia por área de conhecimento; sistematização de uma proposta para o livro didático; edição de um referencial com proposta metodológica para o livro didático. (Projeto Inclusão, Universalização e Qualidade da Educação no Semiárido Brasileiro, RESAB, agosto de 2003).

Nesse cenário da RESAB o projeto ganha uma dinâmica de mobilização, e com isso ganha uma dimensão ampla e articulada nos vários estados que compõem o Semiárido, e que naquela ocasião era um momento efervescente de acontecimentos de encontros políticos/pedagógicos da RESAB. A equipe de trabalho de produção dos livros acompanha alguns desses encontros.

5.2 O contexto da pesquisa para a produção dos livros e a formação na pesquisa

O formato da pesquisa para a produção dos livros não se deu com os rigores da pesquisa acadêmica, no entanto se formatou com exigências e necessidades próprias, reunindo um conjunto de procedimentos e instrumentos básicos para trilhar um caminho que perseguisse e chegasse à feitura dos livros. Nessa experiência, nossa formação como pesquisadora e sistematizadora deram-se no processo da pesquisa para a produção dos livros, uma vez que não tínhamos experiência de elaboração de livros didáticos. Olhar esse caminho e encontrar-se nele, tornar-se parte dele, se constituiu como uma prática de feitura filosófica/metodológica: a nossa própria formação. Essa questão está ligada a reflexões sobre pesquisa feitas por Macedo (2006) que diz que o método pensado como possibilidade de formação transcende o ato simplório de dominar instrumentos de pesquisa. “Filosofia, epistemologia, teoria e tecnologia de pesquisa revelam-se a serviço do método e da formação politicamente orientados” (MACEDO, 2006).

No processo de construção do livro ouvimos crianças, adolescentes, professores/as, agricultores/as, diferentes atores/atrizes e autores/as sociais, ouvimos suas experiências, seus saberes, seus conhecimentos, suas formas de lidar com o mundo. Essa escuta possibilitou a elaboração de uma proposta construída por diversas mãos. A escuta das vozes foi favorecida pelas viagens. Viagens a instituições, a cotidianos, a pessoas, a contextos e textos que formaram um conjunto de referências e pontos “luminosos” para o traçado da proposta GIRASSOL e dos livros. Esses pontos estão sendo descritos e analisados pela nossa pesquisa dentro do contexto onde os livros foram pensados, inventados, criados.

> (...) fenômeno se ilumina diante de si, reconhece que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, a coexistência, estabelece seus resultados. (MACEDO, p.19, 2006).

Nossa primeira postura como pesquisadora se revelou na curiosidade, na necessidade de ter conhecimento do que já havia sido escrito sobre *convivência com o Semiárido*, das experiências que já haviam sido registradas, produções textuais e cartilhas produzidas pelo IRPAA e por outras instituições. Foram feitas leituras intensivas e inúmeras anotações. A partir dessas leituras e paralelo a elas realizamos visitas de campo, conhecendo as experiências já existentes em rede de atuações semelhantes, no que diz respeito a atividades, a disseminação de tecnologias de convivência e as iniciativas de ligação dessas experiências com a escola. Acompanhamos também as atividades de formação desenvolvidas pelo IRPAA.

A pesquisa para a produção do livro se deu em um contexto de atuação na instituição IRPAA, que vinha desenvolvendo uma trajetória de formação com agricultores e agricultoras. Para que pudéssemos nos engajar nesse percurso, acompanhamos atividades realizadas em diversos lugares do Semiárido, principalmente nos estados do Piauí, Ceará e Bahia. O IRPAA já desenvolvia uma metodologia pedagógica para abordagem dos temas, com cartazes coloridos feitos de panos. Os cartazes apresentavam mapas da região nordeste, mapas do Semiárido, gráficos com irregularidades pluviométricas no tempo e no espaço, mapas com paisagens do litoral e sertão, linha do tempo do sertão, formação da paisagem do Semiárido ao longo dos milhares de anos, está última tendo como referência a pesquisa realizada em São Raimundo Nonato-PI, pelo Museu do Homem Americano.

Esses materiais eram utilizados nos cursos de formação desenvolvidos pelo IRPAA e tinham como objetivo abrir reflexões sobre as especificidades, no que diz respeito ao clima do Semiárido, indagava-se: ao compararmos a nossa realidade com outros países, onde tem neve, uma característica climática diferente da nossa região, não vemos a expressão de combate ao clima. “Então, nosso desafio é saber como aproveitar bem nossas condições climáticas. Discutir formas de convivência com a realidade local, com a região” (Cadernos de Anotações utilizados no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo IRPAA e nas visitas às experiências, 13/04/2002).

Depois dessa reflexão, nos encontros de formação do IRPAA, abordavam-se questões mais localizadas a partir de indagações como: Quais são os maiores problemas em relação à água em seu município? O que está sendo feito para resolver os problemas, pela comunidade, pelas entidades, pelo poder público? Diante dessas indagações, a comunidade dava o retorno, e as questões com relação à água se descortinavam, aparecendo situações como falta de tratamento e de água encanada, escassez em período

de verão, água salgada, poucos reservatórios, etc. A comunidade apontava também algumas parcerias iniciadas em busca de resolução dos problemas, evidenciando fortemente o pouco envolvimento e compromisso do poder público.

Prosseguindo a formação após essas reflexões, outros aspectos eram problematizados: era mostrado mapa do planeta terra, gráficos com quantidades de água doce e salgada no planeta, mapas com o ciclo da água e os processos de evaporação, evapotranspiração, a influência de ventos e relevo na precipitação pluviométrica etc. Outro tema estudado junto à comunidade é a produção, o que plantam e o que criam na região, os sistemas de criação (extensivo, intensivo, semi-extensivo), tipos de animais, plantas cultivadas, quantidades de água para a produção, seja na agricultura ou pecuária. Nesse momento faz-se um levantamento dos principais problemas. Várias situações são expostas que vão desde falta de adaptações aos aspectos climáticos até as condições estruturais e políticas.

Desenvolvem-se também estudos sobre a terra, solo, tipos de solo, presença de minerais e de micro animais no solo, vegetação, a relação do homem com a terra, queimadas, desmatamentos. Esses conteúdos objetivando o conhecimento dos aspectos físicos da região, os cuidados essenciais na relação com a produção, tudo isso para pensar sobre as possibilidades de aproveitamento das condições naturais para o desenvolvimento de tecnologias de produção, criação, captação e armazenamento de água através da construção de cacimbas, cisternas, poços, barragens subterrâneas. Esses procedimentos formando uma rede de convivência para o desenvolvimento sustentável da região.

Nesse encontro é feito o levantamento das frutas nativas da região, como forma de dar visibilidade aos possíveis potenciais de produção e comercialização, trazendo como referência a cooperativa de beneficiamento do umbu que tem como cooperados agricultores/as dos municípios de Curaçá, Uauá, Canudos, experiência essa decorrente do projeto PROCUC desenvolvido pelo IRPAA nesses três municípios. Problematiza-se também a situação fundiária, a reforma agrária. Ainda sobre clima a apresentação do formato de um pluviômetro, como se confecciona esse instrumento, orientação de como se acompanham os índices de chuva, por metro quadrado, na região. Há também uma atividade mística, hidorestesia, situação em que os participantes do curso testam a capacidade de sua sensibilidade para localizar água no subsolo. Tendo essa sensibilidade, a pessoa dedica-se a apreendê-la ainda mais, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la, apropriando-se das técnicas.

Debate-se, numa perspectiva crítica, a criação de institutos públicos como, IOCS, IFOCS, DNOCS criado entre as décadas de 10 e 40 que desenvolveram ações emergenciais e assistencialistas, por falta do desenvolvimento de um projeto político específico e baseado nas condições climáticas da região, e por último a SUDENE, que mesmo já visualizando a necessidade de uma economia própria para a região ainda apresentava a visão que os demais institutos tinham sobre a seca, ou seja, via a seca como um problema, como uma situação agravante. Nesses encontros questionam-se projetos de deslocamentos das pessoas para regiões mais úmidas, pouco povoadas, ou subutilizadas. Visualiza-se o pouco investimento em produção de alimentos, consequentemente um investimento maior na pecuária do que na agricultura, importando alimentos de outras regiões. Esses produtos chegam mais caros ao Semiárido; investimento na irrigação em grandes extensões territoriais, com incentivo a projetos de monocultura para fins de exportação. Um conjunto de ações desenvolvidas que reforçam o estereótipo da seca. Essas questões são apresentadas para provocação de debates acerca da perspectiva econômica destinada para a região.

Por fim, agora era a vez das orientações técnicas, de como lidar melhor com a terra para agricultura e para a criação de animais; incentivo a organização comunitária para fortalecimento das ações articuladas e organizadas numa perspectiva de mobilização social em associações e ou cooperativas, levando em consideração a necessidade que as pessoas que trabalham na roça têm de estudar para lidar melhor com algumas situações que exigem apropriação de novos conhecimentos. (Cadernos de Anotações utilizados no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo IRPAA e nas visitas às experiências, 17/04/02).

A atividade acima relatada aconteceu na comunidade Olho D'Água dos Pires, município de Esperantina – PI. O município de Esperantina (PI), que se localiza numa região de transição, apresenta uma vegetação que se assemelha à vegetação do norte do país, no entanto, já começa a apresentar sinais de escassez de chuva. Em Esperantina além de acompanhar o trabalho de formação do IRPAA, tivemos contato com o CEPES - Centro de Educação Popular Esperantinense (Piauí), entidade popular localizada e engajada com o movimento político e social naquela comunidade. Na ocasião tivemos contato com agentes sócio/culturais, atuantes dos movimentos sociais.

Essa formação se constitui no que poderíamos chamar de currículo do IRPAA, esse repertório é trabalhado em diferentes lugares dos estados do Semiárido, com agricultores e agricultoras, abrindo-se um campo em que se incorporam as

particularidades e especificidades de cada município visitado pela instituição. A estrutura didático-metodológica de formação político-pedagógica e conteúdos contextuais é desenvolvida também no processo de formação de professores e professoras. As atividades com professores são realizadas e coordenadas pelo setor pedagógico do IRPAA, com a participação dos técnicos dos demais setores, e em parceria com Secretarias Municipais de Educação. Para realização do projeto de elaboração dos livros didáticos acompanhamos várias atividades de formação desenvolvidas pelo IRPAA, tanto pela equipe técnica das áreas como produção, clima e água, como também da educação (setor pedagógico). Através desse espírito de envolvimento e diálogos, com leituras, visitas a experiências e acompanhamento das formações feitas pelo IRPAA, traçamos as primeiras linhas para escrever um livro didático contextualizado no Semiárido Brasileiro.

5.3 Andanças, vivências e experiências – e o estado pesquisante na feitura dos livros

Imagem 07: Mapas das andanças das autoras/sistematizadoras do livro didático Conhecendo o Semiárido 1 e 2

A experiência de poder compor uma equipe para a produção de livros didáticos colocou-me em um estado extremo de alerta. Esse estado de alerta me levava a ter maior abertura às oportunidades e experiências que apareciam, tanto as oportunizadas pela instituição IRPAA e/ou RESAB como também pelas vivências pessoais e assim fazia ligações dessas experiências, considerando o *estado pedagógico* em que me encontrava, à feitura do livro. O *estado pedagógico* é um conceito desenvolvido por Álamo Pimentel (2002) ao se referir a um "'*estar-sendo'* que imprime a dinâmica de um modo de operar pensando, que se faz na construção cotidiana da vida comum e é também constitutiva dos modos de identificação social e participação política". Esse *estar-sendo* institui também um modo de "estar dialogando com os outros reconhecidos como diferentes e organizados na participação" (Cullen, 1987, p.06, Apud PIMENTEL, 2002, p. 52).

O estado de alerta me levou a compor os primeiros escritos, alguns esboçados já na *Tempestade de idéia*". Com essas inclinações e pensamentos, com algumas narrativas já ouvidas e guardadas caímos em campo com nossos olhos bem abertos, com nossos cadernos de campo e gravador de voz, atentas à pesquisa para a feitura do livro, com a sensibilidade aguçada, num movimento de completo envolvimento. Anotações de todo e qualquer suspiro para movimentar a inspiração. As inquietações sempre ali, o pensamento passando como um rolo de um filme, numa sequência inesgotável de imagens trazendo as vozes contatadas e acessadas até o momento e ainda tinha tanto chão para caminhar, para viajar.

A imagem 7 traz o mapa da viagem, mostrando uma parte do percurso feito pelas pesquisadoras nos caminhos para a produção dos livros, e debruçando-se sobre as experiências vivenciadas e visitadas, somando a encontros, reuniões e seminários posteriores foram arrematando pontos e tecendo o livro e a história do livro. Esse repertório de vivências aguçou os passos para a criação do livro. Um cotidiano passa a ser inventado e observado, nesse sentido "(...) aguçar a sensibilidade e estar permanentemente à espreita do que nele [cotidiano], se entremostra a quem possa ler pistas, seguir o faro, explorar intuições (...)" (ZACCUR, 2003, p. 177), essa percepção sensível e aguçada se tornaram instrumentos indispensáveis para a nossa viagem.

A metáfora da viagem nos ajudou a registrar com todos os nossos sentidos e revelar situações de interação, percepções, compreensões e interpretações do mundo em

que vivemos. É como se Zana e Filó[49] fossem Maisa e Edineusa (pedagogas responsáveis pela sistematização dos livros), que como viajantes encontraram o conhecido, o desconhecido, a novidade, as tensões, e as formas de ser, sentir, agir, realizar, lutar, pensar, imaginar, etc. (IANNI, 2000) "é como se a viagem, o viajante e sua narrativa revelassem o tempo todo o que sabe e o que não sabe, o conhecido e o desconhecido; o próximo e o remoto; e real e o virtual". (IANNI, 2000, p.13).

Foram visitadas Escolas nos municípios de Curaçá, Uauá, Juazeiro (Bahia), Ouricuri (PE), Pio IX (PI). Experiências das instituições MOC, IRPAA, GARRA – Grupo de Apoio e de Resistência Rural e Ambiental, IPETERRAS - Instituto de Permacultura em Terras Secas (Bahia), CAATINGA (Pernambuco), MEB – Movimento de Educação de Base (Piauí, Ceará), CEFAS (Piauí), EFAS - Escolas Famílias Agrícolas (Piauí, Ceará), ações do Projeto Círculos Educação e Cultura (Alagoas).

Em Irecê nossa visita foi acompanhada pelo GARRA e pelo IPETERRAS. As duas instituições desenvolviam um trabalho pedagógico com agroecologia. A primeira acompanhava os professores da Escola Rural de Itapicuru e Escola Marcondes B. Félix; e a segunda acompanhava a Escola Monsenhor Nestor. Essas experiências tinham como parceira a Escola de Agricultura da Região de Irecê - ESAGRE, que dava um suporte técnico/pedagógico aos alunos e professores/as no assessoramento das atividades práticas com agricultura e apicultura. Edileuza Rocha, Mª do Socorro, Dilma, Márcio, Sofilânia, Índia e Heleno nos levaram a caminhos bonitos com suas práticas cotidianas de buscas de ações mais articuladas entre escola e comunidade.

Em Alagoas nossas atividades de visitas e interlocução com as experiências foram acompanhadas pela CÁRITAS BRASILEIRA Nordeste II. O município visitado foi Palmeira dos Índios. A visita aconteceu no período de 23 a 28 de maio de 2002. Realizamos entrevista com Rejane Vasconcelos Pereira da Silva, na ocasião, coordenadora do Projeto de Educação Rural, da 3ª CRE/SEE – através do Projeto Círculos Educação e Cultura no município de Palmeira dos Índios. Depois de nos conceder a entrevista Rejane nos levou a conhecer algumas experiências. Apresentou-nos a Escola da Serra de São José que se tornou um pólo na experiência de projetos político-pedagógicos que estavam sendo desenvolvidos no estado de Alagoas naquela ocasião. As escolas realizavam projetos: "Água na escola" e "Horta na escola". Subimos a serra São José na maior velocidade, Rejane guiava um Jipe nas curvas, como se

[49] Zanza e Filó são protagonistas da História Zanza numa Viagem pelo Semi-Árido, história que está dentro de Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2. Mas até esse momento elas ainda nem existiam.

estivesse dirigindo em reta, e eu e Edineusa, sentíamos um calafrio, nos entreolhávamos e ríamos com os olhos. Parecia que estávamos nas "Curvas da estrada de Santos". Mas tudo indicava que estávamos sendo protegidas pelos anjos. Valeu a pena o risco. Essa viagem nos rendeu uma conversa rica e significativa com os professores da Escola Estadual São José.

Na conversa os professores compartilharam conosco a dimensão que o projeto da água estava ganhando, tanto nas escolas como a sua repercussão na comunidade. No que tange o trabalho nas escolas os professores falaram da organização didático-metodológica do ensinar/aprender, e a articulação dos conteúdos dentro da proposta didático-pedagógica montada pelos professores no exercício da docência e na labuta com esse momento novo do projeto, e também com o acompanhamento da 3ª. CRE/SEE.

> Na proporção que você fala da água você fala do ciclo da água, do solo, roca, dependendo da turma você vai modificando a metodologia, pode-se trabalhar desde a 1ª serie até o 2º grau. Ciências, a natureza vem a mais de mil por hora, a historia já vai contando sobre o passado da água (com a comunidade), ate mesmo onde foi reservado o terreno para a cisterna, a barragem você conta historia da modificação. Claro que a gente não vai falar da cisterna dos meninos daqui de forma isolada, a gente tem que relacionar as cisternas com a barragem de Paulo Afonso, por exemplo, até porque existe grande diferença. (Professores/as, Palmeira dos Índios, 2002).

E no que se refere a um resultado visível na comunidade, os professores dizem que os alunos passam a observar melhor os conteúdos e passam a ser multiplicadores, levando esses conhecimentos para casa. Os professores apresentam o seguinte depoimento:

> É a partir daí ele vai ser multiplicador, para que venham ser detectados alguns problemas, por exemplo: quando nós da comunidade tomávamos água do açude, nós tínhamos uma quantidade maior de verminose, enquanto hoje que estamos tomando água da cisterna, essa água tem um tratamento diferenciado e a partir daí nós já temos uma condição de saúde melhor, tanto que se fizermos um levantamento junto a Secretaria de saúde do município e no estado já vamos ter aí uma diferença, na quantidade de doenças que eram causadas pela água da barragem. (Professores/as, Palmeira dos Índios, 2002).

Esse contato com a experiência do projeto "Água na escola" em Palmeira dos Índios – AL traz boas reflexões no que diz respeito à articulação do conhecimento escolar dialogando com a comunidade. Vai em direção à importância da escolarização

de temas locais[50], dos conhecimentos acessados através da escola e sua inter-relação com o contexto onde a escola está inserida. Esses relatos desaguaram nos livros.

No estado do Piauí tivemos contato com algumas experiências do CEFAS - Centro de Educação São Francisco de Assis, que acompanha as Escolas Famílias Agrícolas. Obtivemos informação que na ocasião o CEFAS não trabalhava com Educação Formal, dava apoio as EFA's de Oeiras-PI e Colônia do Piauí, e na formação das comunidades. Na oportunidade o CEFAS havia publicado uma cartilha sobre a CSA em conjunto com a paróquia de N. Senhora da Vitória. Essas cartilhas eram utilizadas nas escolas famílias agrícolas e nas comunidades, nos encontros de jovens, e do/as agricultores/as. Em Oeiras também tivemos contato com Secretaria de Educação do Estado através do professor Baltasar, secretário de educação do estado, na época, o mesmo nos enviou posteriormente alguns materiais sobre a história e algumas manifestações culturais do município aproveitadas nos livros.

Na ocasião realizamos também uma conversa com a professora Marlane da Escola Família Agrícola (de Oeiras) e com o professor Levi (de Colônia do Piauí). Através do relato dos dois professores percebemos que as EFA's do Estado do Piauí, pelo menos as que visitamos, passavam por momentos difíceis, no que se refere a materiais didáticos. Os professores utilizavam os livros distribuídos pelo MEC, estes não traziam abordagem das realidades regionais onde as referidas escolas estavam inseridas e também estavam com pouco recurso para manutenção dos projetos da escola. A conversa possibilitou algumas trocas de experiências pedagógicas que colaboraram com feitura dos livros.

Foram vários os caminhos percorridos com o intuito de reunir experiências e de colher palavras para desenhar o livro. Cada lugar chegado, cada palavra dita, cada olhar, de um/a professor/a, de uma criança, de um/a agricultor/a, de um agente social ia se transformando em um componente de reflexão para ser apresentado e representado no livro de alguma forma.

Em visita ao Assentamento Estrela do MST, na região de Salitre em Juazeiro-BA, conversamos com professores/as e com as crianças. Nessa ocasião tivemos a oportunidade de problematizar com eles e elas, um conteúdo do livro didático: a moradia. Na atividade o livro mostrava um *croqui* de apartamento com piscina e dependência para empregada, discutimos sobre a diferença da moradia dos alunos no

[50] Acerca dessas questões de escolarização de temas locais, o debate surge com força, no II Seminário do Livro Didático.

assentamento e sobre aquela representação de moradia presente no livro[51]. Identificamos que a casa representada no livro didático observado revelava também as relações de poder e os reflexos de uma sociedade de classes, com má distribuição de renda.

De 03 a 06 de junho de 2002 foi a vez de interagir com o projeto CAT. Nosso contato foi com Eliene Rocha, na ocasião coordenadora pedagógica do MOC que acompanhava os projetos nas comunidades. Junto com Eliene Rocha (MOC), Odorico Marcelino, professor de uma das escolas onde projeto se desenvolvia, Escola José Bonifácio na comunidade de Caldeirão compartilharam conosco aquelas experiências que aconteciam a partir do projeto CAT (conhecer, analisar, transformar), em cada unidade "o conhecer" traz temas, que são disponibilizados nas fichas pedagógicas, as crianças, adolescentes, levam as

> (...) perguntas para casa, tipo qual seu nome; como foi escolhido; por que; quantas pessoas moram em sua casa; quantos não sabem ler; quantos sabem ler; sua família costuma freqüentar escola? Essas questões são levadas uma de cada vez para casa e os pais respondem juntos com eles e elas, quando esta pergunta chega na escola, o professor vai analisar as respostas de todos os alunos e alunas, pois cada um tem um nome e origem diferente. Se o pai não participa desse processo o professor não tem subsidio para desenvolver sua aula, é por isso que esse trabalho tem que ser com a comunidade e a escola juntas. (...) Agora mesmo na segunda unidade o tema meio ambiente, eles precisam conhecer as plantas, as arvores mais antigas do lugar, e o professor aqui não conhece porque mora aqui na sede, na zona urbana. Ele precisa convidar os moradores mais antigos para acompanhar e fazer a pesquisa de campo quantos anos tem aquela árvore, o nome, se possível qual o primeiro morador que a plantou. O mais importante nisso tudo é a participação dos pais, sem eles nada feito, a proposta não vai pra frente. Um outro fator importante e que todos são aprendizes, pais, alunos, professores. (Coordenação Pedagógica do projeto CAT, Aracy-BA, 2002).

O projeto CAT acontecia na ocasião engajado com os movimentos sociais e buscavam solução dos problemas identificados e analisados no retorno que a comunidade dava através das fichas pedagógicas. O tema como água, por exemplo, segundo o relato da coordenadora do projeto no município de Aracy, provocou um sentimento de mudanças com relação a água utilizada para consumo das famílias.

> (...) água, então, questiona-se: qual o percurso dela; se é tratada ou não; tem cisterna ou outros tipos de reservatórios, quais os nomes; daí observa-se que em alguns lugares não tem cisterna, a água não e tratada; as pessoas bebem água de barreiros sem questionar; e com o projeto eles

[51] Não registramos na ocasião o nome do livro, nem editora. Trata-se de um croqui de um apartamento, com piscina, dependências para empregada, etc.

> passam a pensar sobre estas questões e nesse momento as pessoas param para ver de que maneira podem mudar isso. (Coordenação Pedagógica do projeto CAT, Aracy-BA, 2002).

Recordo-me que na ocasião da visita na Escola José Bonifácio, localizada na comunidade de Caldeirão, conhecemos uma garota que não escutava e ela pediu que cantássemos uma canção para ela. Foi bonito. Pois mesmo considerando nosso pouco conhecimento e domínio de libras, cantamos "Aquarela" (Toquinho e Vinícius) e fomos representando as partes da música com mímica e a menina acompanhou conosco e os/as demais colegas da sala. Talvez esse momento tenha sido intenso e significativo para decidirmos que os livros precisavam conter ao menos algumas páginas com representação de palavras e expressões em libras. Pensamos também em braile, solicitamos a uma profissional que traduzisse parte do texto sobre a Serra da Capivara para braile, com a intenção de que esta tradução fosse uma página publicada no livro, no entanto, nas idas e vindas, parece ter se perdido no caminho da nossa indiferença e ignorância com relação à necessidade e importância da representação dessa linguagem.

No período de 05 a 10 de agosto de 2002 vivenciamos experiências com crianças e professores no Povoado Mundo Novo e na Fazenda Caladinho, município de Curaçá-BA. Tivemos um momento com as crianças e outro com os professores, e um terceiro momento com as crianças e os professores ao mesmo tempo. Essa se configurou nas visitas em sala de aula. Os momentos com as crianças foram diversificados, lúdicos, engraçados e muito inspiradores. Atividade como ir com as crianças no transporte escolar da escola para casa e de casa para a escola. Em cima da carroceria do carro junto com as crianças, segurávamos nas curvas das estradas, nossos corpos eram sacolejados nos tombos da estrada de chão e debaixo daquele sol protegíamos os olhos com a mão para ter uma pequena trégua do calor e da claridade que nos encandeava, e de vez em quando recebíamos umas baforadas de poeira no rosto. Entreolhávamo-nos e ríamos. No olhar entre nós e as crianças havia algo de cumplicidade e confiança, parecia uma espécie de acordo íntimo. Parecia também tornar engraçado para elas nos ver ali.

Compartilhamos também a convivência familiar uma noite na casa de uma das crianças, as meias-paredes que dividiam as partes da casa, impondo um ar de intimidade a quem chegava através das cortinas de pano fechando parcialmente as portas do quarto. Depois de longa conversa com a mãe sobre algumas novidades da localidade, as experiências da família, entre outros assuntos, e de fundo o som da TV ligada com notícias de outros mundos, um suco forte de maracujá do mato, que somado ao cansaço

do dia nos arrebatava em cochilos por cima da mesa antes de ir para cama. Esses momentos de intimidade alimentavam nosso pensamento intelectual via canal da sensibilidade e preenchia nosso mundo onírico que era povoado pelo desejo da existência de livros que trouxessem em suas páginas os cheiros, sabores e cores daqueles jeitos de ser. Esse sentimento tem relação com o pensamento de Maffesoli (1988, p. 90) que diz ser "preciso considerar que o conhecimento do mundo é uma mistura de rigor e poesia, razão e paixão, lógica e mitologia", lógicas e estéticas, intelectuais e estésicas, científicas e artísticas.

Essas experiências nos levaram a vários lugares, nos levaram às histórias contadas pelas crianças, às brincadeiras contadas e compartilhadas, aos passeios pela caatinga com elas. Na ocasião lembro-me de ter observado junto com as crianças as plantas parasitas que se alinhavam nos galhos secos das umburanas, das barrigudas. As parasitas também tinham a cor cinza. Aquele momento me trouxe memórias de minha infância, como havia me criado na cidade, pensava que essas parasitas se tratavam de ninhos de passarinho. As crianças me ensinaram que eram plantas que viviam nas árvores da caatinga. A minha referência de parasita eram aquelas bromélias de árvores maiores de outro tipo de bioma que aprendi em meus livros didáticos. Vale ressaltar que parasita não é um termo correto, de acordo com José Lutzenberger existe uma coexistência das árvores e das epífitas (que chamamos de parasitas). "Quando enxergar uma árvore velha coberta de belíssimas epífitas, só pensará em como limpá-las de suas 'parasitas'". (Lutzenberger, 2006, p. 20).

A vivência com as crianças nesse dia tornou-se uma "viagem" a micro-lugares concretos, como também a lugares onde a imaginação ganhou asas. A viagem seguiu o percurso das águas de um rio inexistente e como em "O Cavaleiro Inexistente" de Italo Calvino (2005), as crianças tinham poesia e imaginação suficientes para nadar no leito, sem água, de um riacho temporário que junto com as chuvas vinham embalar os jeitos de ser criança ali no povoado. Esse compartilhar de experiências com as crianças criou signos estéticos que povoaram nossa mente, encontrada na ludicidade das histórias contadas por eles e elas e na corporeidade daqueles meninos e meninas que brincavam e compartilhavam sua vida conosco.

Na contação de histórias as crianças se entregavam a descrever os detalhes dos personagens. As paradas na respiração para pegar o fôlego, o estalar da língua no céu da boca para dar um gosto de mistério nas histórias contadas e os "aí" para dar continuidade às narrativas. Esses detalhes davam todo um tempero que deixavam as

histórias atraentes e revelavam os dizeres e falares das crianças e da comunidade. "(...) Aí o macaco disse pra [*o sapo*]: pra dizer que vai pastorar uma coisa, tem que abrir os *zói*, aí o macaco abriu o *zói*, ele jogou terra, e foi-se embora, aí a onça chegou e cavou, cavou, cavou e não encontrou, aí o sapo disse: me jogue no fogo, mas não me jogue na água, aí ela – [*a onça*] jogou na água. Era o que o sapo queria" (Caderno de campo, 2002). Ali compreendíamos que era preciso considerar a forma de dizer as palavras e as coisas no livro.

As crianças compartilharam conosco também suas brincadeiras, boa parte delas compuseram o livro Conhecendo o Semi-Árido 2 (p. 37 a 42), junto a outras buscadas nas memórias de nossa infância, e mais a cantigas, versos e contos populares. Acrescentamos as pesquisas feitas por Maria Cristina Von Atzingen, registrada no livro *História do brinquedo – Para as crianças conhecerem e os adultos lembrarem* (ATZINGEN, 2001) e a pesquisa feita pela professora Maria Conceição Hélio Silva, *Narrativas Populares Orais – Uma alternativa Educacional*[52].

Em Mundo Novo o convívio com os professores trouxe algumas reflexões e contribuições. Estivemos com os professores conversando sobre a proposta da convivência e suas experiências em sala de aula com o acompanhamento do IRPAA nos encontros de formação. Perguntamos aos professores como haviam sido as atividades didático-pedagógicas a partir do trabalho em parceria com o IRPAA. Eles nos responderam que as crianças visitaram as práticas de criação da comunidade, as práticas acompanhadas pelo IRPAA, e posteriormente produziram textos desenhos, associando essas práticas aos conhecimentos da escola, estudaram sobre o clima, animais adaptáveis ao clima, manejo de animais. De acordo com as professoras, escolarizando esses temas, a escola contribuiria com a prática diária na vida. As professoras consideraram que o envolvimento da comunidade foi bom, uma vez que boa parte das crianças eram filhos e filhas de criadores. Então temáticas trabalhadas pelo IRPAA nos encontros com os multiplicadores[53], como criação, manejo de rebanho, os cuidados higiênicos, corte do umbigo, esterco, curtir, mexer com enxada, captação da água da

[52] Narrativas Populares Orais – Uma alternativa educacional. Um projeto coordenado pela professora Conceição Hélio, na UNEB – DCH III. O projeto realizou coletas de contos regionais no município de Juazeiro e publicou dois fascículos, O CONTO e A PESQUISA, pela editora da UNEB.

[53] Grupo constituído por jovens, filhos/as de criadores, os próprios criadores, professores, e agentes comunitários que participam de formação no IRPAA, para aprimoramento das tecnologias de convivência e para planejamento e execução de projetos e atuam na multiplicação do conceito da convivência com o Semi-Árido, nas comunidades.

chuva, eram vivenciadas na escola e dialogadas entre pais e filhos, e aí se dava a troca entre a escola e a comunidade.

Segundo o relato dos professores todas as disciplinas eram envolvidas a partir dessas temáticas que elas e eles estudavam nos encontros do IRPAA, "matemática, quantos litros de leite rendia cada animal"; o trabalho pedagógico sobre higiene e doenças envolve todas as disciplinas (Caderno de anotações, 2002); "trabalho com a caatinga, passear na caatinga, descobrir que tem flor, não é só pau seco, observar que pau acabou, sobre plantas medicinais, raízes, sementes, pesquisa para saber para que serve cada planta" (Caderno de anotações, 2002). Quando perguntadas sobre as possibilidades que os livros atuais oferecem para trabalhar sobre o Semiárido, as professoras disseram: "só em você falar que não dá maçã, em outros estados dá, já vemos a diferença. Por exemplo, arroz, tem que ser em um lugar com muita água. Aqui não tem tanta água. A gente mostra um lugar do sul onde faz frio e compara com as coisas daqui. O que pode ter lá e não aqui". (Caderno de anotações, 2002).

Refletiram como associam o que aprendem nos cursos do IRPAA com os livros didáticos disponíveis na escola. Como os recursos didáticos produzidos pelo IRPAA como cartilhas, jogos, livretos, ajudam a tematizar as questões locais na sala de aula. Os/as professores/as também disseram que começam o livro do final, de trás para frente, porque o assunto sobre o Nordeste, segundo as professoras, está no final do livro. Elas e eles também readaptam os livros de acordo com a vivência das crianças, por exemplo, o conteúdo água, nos livros didáticos é abordado numa perspectiva universal. As professoras levam para a sala de aula exemplos das inquietações das crianças:

> (...) professora como é que diz que não tem cheiro, como a água do muro de casa estava fedendo? (...) e você saber dizer para ele por que a água da lagoa de fulano, de vovô é barrenta, e branca, o que foi que aconteceu. Quando a água cai da chuva você sabe que ela e bem clara, sem cheiro, sem cor. Mas só quando ela cai em certo terreno vermelho ou branco, ela vai mudar de cor e aí quando eles perguntam sobre a água do tanque onde eles pegam que é vermelha, eu pergunto a cor da terra ao redor e eles perguntam também por que é que entra tanto barro para dentro do tanque, por que todo ano limpa. Aí tem que falar que e também por causa do desmatamento, nos mesmo e que fazemos isso, derrubamos as árvores. Como a água não tem gosto e minha água e salgada? Em todos os momentos surgem perguntas deles, é tipo um debate. Você dar um título de alguma coisa e debate com eles, e eles respondem. (Professores/as, Mundo Novo, Curaçá-Ba, 2002).

Sobre os projetos desenvolvidos com o tema água os professores da escola São José compartilharam conosco algumas experiências do referido tema, deixando

transparecer as possibilidades de interdisciplinaridade, bem como a inter-relação desses conteúdos entre a escola e a comunidade. A palavra água funcionava como uma espécie de palavra geradora que tecia redes de ligações com outros temas:

> É sobre a água, mas aí estão inseridos, plantas nativas, caprinocultura, (mini-projetos que a gente vai engajando). Ele está sendo desenvolvido através de conversas, palestras, visitas a caatinga mostrando para o aluno o que e que acontece com essas atitudes que a gente, nossos pais tomamos como queimadas, desmatamento, caça predatória. Hoje em dia pessoas já não queimam mais, por exemplo, antes o trabalhador cortava e queimava, o mandacaru, o pé inteiro e matava. Hoje eles cortam sem matar. Isso mostra que a escola esta fazendo algo de positivo. (Professores/as, Mundo Novo, Curaçá-Ba, 2002).

E o diálogo foi se tecendo com as professoras. Elas destacavam a importância dos conteúdos trabalhados pelo IRPAA. Para elas estava acontecendo uma mudança fundamental, uma mudança radical, uma vez que a inclusão desses conteúdos que estavam aprendendo com o IRPAA a valorização do lugar, do cotidiano, estava colaborando para maior participação tanto dos professores, como dos alunos. De acordo com as professoras, antes todo mundo era calado, quieto, agora estavam se soltando mais. As professoras relataram que o processo de inserção desses conteúdos estava começando a mudar comportamentos e ganhando visibilidade na comunidade e que esses resultados eram também compartilhados na sala de aula. De acordo com as professoras "a escola fez a parceria para transformar o pensamento da população e aí tem os resultados".

As/os professoras/es fazem a ligação desse momento a algumas mudanças na estrutura educacional nas escolas do município, que também chegavam à comunidade. Sobre a perspectiva de permanência na localidade "hoje nós ficamos aqui, há dez anos, quem concluía a 4ª série tinha que sair. A escola já preparava para exclusão". "A vantagem da escola noturna que dá oportunidade a muitos pais de família que tinham parado de estudar na 4ª serie". Antes a escola preparava os alunos para sair da região e que hoje a perspectiva é outra. Esse movimento é datado do ano de 1998. Depois de uma longa conversa sobre esses conteúdos, sobre essas mudanças, sobre o papel da escola, os professores atendendo a uma solicitação nossa, analisaram alguns livros didáticos. Segue o quadro[54] com algumas anotações:

[54] O quadro foi elaborado pelos professores da Escola Pe. Adolfo Antunes, Comunidade Mundo Novo, município de Curaçá-BA, num momento de diálogo com eles e elas.

Quadro de análise dos professores sobre os livros estudados

Ciências: **Corpo Humano** ▪ O conteúdo limita a imaginação; ▪ Passa uma concepção machista; ▪ Mostra o perfeito, o belo, a partir de um modelo; ▪ Não mostra o diferente; ▪ Mostra o irreal;	**Geografia:** **Criação** ▪ Não mostra as dificuldades que o criador enfrenta, nem o tipo de pasto da nossa região; ▪ Mostra apenas um tipo de criação e que não é a mais apropriada para nossa região;
Estudos Sociais: ▪ Não aborda as questões sociais; ▪ Mostra a realidade elitizada; ▪ Conceito equivocado de desenvolvimento e progresso; ▪ Não trata de desenvolvimento sustentável; ▪ Conteúdo dirigido para outras realidades, pouca abordagem sobre a região nordeste; ▪ Paisagens irreais para tratar dos conhecimentos sobre o clima.	**Português e Matemática:** ▪ Interpretação superficial; ▪ Perguntas com respostas prontas.

Fonte: Nome do arquivo: "*Relat.livrodidático 02.doc*". Título do documento: Relatório do Livro Didático – Segundo semestre/2002.

E a nossa viagem em Mundo Novo continua. Agora a conversa é com Sr. Bernardino, morador/fundador da comunidade, que relatou sua experiência com a escola, a convivência na localidade desde a década de 50, falou sobre a feira que deu início, a comunidade descrevendo um pouco do processo de formação do povoado, o ritmo da vida ali, os meios de comunicação e transporte, as formas de organização das pessoas, as diversões, "as diversões eram rodar no terreiro até o dia amanhecer, batendo palmas e cantando, depois apareceu a rebeca aí fazia a alegria do povo, depois apareceu a 'pé de bode', o povo dançando roda, dançando pagode". As formas de produção e comercialização, o uso da terra, comparando as diferenças com o mundo hoje.

> (...) umas coisas ficaram fáceis e outras mais difíceis, as situações de vida ta mais perigosa. Antes tinha seca, mas tinha fartura, quando chovia, você plantava,

> se plantava o milho enchia as casas, tava aí tudo uma hora dessa cheio de milho, abóbora, feijão, existia barriga cheia; e para mim hoje não existe barriga cheia, só existe fome, a mercadoria está toda aí, os negócios estão tudo cheio e não se pode comprar tudo que vê, que não tem condição. Está tudo fácil, não precisa ir longe, mas comprar é difícil." Sobre algumas mudanças na comercialização local Sr. Bernardino fala: Essas mudanças para mim eu tô achando boa. Se fosse só pela safra daqui a gente tava sofrendo, mas devido a oportunidade de vir de fora eu acho boa. (Sr. Bernardino, Apud LINS, SOUSA & PEREIRA, 2004, p. 101)

Entre os dias 19 e 22 de agosto de 2002, estivemos visitando o MEB nos estados do Piauí e Ceará. No Piauí, conhecemos o escritório do MEB localizado em Picos, onde tivemos acesso aos materiais produzidos pela instituição. No Ceará estivemos no município de Sobral conhecendo a trajetória da produção de materiais didáticos do MEB e o trabalho desenvolvido com alfabetização de jovens e adultos. Tivemos oportunidade também de visitar uma turma de EJA no município de Senador Sá, no povoado Riachão dos Farias, uma localidade, na qual moravam 63 famílias, vivendo da agropecuária. Ainda no Piauí conhecemos a experiência da proposta de *Educação para a Convivência com o Semiárido* desenvolvida no município de Pio IX. O município de Pio IX que é abastecido por açudes e poços enfrentava muitas dificuldades no período de estiagem, a água era vendida nas portas das casas através de carros pipas ou carroças com tambores de água. Na ocasião uma das escolas trabalhava com projetos abordando temáticas voltadas para essa problemática, com o intuito de discutir essa questão junto à comunidade.

No município de Curaçá estivemos também na localidade de Brandão, era dia 04 de novembro de 2002. Foi um contato significativo. Ganhamos o desenho de um mapa que três crianças (Solange, Silene e Josimara) fizeram para gente. Tratava-se de uma representação mental que elas tinham da comunidade. O desenho povoou-se de histórias no livro, está na página 47, livro 2. E a história fictícia representa o lugar onde Débora morava antes de mudar-se para um lugar maior.

Estivemos em Uauá – BA nas comunidades de Poço de Vieira (Escola Municipal Sr. do Bonfim) e São Paulinho (Escola de Desenvolvimento Comunitário de São Paulinho). Em Poço do Vieira realizamos um momento de conversa com as crianças, contamos histórias, as crianças produziram desenhos a partir das histórias, falaram sobre as brincadeiras mais comuns que realizam e da forma como vivem na comunidade e também falaram sobre o que gostam de fazer. Com os professores conversamos sobre planejamento, trabalho com projetos didáticos, articulação entre os projetos e os livros didáticos utilizados na escola, sobre a proposta de *Educação para a convivência com o Semiárido*. Em São Paulinho realizamos atividade com os

professores, refletimos a importância dos livros didáticos valorizarem a história, a cultura e abordarem as características específicas do clima e vegetação da região.

No dia 09 de dezembro de 2002 realizamos visita ao município de Ouricuri-Pe, conhecendo a experiência do CAATINGA (Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais). Nessa experiência conhecemos o trabalho da Escola Municipal São Luis, localizada em Lagoa do Pau Ferro, a qual possui uma turma de 1ª a 4ª série multisseriada, onde o professor José Aparecido desenvolve um trabalho político e pedagógico com as crianças e com a comunidade. Estivemos na escola e percorremos longas conversas com o professor e com as crianças. E nesse percurso fomos acessando algumas práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças e adolescentes daquela sala de aula multisseriada, desde os mutirões envolvendo a comunidade até as hortas na escola.

O trabalho é acompanhado pelo CAATINGA. Edinalva Conceição Nunes Oliveira, técnica do CAATINGA, relatou sobre toda a mobilização que aconteceu em torno da educação e como essa relação com a educação chegou como demanda vinda dos próprios/as agricultores/as que a instituição acompanhava em nove comunidades circunvizinhas. Dalvinha compartilhou as dificuldades iniciais, observando como os municípios da redondeza ainda apresentavam muitas limitações no que diz respeito à estruturação de política educacional da formação de professores e a permanência dos mesmos nas escolas e também do currículo. A inclusão da temática Semiárido pelo CAATINGA nas escolas dos municípios de atuação da instituição causava um reboliço que requeria uma revisão das micro-políticas educacionais ali instaladas. A instituição inicia um trabalho com professores,

> (...) são todos professores de escolas rurais agora, como na realidade de todos os municípios a maioria deles são pessoas da área urbana que ensinam nas escolas rurais por isso que a gente entrou nesse processo de formação temática mesmo, o que é semi-árido, o que caracteriza nossa região, a questão da água, (...) a gente discutiu a condição e tecnologias e práticas pra se trabalhar na escola; (...) tinha a parte de estudo teórico onde a gente iria discutir, estudar e conhecer, e no segundo momento a gente ia pra campo , pras comunidades, casa das crianças, dos agricultores, ver as tecnologias, as estratégias hídricas (...) conversar com os agricultores, conversar com os alunos, como é que isso funciona quais são as estratégias porque a cisterna, porque o barreiro. Um tema foi água e o outro foi solo conservação e manejo, depois a gente trabalhou a questão do cultivo, toda parte de cultivo produção vegetal, trabalhamos produção animal, alimentação animal, então a gente trabalhou essas temáticas mesmo de convivência trazendo toda essa formação que os professores não têm, (...) na questão hídrica como é essa história na região semi-árida (...) a gente sempre fazia socialização; a gente fez um material

> também porque eles não tinham na escola pra trabalhar com os alunos (...) (OLIVEIRA, 2002).

A partir dessa experiência, segundo o relato de Dalvinha foi construída uma proposta político-pedagógica com base na narrativa discursiva da convivência, a custa de muito suor e compromissos dos professores, pois não tinha o apoio das secretarias municipais de educação das quais faziam parte, custeavam suas próprias passagens para participarem dos encontros e ainda tinham que fazer reposição das aulas, uma vez que as secretarias não disponibilizavam substitutos para esses dias em que os professores estavam reunidos com os técnicos do CAATINGA. Esse movimento de mobilização junto aos professores foi um momento de descobertas e curiosidades, pois alguns revelavam, segundo Dalvinha, que "não sabia de coisas simples como na questão da formação do solo, do semi-árido a forma da distribuição de água no subsolo". As crianças passavam por sentimentos de encantamento e dúvidas. Como caber na imaginação, no pensamento, a premissa de que existia mais água do que terra na superfície do planeta? Uma vez que eles e elas vivem num espaço onde se vê pouca água, "andam quilômetros aqui pra ver água". Como acreditar que "75% do nosso mundo é coberto de água"? Uma criança "que se criou aqui, que nunca viu o mar, tem a noção da quantidade de água que existe? (OLIVEIRA, 2002).

As andanças foram muitas. Cada lugar ia dando uma contribuição. Lembro-me que num determinado período do projeto do livro estava também lecionando numa escola municipal, no interior de Juazeiro. O Colégio Deputado Raimundo da Cunha Leite ficava localizada em Juremal a aproximadamente 40 Km da sede do município. Apresentei o projeto para as crianças e solicitei que elas desenhassem o caminho de casa para a escola. Estávamos precisando de um desenho que trouxesse essa leitura das crianças. Fui presenteada com o desenho de Laíse, que na ocasião fazia a 4ª. série. O desenho ganhou vida na página 50, de *Conhecendo o Semi-Árido* livro 2.

E assim saímos catando as coisas e as palavras que estavam espalhadas por aí. Em Poço Redondo – SE, tivemos a oportunidade de conhecer Raimundo Eliete, um apaixonado por Lampião, que adorava fazer umas montagens com textos e mapas que ele xerocava e pintava artesanalmente. Esses trabalhos traziam um pouco de imagens e textos históricos com vários temas das localidades das redondezas. Dos mapas que nos presenteou, um deles está no livro 1, página 64, o desenho representa o mapa do município Poço Redondo e localiza a Gruta do Angico, lugar onde Lampião, Maria Bonita e demais integrantes do Cangaço foram mortos pelas volantes da polícia.

Na visita à Escola Capitão Rodelas fomos presenteadas com as experiências que estavam acontecendo na escola. Os professores desenvolviam atividades a partir da oralidade do seu povo, trazendo para a sala de aula as músicas, o toré, as pessoas da comunidade para contar história. Na ocasião as professoras falaram de um material que estava sendo organizado. Esse material reunia as histórias contadas e cantadas pelo povo, e seria publicado para ser utilizado na escola da aldeia. Os povos Tuxás foram atingidos pela construção da barragem de Itaparica, tiveram que sair da Ilha da Viúva, na Velha Rodelas para as outras terras da nova Rodelas. Essa mudança afetou o ritmo de vida e a cultura dos Tuxás. A história do reassentamento e da luta pela terra que envolve os povos Tuxás (Rodelas) está relatada no livro 2, página 54.

Para mim essa história ganha todo um sentido especial uma vez que no ano de 1997 atuei, no primeiro momento, como professora alfabetizadora e depois como assessora pedagógica do Projeto Alfabetização Autogestão e Cidadania dos Reassentados de Itaparica, na ocasião uma iniciativa da Pastoral dos Reassentados, uma ação conjunta das dioceses de Juazeiro, Paulo Afonso (Bahia), Petrolina e Floresta (Pernambuco). A ação pedagógica desse trabalho de alfabetização teve uma sustentação epistemológica e político-pedagógica com base no pensamento de Paulo Freire e Emília Ferreiro. Toda a história do reassentamento relatada pelos/as reassentados/as se tornavam instrumentos e conteúdos no processo de aquisição da leitura e escrita daqueles povos que tiveram suas formas de vidas mudadas radicalmente com a construção da barragem.

Simultaneamente a essas atividades e visitas, inclusive visitas a um passado/presente da memória, foram acontecendo os registros, sistematização e leituras que deram suporte para elaboração do texto referencial para a produção do livro, e o primeiro esboço de proposta se encarnou no rascunho “Elementos para o Referencial do Livro Didático” de autoria de Claudia Maisa A. Lins, Edineusa Ferreira Sousa, que posteriormente foi ampliado e melhorado já com a autoria também de Vanderléa Andrade Pereira, quando passou a compor a equipe. Essa produção veio acontecendo desde a *Tempestade de idéia*” até se transformar no artigo sobre a proposta de elaboração do livro didático divulgado na primeira publicação da RESAB.

5.4 Seminários, reuniões para discussão do livro didático, encaminhamentos e deliberação acerca da produção:

No dia 11 de novembro de 2002, o IRPAA organiza um seminário interno para a discussão do projeto do livro. As pedagogas contratadas iriam apresentar as primeiras idéias para a equipe. A reunião tinha como pauta: a problematização de uma produção coletiva; a apresentação do primeiro texto *Diretrizes para elaboração da proposta do livro didático*; a discussão sobre a diversidade na realidade do Semiárido; o alinhamento do pensamento institucional a respeito da elaboração do livro didático; a reflexão sobre a urbanização no rural e características que definem o limite dos espaços. O encontro iniciou com a apresentação/reflexão feita a partir da música *Lugar nenhum*, de Titãs, composição: Arnaldo Antunes / Tony Bellotto / Marcelo Fromer / Sérgio Britto / Charles Gavin. A música diz:

> Não sou brasileiro,
> Não sou estrangeiro,
> Não sou brasileiro,
> Não sou estrangeiro.
> Não sou de nenhum lugar,
> Sou de lugar nenhum.
> Não sou de São Paulo, não sou japonês.
> Não sou carioca, não sou português.
> Não sou de Brasília, não sou do Brasil.
> Nenhuma pátria me pariu.
> Eu não tô nem aí.
> Eu não tô nem aqui.

A música foi incluída na programação da reunião com o sentido de provocar um desconforto no que diz respeito ao fechamento de uma definição de identidade, presente nas discussões da produção do livro. Essa questão da identidade nos acompanhou e se desenhou paradoxalmente na produção de nossos discursos. Ao mesmo tempo em que defendíamos a inclusão de diferentes narrativas presentes no contexto do Semiárido sentíamos a necessidade de destacar aspectos que eram *nossos*. Decisão difícil uma vez que as diferentes formas de percepção sobre a organização dos livros e a contemplação dos conteúdos eram visivelmente cheias de conflitos e marcadamente tensas. Séries de questões foram postas para que se refletisse internamente no IRPAA: Como seria o livro didático dentro dessa proposta de convivência? O que deve constar? Qual o seu formato? Como a discussão do rural e do urbano deve estar presente no livro? Pensava-se também sobre necessidade de definir o público para quem iria escrever. O Semiárido

vai aparecer representado na sua complexidade, na sua diversidade? Ao tratar do rural como dar conta das discussões da área irrigada?

A questão do urbano e do rural foi bastante destacada nos encontros. Nesse seminário interno do IRPAA buscamos subsídio no estudo do texto: Urbanização e Metropolização no Brasil, de Jaime Oliva e Roberto Giansanti (1999). O texto traz abordagens sobre os processos de urbanização do Brasil, mostrando que, no mundo moderno, vários elementos, hábitos e comportamento urbanos estão para além do espaço das cidades, "o que significa a difusão no campo de valores socioculturais tipicamente urbanos, como certos hábitos, comportamentos e padrões de cultura, aumento de relações e diminuição do isolamento" (OLIVA & GIANSANTI, 1999, p. 276). Outra questão que foi refletida é que aspectos como diversidade social, densidade e heterogeneidade de atividades estão presentes também no campo. Isso fica visível no cotidiano da vida no campo, nas tecnologias desenvolvidas para a produção, nos meios de transporte, de comunicação, bem como na presença de objetos que vão compondo novas combinações naquele cenário. "A combinação exótica da sandália *ridder* com chapéu de couro, testemunha a incorporação de novos elementos, até então, alienígenas àquele meio". (PIMENTEL, 2002, p. 34).

> (...) foi preciso também levar em conta aspectos das subjetividades urbanas que chegam a esses espaços através de artefatos tecnológicos como aparelhos de rádio, tevês conectadas em antenas parabólicas e até mesmo nas eventuais idas dos lavradores e lavradoras à cidade. Os meios de comunicação são os principais responsáveis por esta interconexão entre as subjetividades da cidade e do campo, nesta interconexão contextos os locais comunicam-se com contextos globais. (PIMENTEL, 2002, p. 33).

E as cidades? No interior, as cidades são como diz SANTOS (2001) "a cidade do campo". Essas cidades do interior têm ainda muitos aspectos do campo e funcionam como parcela técnica (SANTOS, 2001, p. 56). É nessas cidades aonde as pessoas vão para retirar dinheiro nos bancos, comprar equipamentos tecnológicos para suas produções, resolver questões no comércio e setores públicos. No entanto, não é exatamente onde a parcela política é resolvida, considerando um contexto de mercado global, a parcela política (SANTOS, 2001) é definida nas metrópoles.

> É nas cidades que as sementes políticas germinam, porque é nela que se dá o encontro entre a parcela técnica e a parcela política da produção, entre a tendência à homogeneização rural e a emergência de novas heterogeneidades urbanas (...) (p. 56)

Esse estudo ajudou a refletir que nem toda cidade é totalmente urbana, nem todo campo é totalmente rural. As cidades são do campo, bem como há o processo de urbanização do campo. Nesse sentido é importante refletir que a estruturação do campo, pode significar o desenvolvimento regional. Aparecem, no campo, outras atividades que não são agrícolas, mas que potencializam o meio rural. (Relatório do Seminário Interno do IRPAA, 11 de novembro de 2002).

As discussões sobre o espaço urbano e o espaço rural foram acirradas no processo de produção do livro. Como as instituições que estavam envolvidas no processo tinham bastantes experiências no espaço rural, as reflexões muitas vezes tendiam para que o livro contemplasse mais o campo, refletindo a vida, o cotidiano no campo. Muitos dos autores/as e atores/atrizes assumiram com ênfase que o livro deveria trazer elementos ligados a uma identidade do meio rural. Outros posicionamentos defendiam que o livro trouxesse questões da terra, as lutas pela terra, a questão agrária; processos de apropriação das terras como as sesmarias, as capitanias hereditárias, de como esses acontecimentos históricos colaboraram na constituição de um cenário de latifúndio; a questão dos sem-terra, inclusive a desmistificação da imagem negativa que é passada pelos meios de comunicação, mas por outro lado abordasse também a vida nas cidades: "(...) a questão do lixo, a questão da poluição das águas e outras coisas, a questão da relação com o público, toda a relação na cidade (...)" (Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002).

Por outro lado se indicava que o livro precisava contemplar o espaço urbano e rural de forma integrada. Não teria sentido dicotomizar campo e cidade, nem discutir rural e urbano separadamente, mas a natureza do Semiárido, as paisagens do sertão. Que o urbano perceba as potencialidades do rural e o rural adquira os benefícios urbanos para uma melhor qualidade de vida. Tanto um espaço quanto o outro podem se apropriar do que existe em cada um, na busca de desenvolvimento sustentável. Sugeriu-se que ao realizar definições de rural e urbano, refletir o que define esses espaços como rural, e como urbano. Trabalhar o conceito de urbano e rural desmistificando que o conhecimento é apenas construído no espaço urbano. Valorizar o rural como um espaço também produtor de conhecimentos. (Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002).

> O contexto do Semi-árido é múltiplo, complexo. O que caracteriza o rural? O que caracteriza o urbano? Queremos uma proposta para o rural e outra para o urbano? Queremos ruralizar o urbano? Ou urbanizar o rural? Qual a concepção que temos de sertão? O que define esses limites de campo e cidade. Só o rural é sertão? A cidade não? Segregar o rural do

> urbano é uma negação de identidade, porque as coisas da cidade estão no campo, quem está na roça precisa saber como é a cidade e vice-versa. (Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002)

Essas indagações foram intensas e muitas vezes cansativas, porém necessárias. Para que, pouco a pouco, fôssemos vencendo o pensamento dicotômico na representação campo e cidade. O Semiárido precisava ser compreendido e representado como composição complexa desses dois espaços, nesse caso seria uma fragilidade se separássemos. No entanto não poderíamos esquecer também de como a educação urbana chegou agressivamente de cima para baixo no campo, negando a cultura desse lugar, desconsiderando a forma de organização do povo e sobrepondo-se aos valores do campo. Considerando essa realidade, manifesta-se o desejo de valorização do campo. Os participantes da reunião afirmaram que se torna importante desfocar a visão do campo como um lugar pouco atraente, ou seja, valorizar mais o campo, trazendo mais elementos que representem seu contexto. (Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002).

Foi destacada ainda também a necessidade de incluir no livro o processo de colonização, das capitanias hereditárias, as consequências desses fatos históricos hoje, "da incapacidade dos portugueses de viabilizar e utilizar esse espaço (Semiárido), o que vem ao longo desses anos causando além do estrago nos aspectos sociais, culturais, econômicos, também vem causando um desequilíbrio no meio ambiente natural". (Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002).

Todas essas indagações nos acompanharam no percurso da feitura dos livros. Questões que nos perseguiam incansavelmente e todas elas tinham um vínculo íntimo com o jogo das identidades e identificações, bem como estavam ligadas a valores ideológicos, do papel da escola, do papel e função do livro. O livro como um instrumento político de comunicação e poder, que traduz uma ideologia e está vinculado a um projeto político. "Todo processo educativo é político, está a serviço de um projeto político. O livro didático é uma ferramenta bastante definidora do processo educativo" (FÉLIX - Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002). E como no jogo do poder, os materiais didáticos não atuam sozinhos, apareceu também, nesta reunião, o indicativo de atuação junto aos meios de comunicação.

Houve também outros fatores estruturais das políticas educacionais que foram postos nessa reunião, por exemplo, a má remuneração dos professores, a carência de investimentos em projetos de formação. O movimento da produção dos livros abriu um

leque de reflexões acerca das fragilidades no campo educacional. A sensação que tínhamos era a de que se criavam muitas expectativas acerca do livro, e o livro se tornava uma espécie de desculpa para refletir os abismos do sistema educacional, os limites das escolas, a dureza de seu chão frio que não estava conseguindo incorporar o calor de tantas histórias e sentimentos que passeiam pelos seus cotidianos.

Registra-se que as escolas públicas necessitam ter acesso a materiais didáticos que dê conta da problemática do município e do Semiárido. No entanto é preciso considerar que nem todos os municípios do Semiárido trabalharão com esse livro. Se se trata de uma questão política, "haverá prefeitos e vereadores que rejeitarão esse projeto" (FÉLIX - Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002). E ainda considerou que se os municípios têm autonomia para decidir e escolher seus livros, com certeza não serão esses livros que farão composição para sustentação dos projetos com base num emocionar neo-capitalista e neo-colonialista. E ainda tínhamos que enfrentar o jogo comercial articulado pelas editoras junto aos programas públicos de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas. "As grandes editoras entram na briga fazendo *lobby* junto às secretárias de educação, juntos aos educadores, distribuindo para que seus livros sejam solicitados, a gente não vai conseguir tirar esse cerco tão fácil não" Esses interesses privados ligados a determinados grupos de poder têm a "intenção política de manter o seu projeto à custa dos recursos públicos" (Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002).

O relatório registra a necessidade de uma política própria para o Semiárido. E indica a carência de registros sobre uma proposta de convivência no espaço urbano. Como conteúdo sugere-se: a *Convivência com o Semiárido* partindo da história local; a água da chuva no campo e na cidade; a água do poço, da cisterna, das barragens; a representação da caracterização do Semiárido, o calor, as chuvas escassas, a vegetação, e a diversidade de micro-climas existentes; a compreensão da localização do Semiárido no Nordeste, no Brasil e no Mundo.

O debate é finalizado apontando o desafio de enfrentar alguns temas que geralmente aparecem estereotipados e com conceitos pré-formados como: seca, família, sexualidade, homossexualismo, infância, juventude, comunicação, moradia, uso de drogas, bem como garantir a inserção de temas sócio-culturais como a problematização dos hábitos: queimadas e outros; a relação com o que é público, saúde, alimentação, relações econômicas do trabalho e produção, a questão da mídia, do lixo etc. e também estudar as organizações comunitárias (estudar as organizações locais e regionais).

(Relatório Seminário Interno do IRPAA, 2002). O livro deve chegar ao sul do país para que se perceba o Nordeste de outra forma, não para fazer inversão de valores sobrepondo os nossos valores, mas para propor um diálogo. Afirma também que o livro não deve ser apenas informativo, mas formativo, levando em consideração os mais diversos aspectos do Semiárido.

Registraram-se também os aspectos teórico-metodológicos, de natureza epistêmica, abordando questões didático-pedagógicas, e de proposições de conteúdos: deve se organizar por blocos temáticos com sub-temáticas; ter um formato interdisciplinar; incentivar a pesquisa em outros livros; trazer as áreas do conhecimento[55]; deve conter desenhos das crianças; ser acompanhado de fita de vídeo, cd *room*; trazer uma proposta de diálogo com as crianças; provocar a saída da sala para olhar o mundo; as imagens do Semiárido devem aparecer mais belas, mostrar as potencialidades e as belezas do Semiárido Brasileiro; trazer produções dos estudantes, professores, e pessoas da comunidade. Algumas vozes ainda ecoaram na defesa, sem sucesso, de que o livro deveria ser disciplinar[56] e seriado.

Essa reunião apresenta uma série de direcionamentos para os livros. Direcionamentos tanto para uma perspectiva didática, metodológica, política, epistêmica, como também apresenta algumas indicações de conteúdos a serem abordados nos livros. Como se tratava de uma reunião interna do IRPAA e considerando que o projeto de elaboração do livro já havia ganhado uma dimensão de articulação na RESAB essas proposições foram levadas para um fórum maior com representações de outras instituições que compõem a rede.

I Seminário do Livro Didático

Realizou-se nos dias 13 e 14 de novembro de 2002, o primeiro seminário sobre o livro didático, com a presença de educadores/representantes de organizações governamentais e não governamentais que compõe a RESAB. Do setor não-governamental estavam representantes das instituições: IRPAA, MOC, GARRA, ISPAC (Instituto Superior de Pastoral Catequética – Assessoria a Movimentos Sociais),

[55] Aqui, referindo-se às disciplinas: Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Artes.

[56] No Seminário interno do IRPAA, ao mesmo tempo em que aparece o indicativo de ser interdisciplinar, aparece também o indicativo para ser disciplinar. A idéia de proposta didático-metodológica que prevaleceu foi a interdisciplinaridade.

FUNDAÇÃO CLEMENTE MARIANNI. Do governamental, representantes da 3ª. Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEE – Projeto Círculos Educação e Cultura, e Coordenadoria do Livro Didático da Secretaria Estadual (Alagoas), Secretaria de Educação dos municípios de Juazeiro, Curaçá, Uauá, Fundação Cultural de Juazeiro, UNEB DCH III (Bahia), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

O seminário apresentou uma programação em que os participantes relembraram o percurso histórico da criação da RESAB, os objetivos da elaboração e execução do projeto do livro didático. Apresentamos o percurso feito até o presente momento, expomos as considerações com relação às orientações apresentadas no seminário interno do IRPAA e apresentamos para a leitura o texto elaborado *Diretrizes para o Referencial do Livro Didático*, que foi um aperfeiçoamento do texto *Elementos para o Referencial do Livro Didático*. Percebemos que havíamos conseguido sintetizar bem o que tínhamos acessado através das visitas às experiências, e das consultas aos materiais já produzidos, isso revelou na reafirmação, por parte dos participantes, das proposições contidas no texto das diretrizes. Foram acrescidos elementos novos a serem incorporados, estes iam à direção de complementação e não de negação ao que estava proposto no texto apresentado.

Alguns direcionamentos foram se confirmando como a reflexão do papel desempenhado pela mídia, que distorce a realidade, apresentando matérias reforçando o preconceito e a ideia de que aqui é um lugar ruim, nesse sentido a mídia é um espaço a ser ocupado para reverter esse quadro imagético; a inter-relação rural e urbana, "cidade não vive sem o campo, nem o campo vive sem a cidade"; esses diferentes jogos identitários (campo/cidade) se complementam e montam um mosaico diverso do Semiárido; a intencionalidade política do material; a representação das histórias de vida das populações, o contexto sócio-histórico das crianças e das comunidades; as organizações comunitárias da agricultura familiar na perspectiva do desenvolvimento sustentável; os contrastes dos diferentes climas ou ecossistema do seco, irrigado, o rio São Francisco.

Defendeu-se também a necessidade do livro conter muitas imagens, ilustrações e fotografias, mostrando a biodiversidade e a beleza da caatinga; "a caatinga parece morta, quando você vai ver de perto nas pequenas flores você corta a casca do pau e sai leite, resina, você cava na raiz tem água, então você ver não é uma caatinga morta é uma caatinga que está em descanso em hibernação". Os livros deveriam se organizar pautando-se numa perspectiva metodológica interdisciplinar e não seriado, para isso

argumentou-se que “se a gente faz um livro disciplinar e seriado, de saída ele já está com pontos a menos das discussões atuais”. Que o livro fosse um instrumento proporcionador de uma maior integração real entre escola e meio. Para proporcionar o conhecimento do Semiárido se valesse da ciência e dos saberes locais, valorizando a produção cultural e a linguagem da região; mostrar as possibilidades do nordeste, do Semiárido, e também das outras regiões Sul, Sudeste, Norte, Centro-Oeste. Trabalhar o conceito de "convivência" não como aceitação, mas como compreensão da realidade e poder de intervenção. Insistiu-se ainda na necessidade da formação dos professores; bem como na possibilidade de elaboração de um material do professor que acompanhasse os livros. “O livro tem que fazer com que as pessoas se façam presentes e sintam-se parte dessa história (o agente de saúde, o vaqueiro, a lavadeira, os irrigadores)”. (Relatório do I Seminário do Livro Didático, 2002)

Observamos aqui que muitas das proposições saídas do I Seminário do Livro Didático se confirmam com as do seminário interno do IRPAA, isso se deve ao conjunto de princípios que orientam as ações das ONGs articuladas na RESAB, que têm um histórico também de organização e constituição de redes como a ASA (Articulação do Semi-Árido) e outras redes de mobilização compostas de associações, cooperativas, sindicatos e escolas. As proposições passam pelas inquietações com relação ao campo x cidade; a construção de outra imagem do Semiárido; aspectos para o desenvolvimento regional; conceito de convivências; poder e intervenção da mídia; aponta para a perspectiva das diversidades do Semiárido. O caráter das diversidades paradoxalmente é acompanhado pela necessidade de certa definição/caracterização de elementos que representem o Semiárido, de saber o que está dentro, e o que está fora. E nesse sentido alguns signos simbolizam o Semiárido, outros não. Símbolos como o vaqueiro, o bode, o umbu etc. representam signos que dão a certeza de que se está trabalhando com as características do Semiárido Brasileiro.

No entanto aparecem também outros elementos como o agente de saúde, a lavadeira, os irrigadores, que dão certa elasticidade para se pensar a diversidade de composição do Semiárido, tão legítimos como os demais citados anteriormente. Outro aspecto novo que surge nesse seminário com relação à diversidade foi a questão do homossexualismo. Lembro-me que o primeiro texto apresentado *Um livro didático – primeiras idéias* quando líamos na reunião da comissão, o seguinte trecho “(...) como estaremos abordando a sexualidade, a afetividade, conhecer o corpo sua relação social, afetiva e emocional. Como abordaríamos, por exemplo, e sem preconceitos a definição

da sexualidade, o homossexualismo?" (LINS, SOUSA & PEREIRA, 2002). Enquanto um consultor considerou importante essa provocação presente no texto e até nos elogiou pela ousadia, observando que se tratava de um discurso atual no tratamento da diferença, outro consultor nos perguntou o que tinha a ver Semiárido com homossexualismo. Não demos nenhuma resposta, porém em nosso íntimo dissemos "Nada! Porque no Semi-Árido só tem cabra macho".

Como discutimos no I Capítulo, item 1.2 as questões ligadas a identidades e identificações se constituíram em um espaço de conflitos e discordâncias. Enquanto uns defendiam a delimitação identitária tanto para as pessoas, como para identificação de elementos que pertencem a esse contexto, outros questionavam o que é realmente nosso, colocando-se em pauta as mudanças ocorridas no meio rural. Algumas dessas mudanças que ocorriam e que chegavam também ao campo era um caminho irreversível. Principalmente se considerarmos que os bens tecnológicos hoje existentes é um direito também de quem vive no campo. O convívio com esses bens mudam radicalmente a forma de organizar a vida, tanto pela utilidade como pelo sentimento estético e de prazer em tê-los e também de certo empoderamento. A presença de elementos como, por exemplo, os óculos escuros, a moto, não estão apenas vinculados a uma utilidade no campo, mas a uma estética que de certa forma corresponde a um estilo que empodera as pessoas nas relações cotidianas (MARTINS, Josemar, 2002). O botijão a gás, a energia elétrica, a TV mudam o estilo de vida no campo, muda a relação do homem e da mulher com o tempo e com o espaço e cria outra rede de valores. Alguns dos presentes demonstravam preocupações com relação a essas mudanças de valores, revelando-se em falas como:

> (...) o homem no mato não tem condições às vezes, muitos deles, a maioria é pobre, não tem condição de comprar um botijão, mas ele vai usar o botijão, aí vem uma paranóia porque faltou o dinheiro, acabou e não tem como comprar o gás, faltou isso, faltou o combustível, furou o pneu da moto, estourou, quebrou o motor e aí? como é que faz? tem que ir pra cidade tirar o dinheiro do bode, manda o bode pra cidade porque a moto é mais importante do que a criação dele, porque a moto dá status (...) o livro tem que contemplar bem essa questão de valores que (...) essas coisas não é que a gente deva proibir ou deva condenar mas que deve ter uma certa cautela quando se for colocar esses valores (...) e está tirando do sustento dele para manter o fogão a gás e a moto (...) (MARTINS, Espedito, 2002).

Em contraponto a essa fala, o professor Josemar Martins abre um campo de discussões falando do direito e da necessidade de mudanças que as pessoas têm independente se estão no campo ou na cidade. O professor faz a reflexão de que alguns

meios técnicos na vida urbana chegam ao campo e que não temos o direito de achar que quem está no campo não deseje ter um fogão a gás e que também não possa ter necessidade de beleza estética, usar uns óculos de tamanho e cor diferentes não apenas para se proteger do sol, mas pela fome e necessidade de beleza que todos nós temos, porque vai produzir um estilo de apresentação "não podemos desautorizar mudanças no meio rural" (MARTINS, Josemar) até porque elas já aconteceram e não temos como e nem o direito de "frear".

> (...) os meios técnicos estão chegando, eles chegam porque é uma demanda dos próprios meios técnicos se expandirem como, por exemplo, a telefonia, isso é uma demanda da própria telefonia de ir até o São Bento, mas também o pessoal do São Bento quer que tenha telefone lá, que tenha orelhão, que tenha celular, então você acaba despertando, por exemplo, quem tem uma casa de barro não quer ficar numa casa de barro, quer morar numa casa de tijolo, o grande esforço de todo mundo é fazer uma casa de tijolo, o grande sonho de todo mundo lá não é continuar fazendo cocô no mato, é ter um sanitário em casa, as pessoas também querem mudar de vida. (MARTINS, Josemar, 2002).

Milton Santos diz que o local é a realização possível num dado momento, quando encaramos o global vemos outras perspectivas e as almejamos alcançar. "Quando as vejo presentes em outros lugares, me pergunto: por que não aqui?" (SANTOS, 2001, p. 54). Pensar as mudanças que os meios técnicos provocam na vida das pessoas é uma questão de reflexão não só no campo, mas também nas cidades. Diante disso concordamos com SANTOS (2001) ao falar sobre a divisão campo/cidade, afirma que "o fundamental são as pessoas, suas necessidades e direitos e não onde elas estão" (p. 58). E isso tem a ver com a necessária mudança de comportamentos e hábitos, que aprisionam as pessoas em uma labuta, porque tem que ser assim, inclusive com o rompimento com algumas tradições que podem se constituir em relações de opressão.

O debate urbano/rural estava sempre vinculado às questões de identidade, de delimitação, de enquadramento. O que é o campo, de que ele se constitui. O que é o Semiárido e do que ele se constitui. É como se houvesse a necessidade de dizer: isso é desse local, identificar elementos e cuidar para saciá-los e preservá-los ao representá-los no livro. Isso se revela na fala de um dos atores sociais quando defende que deveríamos "Definir melhor o espaço, o público para quem vai escrever". Para o Semiárido rural? Ou para o Semiárido como um todo na sua complexidade, na sua diversidade? No entanto pensávamos como delimitaríamos tais recortes se somos atravessados por outras referências culturais que são assimiladas em nosso cotidiano e se corporificam em nosso

jeito de ser tornando-se “nossas”. Por mais que essas mudanças pertençam até mesmo a valores culturais dominantes, elas quebraram as fronteiras e estão aqui e lá, miscigenados, no meio de nós. Podemos ver que o tempo todo se falava em tratar o Semiárido em sua complexidade, considerando os contextos: urbano e rural, e suas interdependências, mas ficava mais evidente não havia um consenso.

> (...) essas novas relações estão lá [*no campo*], elas são colonizadoras, são verticais, elas chegam, se implantam de cima para baixo e mudam as relações, então a questão primeiro: acho que a discussão de como essas coisas chegam verticalmente e mudam as relações deve consistir num ponto principal na discussão na sala de aula mas não necessariamente ao ponto de tornar a televisão um demoniozinho, acho que discutir as relações dos meios de comunicação é algo que a gente tem que fazer na cidade e no campo. (MARTINS, Josemar, 2002).

Questões como essas surgem no Seminário e em outros espaços de debate sobre os livros didáticos. Elas aparecem como pautas que devem compor a construção dos referidos livros. Como irá representar os lugares com a presença desses elementos compondo a cultura? Pergunta-se como o livro tratará as mudanças, como ajudará a pensar sobre elas. Se as mudanças acontecem em todos os lugares e se são fundamentais como problematizá-las no livro. Como materializar isso na escrita do livro?

E no entrecruzamento dessas preocupações entra em cena a discussão do formato metodológico dos livros. A perspectiva nesse caso seria inter e transdisciplinar. Nesse momento se desencadeia uma série de inquietações com relação aos limites de produção, o formato do livro, e a nossa capacidade de colocar em prática um formato de livro didático numa perspectiva interdisciplinar “(...) se a gente vai fazer um livro seriado vamos pensar o livro da 1º série, eu não acho que a gente tem condição de pensar um livro já que dê conta do ciclo todo, da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série (...)”. E ainda havia também um sentimento dos limites de nossa competência técnica que se manifestava em falas como “se não formos capazes ainda de fazer um livro didático que elaboremos cadernos temáticos”.

> (...) então vamos pensar o que seria o livro, então essa coisa da transversalidade, da interdisciplinaridade é muito importante que isso aconteça, mas necessariamente a gente não vai poder fazer isso como a gente gostaria de fazer, então a gente tem que ser bem realista, não pensar na grande produção, mas qual é a produção que a gente pode colocar já em prática (...) (MARTINS, Josemar, 2002)

Ao entrar na reflexão sobre o formato didático-metodológico que teriam os livros, e considerando que já havia uma perspectiva de que os mesmos se organizassem interdisciplinarmente, começa a se desenhar possibilidades do esboço de um livro não seriado nem disciplinar, organizado em blocos e ou eixos temáticos, que favorecesse o trabalho com projetos, de acordo com os participantes seria uma forma de abrir mais e se trabalhar a comunicação entre os saberes. Agora precisaríamos pensar quantos e quais seriam os temas dos blocos e como articulá-los com as áreas do conhecimento. (Relatório I Seminário Livro Didático, 2002).

A partir dessas idéias o livro começa a se delinear. Eles devem partir inicialmente da visão das crianças, da realidade em que vivem. Nesse momento o professor Rezende destaca a importância de não separar um conhecimento do outro, "não dá pra pensar a geografia, sem a história e sem a língua" a não dissociação entre os campos do conhecimento favorece uma melhor compreensão para os nossos alunos, eles passam a entender melhor o seu local.

Com relação aos blocos e/ou eixos temáticos aponta-se para temas como Trabalho, Natureza, Cultura e Lazer, Relação homem, natureza e trabalho; História, Identidade; Sociedade e Poder sendo que esses desembocariam em sub-temas, deveria existir uma relação dialógica entre os blocos. Indicou-se que por ser não-seriado deveriam ter acompanhamento de caderno de sugestões de aprofundamentos que subsidiassem os/as professores/as. Ainda com relação a sua organização é recomendado pelos participantes que o livro não deveria ter espaço para respostas prontas, mas que propiciasse o uso social da linguagem, leitura e escrita; os conteúdos deveriam problematizar as questões locais, e possibilitar uma articulação entre o particular e o universal. (Relatório I Seminário Livro Didático, 2002).

Tais indicações vinham também acompanhadas de algumas preocupações como: o livro deveria considerar as habilidades e competências com base no ensino regular, levando em conta a contribuição da psicologia, no que diz respeito ao processo de aquisição da aprendizagem; deveríamos ficar atentos às políticas públicas que garantam a proposta de materiais didáticos contextualizados: formação continuada dos professores, planejamento de projetos que contemplem o livro. E ainda tivéssemos clareza que sendo não-seriado teríamos algumas dificuldades para utilização do mesmo, uma vez que as redes de ensino se organizam em séries, nesse caso seria prudente considerar os critérios do MEC. Por último demandou a necessidade também de que fizéssemos uma testagem da proposta nos municípios onde já se desenvolve um

trabalho, para saber se é possível dar conta do que foi pretendido. (Relatório I Seminário Livro Didático, 2002).

Demos uma trégua no calor das discussões com o sentimento de que realmente essa construção deveria ser processual e participativa, e mesmo considerando os momentos de conflitos e tensões era preciso ouvir as diferentes e diversas narrativas dos professores/as, estudantes e demais agentes sociais que estavam engajados/as. Porque, sendo assim, poderíamos sonhar com um livro que possibilitasse a troca de saberes, sem trazer conceitos prontos, disponibilizando informações que até então não haviam sido disponibilizadas, principalmente com relação às experiências que aconteciam no Semiárido. Esse momento de trégua foi recheado pela vontade que tínhamos de escrever um livro gostoso de ler, um livro questionador em conteúdo e forma, com valores da honestidade, solidariedade, respeito, igualdade. E que ainda assim não seria um livro didático acabado, perfeito. (Relatório I Seminário Livro Didático, 2002).

O debate acerca da produção do livro no I Seminário foi acompanhado por um convidado da Universidade Federal de Pernambuco, professor Antonio Rezende, que veio por intermédio de Mirtes Cordeiro[57], colaborar com o processo de construção do livro, uma vez que o mesmo tinha experiência com a produção de um livro didático na cidade de Recife-PE. Rezende inicia sua fala com uma provocação, desafiando alguns dos desejos depositados ali até então. Primeiro ele diz que um livro didático leva a produzir um conhecimento muito homogêneo, e nessa perspectiva acaba não dando conta das singularidades. Sabendo isso, de antemão, seria preciso visualizar o desafio de saber como articular o singular com o universal. A contribuição de Rezende foi bastante significativa e rendeu algumas horas de debates e reflexões.

> (...) o livro didático é produto de uma sociedade e essa sociedade tem esse problema de como articular o que é singular, essa é a primeira questão então a gente sempre deve pensar o livro didático como um ponto de apoio, o livro didático é mais um material que a gente tem em sala de aula, mas um material que a gente tem na escola para trabalhar, o livro didático nem é o ponto de partida e nem é o ponto de chegada é mais um material que a gente tem pra trabalhar (...). (REZENDE, 2002)

> (...) que singularidade tem essa região? E dentro dessa região que singularidade tem cada lugar, cada cidade cada espaço físico cada pessoa, o coração de cada pessoa mora um mundo então isso já é uma dificuldade muito grande pra gente tentar organizar isso de uma forma que todo

[57] Mirtes Cordeiro intermediou inicialmente o processo de parceria entre o IRPAA e UNICEF, entre 1996 1997, quando a mesma, nesse período fazia parte quadro de profissionais do UNICEF. Na ocasião da concretização do projeto Mirtes estava a frente de uma secretaria que coordenava as políticas de cultura, educação e saúde, no município Cabo de Santo Agostinho-PE.

> mundo entenda, então a grande questão é essa de como você articular aquilo que é universal com aquilo que é particular (...) (REZENDE, 2002)

> (...) o tempo é uma criação social cada sociedade tem a sua visão de tempo, a sua forma de pensar o tempo e existem sociedades que não conjugam o verbo no futuro, por que não tem essa preocupação que a gente tem a gente está falando e pensando no que vai acontecer amanhã a gente fica agoniado essa sociedade é uma sociedade da velocidade (...) (REZENDE, 2002)

A fala de Rezende aguçou ainda mais o movimento em torno de nossos abismos, da guerra que tínhamos de enfrentar inclusive conosco mesmo, desses "passos de dança" que nos deixavam zonzos no meio do salão. "Se o livro trouxer algum viés, de verdade absoluta", ele já nasce morto. Rezende afirma que se compreendermos o livro como uma bíblia, sem questionar sua autoridade absoluta, de nada adianta fazer um livro, porque é importante que se abra campos para múltiplas leituras. Um livro didático poderia inclusive em algumas situações ser um limitador do aluno, mas isso dependeria da nossa postura com o livro em sala de aula, quando damos total autoridade ao livro (REZENDE, 2002).

Rezende nos lembra ainda que o conceito de natureza é uma construção humana e histórica. E sendo humana e histórica é também cultural, porque vibra e acontece entrelaçado numa rede de conversações (MATURANA, 2004), num acontecer que se localiza em um tempo e espaço. E por esse motivo uma atitude importante na feitura dos livros, seria evitar o conceito de evolução, de progresso, por ser um conceito hierarquizante e autoritário (REZENDE, 2002).

> (...) o conceito de natureza é uma criação humana conceito de natureza é uma construção histórica (...) a pessoa que viveu no século XV pensa de um jeito, a pessoa que vive no século XXI pensa na natureza de outro jeito. Então a região aqui pensa a natureza de uma forma é muito importante nesse processo a gente dar espaço pra gente historicizar esse conceito de natureza com certeza uma criança que vive numa cidade como Nova Yorque ela não pensa a natureza como uma criança que vive numa cidade como o Recife, como Caruaru, numa cidade como Juazeiro (...) o conceito de natureza é construído na medida em que o homem está construindo a história e está construindo a cultura (...) (REZENDE, 2002)

Diante dessas construções históricas da humanidade há diferentes interpretações que estão vinculadas a produções de identificações dos espaços e tempos e suas singularidades. A compreensão relacional/histórica das palavras e das coisas num contexto espacial e temporal leva a compreensão de que as condições históricas do acontecimento (FOUCAULT, 1997) são constantemente produzidas intertextualmente e tecidas numa rede de conversações e emoções (MATURANA, 2004). É na relação do

homem e da mulher com a natureza que se faz a história, de acordo com Rezende é nesse processo de produção da história que a cultura passa a existir e como a história não é linear, nem estática, o emocionar nas redes de conversação (MATURANA) muda e mudam-se a cultura e a história. É nesse sentido que Rezende nos apresenta a história como transgressora, esta "se faz na desobediência, e na transgressão", e que se faz no movimento entre continuidade e mudanças.

Pensar a produção dos livros diante dessa compreensão seria pensar o conceito da convivência com o clima do Semiárido, como transgressão, como mudança histórica, como desobediência ao conceito de combate à seca; seria também compreender que a presença de tecnologias como, TV's, liquidificador, antenas parabólicas, fogão a gás, óculos escuros, computador, telefone celular não descaracteriza o ambiente rural semiárido. A presença desses elementos no cotidiano das pessoas que vivem no campo revela que estamos vivendo em outro momento histórico. Como aponta o professor Josemar Martins, seria importante no espaço dos livros, abrir um campo para problematizar as mudanças "que surgem no campo com a chegada da tecnologia (água encanada, energia elétrica e solar, fogão a gás, etc.) (...) o acesso ao liquidificador, televisão, entre outros"; refletir como se dá a redistribuição do tempo nas comunidades, "que uso se dará ao tempo que até então era utilizado para dar conta dos afazeres [como] pegar lenha, buscar água, etc.". (MARTINS, Josemar, 2002). No entanto seria impossível evitá-las, porque elas já aconteceram. A compreensão dos acontecimentos pela historicização nos leva a diminuir inclusive esse acirramento identitário do que é nosso. E a compreender que quando "a regra está sendo quebrada é porque precisamos discutí-la melhor" (Antonio Rezende).

Rezende também nos lembra que para escrever o livro didático é preciso considerar outras conexões de redes do sentimento de pertencimento. Esse sentir pode estar vinculado a outros referenciais territoriais, que não são exclusivamente territórios do mapa físico. Existem problemas, sensações, sentimentos que são da humanidade, "que são de todos nós, do alagoano, do sergipano, do pernambucano, do nova-iorquino". Na relação com outro identificamos problemas singulares, problemas que dizem respeito as nossas especificidades, "o livro deve contemplar esse diálogo entre o singular e o universal. "Dar conta do que há de comum e a partir das atividades criar espaços para trabalhar o singular", ou seja, caracterizar o que é mais geral no Semiárido, e conter espaços para que possa ser preenchido por cada local, por cada história

(Antonio Rezende). O livro precisava buscar esse diálogo até porque ele não poderia ter a pretensão de dar conta de todo o Semiárido.

Na feitura dos livros era preciso se visualizar como essas possibilidades de diálogo entre o universal e o singular poderiam acontecer. Considerando o processo histórico, de acordo com Rezende, uma forma de dialogar o universal com o singular seria através das atividades "as atividades contemplam justamente o tipo de fonte (origem), de documentação, os depoimentos das pessoas, os desenhos das crianças, tudo isso permite trabalhar com essa questão da singularidade". Apresentamos aqui duas passagens de atividades para exemplificar uma situação que se concretizou no livro *Conhecendo o Semi-Árido*:

> Você sabe que o lugar onde você vive é o Semi-Árido? E por que ele é chamado assim? Vamos começar descobrindo quando acontece a época da chuva e a da seca aí onde você mora? (LINS, PEREIRA & SOUSA, 2005, Livro 1, p. 14)
> Perto da sua casa tem uma árvore? Fale um pouco sobre ela, se dá frutos, sombra, quem plantou, há quanto tempo. Se perto da sua casa não tem uma árvore, então plante uma e cuide dela (LINS, PEREIRA & SOUSA, 2005, Livro 1, p. 19)

Nas duas atividades parte-se de um conhecimento mais geral, no primeiro exemplo, parte-se da compreensão do território Semiárido, depois se solicita que a criança observe os períodos de chuva e de seca no lugar onde ela mora. Essas características diferentes de cada lugar vão dando conta de uma compreensão do singular e das especificidades de cada lugar. Na segunda atividade também parte-se do conceito mais geral de árvore, depois se solicita que as crianças tenham uma experiência individual com a árvore. É interessante ressaltar que o conceito de árvore aparece numa perspectiva de sistemas vivos autopoiéticos (MATURANA, 1997) quando falamos do umbuzeiro, (p. 14, livro 1), mas também aparece numa perspectiva cartesiana, ao dividirmos em partes a serem estudadas, (p. 19, livro 1).

Outra forma que foi discutida no I Seminário, no que diz respeito às possibilidades de fazer essa ligação entre o universal e o singular estaria na compreensão de que mesmo sendo orientados por palavras tematizadoras mais próximas como: Convivência com o Semiárido, território do Sertão, Nordeste, perceber que a cultura é tecida de composições que nem sempre tem origem naquele pedaço de chão em que pisamos, e nesse sentido, como afirma Josemar Martins precisamos compreender que os pedaços daqui também se fazem presente lá (o São Gonçalo, as

comidas, as danças, crenças, etc) [58], tem uma mistura de vários elementos, endógenos e exógenos. Muitos desses signos vieram de outros lugares e ganharam significações aqui. Então o que é nosso se somos perpassados e formados por diferentes e diversas referências culturais vindas de outros lugares. Nesse caso poderíamos então dizer que o universal também é singular, ou ainda, não existe universal, tudo é singular, o que acontece são processos de universalização.

E para andar diante de tantas deliberações sobre o livro, não tínhamos como caminhar sozinhas, precisávamos segurar na mão de algumas pessoas que nos ajudassem a caminhar, a dar os primeiros passos e nos ajudassem a olhar aquele "mar de idéias". Tremendo de medo, comportamo-nos como *Diego* [59] que quando foi conhecer o mar junto com seu pai que o levara, tremendo, gaguejando, quando conseguiu falar, disse: "Me ajuda a olhar" (GALEANO). Estávamos diante de um mar de desejos, e queríamos andar rumo a concretização destes, ou pelo menos de parte destes. Com esse sentimento de cumplicidade, de fazer juntos, constituíram-se dois espaços de diálogos para a construção do livro: uma consultoria composta por professores da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFBA (Universidade Federal da Bahia); e uma comissão composta por representantes das instituições presentes no Seminário dos dias 13 e 14/11/02, também pelas pedagogas contratadas pelo IRPAA. A comissão passou a funcionar paralelamente a realização de visitas, consulta a especialistas e educadores, reuniões, viagens e Seminários. Para favorecer esse trabalho criou-se uma lista de discussões na internet[60]; nesta lista seriam depositadas as contribuições para apreciação e complementação.

A finalização do I Seminário encaminhou algumas deliberações, foi definido que eu e Edineusa continuaríamos com o trabalho de pesquisa e escrita, ampliando as discussões com a comissão do livro agora constituída. Ficou definido que teríamos uma assessoria interna composta pelos professores Josemar da Silva Martins (Pinzoh) (UNEB), Raimundo Sodré (FUNDAÇÃO CLEMENTE MARIANNI), Francisca Baptista (MOC), Vanderléa Andrade (Fundação Cultural de Juazeiro), e Edmerson

[58] Neste momento, o professor Pinzoh se referia a relação rural/urbano, cidade/campo e Nordeste/Sudeste.

[59] A função da arte/1. O Livro dos Abraços, de Eduardo Galeano, p. 15, 2008.

[60] A lista foi criada, porém não bem utilizada, na ocasião tinha sido criada também a lista da RESAB. As discussões sobre o livro circularam no espaço da lista da RESAB e a lista do livro se tornou obsoleta.

Reis[61] (UNEB), e pelo pesquisador do IRPAA Haroldo Schistek. E teríamos também uma assessoria externa composta pelos professores Antonio Rezende (UFPE), Álamo Pimentel (UFBA), Odomaria Bandeira[62] (UNEB) e Cosme Batista dos Santos[63] (UNEB), Maria Conceição Hélio[64] (UNEB). Ficou definido também nesse seminário que o livro seria interdisciplinar, não seriado, acompanhando um livro para o professor com orientações didáticas. Por último sugeriu-se a realização de seminários com professores/as, aluno/as. Ficando agendada a primeira reunião da Comissão do Livro Didático para o dia 18 de dezembro de 2002, às 17 h, na Fundação Cultural de Juazeiro. Alguns se desgarraram no caminho, outros prosseguiram conosco até o último momento.

Depois desses encontros passamos a sistematizar as idéias discutidas pelos sujeitos envolvidos no processo de produção do livro, mastigando e ruminando todas as possibilidades apresentadas de organização do livro, sua forma, formato, organização didático-metodológica e conteúdos que se configuram numa perspectiva também política, além de pedagógica. Defende-se enfaticamente nesse encontro que a experiência tratava-se da produção de "um livro" e não de "o livro". Josemar Martins enfatiza que o livro deveria ser um livro bonito, que tivesse "desenho e estética ao ser elaborado", e que o próprio livro trouxesse subsídios para que o professor possa fazer as melhores escolhas.

A sensação do final da reunião assemelhou-se ao sentimento de "Antonio Biá" [65.] A vontade que tínhamos era de sair correndo, com aquele monte de gente atrás da gente

---

[61] Edmerson dos Santos Reis. Professor do DCH III (Departamento de Ciências Humanas)- Juazeiro-BA; UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Um dos consultores do projeto do Livro Didático. O professor Edmerson trazia em sua bagagem a experiência da Escola Rural de Massaroca – ERUM, esta desenvolvia uma ação político-pedagógica no Distrito de Massaroca (Juazeiro – BA). A ERUM tem como elemento sustentáculo da sua proposta o "itinerário pedagógico", com os procedimentos: Ida a realidade (Estudo da realidade), O tratamento científico (compreensão), A volta a realidade (restituição) que são respectivamente na proposta pedagógica da escola, Observação (estudo do meio), Busca da compreensão (estudo científico) e a volta ao real (trabalho prático). Esse sustentáculo pedagógico articula os conhecimentos locais aos globais concretizando-se em experiências de práticas educacionais contextualizadas (REIS, 2009).

[62] Odomaria Bandeira. Professora da área de antropologia do DCH III (Departamento de Ciências Humanas) - Juazeiro-BA; UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Uma das consultoras do projeto do Livro Didático.

[63] Cosme Batista. Professor da área de Semiótica e Linguística, do DCH III (Departamento de Ciências Humanas) - Juazeiro-BA; UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Um dos consultores do projeto do Livro Didático.

[64] Maria da Conceição Hélio. Professora da área de Línguas do DCH III (Departamento de Ciências Humanas) - Juazeiro-BA; UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Uma das consultoras do projeto do Livro Didático.

[65] Personagem do filme "Narradores de Javé".

[as sistematizadoras] para que déssemos conta de escrever um livro assim como esse tão tecido de histórias, de narrativas diversas, parecendo um "*dossiê científico*" daqueles que Antonio Biá teria que dá conta, escrevendo a "Odisséia do Vale do Javé", para evitar que o Javé fosse invadida pelas águas. Parecia que tínhamos também de escrever essa "odisséia", ou como Biá, entregar um livro vazio, com rascunhos e rabiscos e alguns "nomes, sobrenomes e pronomes". Como dar conta de tanta demanda, sendo todas elas pertinentes com suas verdades, com suas razões de ser.

Reuniões da comissão

A primeira reunião da comissão acontece dia 18 de março de 2003. Nessa reunião estavam presentes: professora Odomaria Bandeira - UNEB, Ivânia Paula de Freitas - IRPAA, Cixto Bandeira Filho - Fundação Cultural de Juazeiro, Edineusa Ferreira - IRPAA, Claudia Maisa - IRPAA, professora Aurilene Rodrigues - UNEB e professor Josemar Martins (Pinzoh) - UNEB. A reunião teve como objetivo: "Apresentar e discutir as ações que estão sendo desenvolvidas acerca do livro didático, bem como pensar o papel da comissão no direcionamento das atividades a partir de agora" (Arquivos do IRPAA, 2003). Na reunião foi socializado o segundo documento produzido "*Elementos para o referencial do livro didático*" de autoria das pedagogas Claudia Maisa A. Lins e Edineusa Ferreira Sousa (2002). Após a apresentação do texto foram levantados alguns pontos a serem pensados com relação a alguns conceitos, conteúdos e sua concretização nos livros didáticos e também com seu formato:

> Discutir o conceito de CONVIVÊNCIA (Convivência com ou Convivência no? [66]);
> Definição do conceito de contextualização e do conceito de Semi-Árido;
> Discutir a identidade como conceito;
> O livro deve apresentar outra proposta de livro didático, outra forma de relacionar conteúdos, imagens;
> Ser um bom livro, com muita criatividade, gostoso de ler, com beleza;
> Trazer a memória popular, as narrativas de vida e dentro delas poder levantar questões de gênero, da sexualidade, da etnia;
> Abordar a presença das tecnologias no campo;
> O livro precisa garantir as aprendizagens mínimas nas séries iniciais, segundo os princípios dos PCN's;

[66] Essa questão foi apresentada pela professora Odomaria Bandeira, argumentando que o "com" não dava a idéia de estar dentro do Semiárido, convivendo "no" Semiárido.

> Considerar o material produzido pelo IRPAA: as cartilhas; bem como reconhecer as contribuições construídas também por outras instituições que hoje congregam a RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido);
> Garantir o livro didático como um recurso do dia-a-dia do professor e do aluno, que seja realmente utilizado e não para servir como um referencial de pesquisas pontuais;
> Pensar os processos de aquisição da leitura e da escrita. (Relatório reunião comissão livro didático, 2003)

Esses pontos fazem arremates com as proposições e discussões presentes no I Seminário, e buscam dar um suporte no início das primeiras linhas a serem desenhadas. Nesse momento havia dentro de nossas mentes e corpos, um reboliço. Parece que já sabíamos como deveria ser o livro, mas ele não tinha a maturação para que fosse parido. Estava sendo gestado. E assim caminhamos para a próxima reunião.

A próxima reunião acontece em 08 de abril de 2003, na UNEB, DCH III, Juazeiro-BA. Estão presentes na reunião professora Odomaria Bandeira, Haroldo Schistek, Claudia Maisa, Edineusa Ferreira, Graça Cavalcante (IRPAA), professor Josemar Martins (Pinzoh), Vanderléa Andrade (Fundação Cultural Juazeiro-BA), Francisca Baptista (MOC – Movimento de Organização Comunitária), professora Conceição Hélio Silva (UNEB), professor Josenilton Nunes (UNEB), Lorena de Araújo Melo (CAR - CIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL), professora Aurilene Rodrigues (UNEB) e professor Edmerson Reis (UNEB).

Nessa reunião algumas mudanças acontecem, Vanderléa Andrade passa a compor a equipe de produção do livro didático, ficando agora o grupo constituído por Claudia Maisa, Edineusa Ferreira e Vanderléa Andrade, as meninas do livro. A equipe socializa informações sobre visitas realizadas às experiências; apresenta a proposta para realização do seminário com professores. A comissão dá um prazo de seis meses para apresentação do "boneco" do livro. Há nesse período uma aproximação da RESAB com a instituição CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)[67], que sinaliza interesse em apoiar e ser parceira em algumas produções de materiais didáticos desenvolvidos pelo IRPAA[68]. Esse cenário anima as possibilidades de parceria com o CENPEC para a publicação também dos

[67] Na ocasião O CENPEC desenvolveu e parceria com o IRPAA e RESAB, o Programa Melhoria da Educação no Município, com foco em Gestão de políticas e programas que tinha como linha de atuação: Desenvolvimento de metodologia de pesquisa escolar, Formação, Mobilização e articulação; e Produção de materiais para publicação.

[68] O material publicado em parceria com o CENPEC foi Cartilha da Educação e Livro da Convivência com o Semi-Árido no Município de Curaçá, este sofreu algumas alterações para ser publicado para o Semi-Árido Brasileiro, uma vez que em sua primeira versão enfatizava mais o município de Curaçá. Depois dessa experiência vieram outras publicações em parceria com o CENPEC.

livros didáticos.

Alguns membros da comissão relembraram que havia sido proposto um livro experimental para ser avaliado e devolvido pelos/as professores/as. Sobre essa questão não havia consenso. Foi destacado que uma testagem não seria interessante, mas que o uso aconteça normalmente, reelaborado a cada edição. Foi sugerida ainda uma ficha avaliativa, acompanhando o livro, para ser preenchida pelo/a professor/a. Nessa reunião a comissão definiu por suspender as viagens da equipe de trabalho, com a justificativa de que já havia experiências suficientes para a escritura do livro. Outras preocupações são apontadas e problematizadas como: a complexidade de se elaborar um livro não disciplinar nem seriado, a necessidade de um livro com orientações didáticas e metodológicas para os professores; o que está pensado para contemplar nos livros (textos que representem os diversos contextos do SAB, a questão da linguagem, da cultura), a questão da coleta de materiais e da seleção desses materiais; como seria discutida a água no livro, e as questões básicas do SAB; o livro deveria conter contos populares além de narrativas. Enfim uma série de demandas que estavam latejando para ganhar corpo no livro.

A reunião finaliza-se com seguintes encaminhamentos: a equipe sistematizadora deverá escrever a primeira página do livro; os membros da comissão deveriam contribuir com a disponibilização de materiais e produções de suas respectivas instituições, deveriam fazer uma pré-seleção desses materiais, revisão antes de enviar para a equipe sistematizadora.

A reunião seguinte acontece no dia 15/05/2003 e tem como participantes professores/as da UNEB, Odomaria Bandeira, Francisca de Assis, Aurilene Rodrigues, Maria Conceição Hélio Silva, e dos professores Josemar Martins (Pinzoh), Edmerson Reis, Haroldo Schistek (IRPAA), Claudia Maisa A. Lins, Edineusa Ferreira, Vanderléa Andrade. Nessa reunião foi feita a apresentação da proposta metodológica[69] do livro, esta apresenta como tema central CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO. A partir dessa apresentação alguns comentários foram tecidos e problematizados como: O eixo central tem que ser *Convivência com o Semiárido*? O que chamamos de Semiárido? Deve haver uma definição do que significa Semiárido; O livro pretende dar conta daquilo que não é Semiárido? Na ocasião a professora Odomaria sugere como tema

[69] A primeira proposta metodológica está representa na imagem 04, página 77 (desse trabalho). Está localizada no item 2.2, que trata da construção da proposta didático-metodológica do livro.

central *Identidade, História e Cultura no Semi-Árido*. De acordo a professora, a partir desse tema, teríamos como trazer toda a variedade da convivência.

O debate continua com a questão: Quando falamos Semiárido estamos considerando o que? Tratar de bode, cisterna, bica, umbuzeiro é o que vai garantir que estamos falando do Semiárido Brasileiro? Foi defendido que esses elementos precisavam aparecer sim, elementos como caatinga, captação de água de chuva, cisterna devem aparecer, até porque nunca apareceram. Estávamos diante de uma situação em que precisávamos fazer escolhas. Essa questão gera uma polêmica que se estende para o II Seminário do livro, quando discutimos a escolarização de temas locais e nos leva também a reflexão sobre a representação imagética e a necessidade de elementos representativos de uma identidade regional, discutido no capítulo I desse trabalho, no item 1.2. Essa questão está presente no corpo de todo o trabalho.

Fica em nossa compreensão que não é a simples substituição de termos/palavras que vai garantir a contextualização/descolonização, considerando o movimento histórico, a inserção de outras palavras que vão ganhando significação em nosso contexto. Pensamos que a palavra tem o poder de mudança, e concordando com Foucault (2000), uma forma de ensino é uma ritualização da palavra. E a palavra para ser ritualizada entra num jogo interpretativo do contexto onde ela se tece. Poderíamos dizer que uva não é do contexto do Semiárido? Penso que não. Por que a idéia mais estranha da lição 2 do livro didático de Marcelinho, marcada no livro pela professora para o dia 21 de abril de 1998, não é a palavra cacau, mas como ela se ritualiza no contexto do texto. Como ganhar movimento de revolta e mudança diante da ritualização "*O Cacau caiu". "Bibi é bebê". "Bibi babou o cacau*" (PIMENTEL, 2002, p. 35). Imaginemos que se substituirmos "cacau" por "umbu", o jogo de ritualização continuaria o mesmo. É acreditando na "linguagem como caminho de invenção da cidadania", (FREIRE, 1992), que Frei Beto sabiamente fala da lição "Ivo viu a uva" [70], que trago como ilustração do esboço da noção conceitual de uma educação contextualizada/descolonizadora.

> Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido da ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol.

[70] Texto acessado primeiramente nos encontros de formação de professores alfabetizadores do TOPA (Todos pela Alfabetização) do governo do Estado da Bahia.

> Agora Ivo vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho.
> (http://www.ipetrans.hpg.com.br/Leitura_mundo.htm , acessado em 09 de abril/2010)

Ainda sobre a proposta apresentada foi sugerido também um tema relacionado a água. Há indicação de que o tema *ÁGUA* fosse central e orientador para o livro. "Partindo da temática *ÁGUA***,** analisar, por exemplo, as diferentes relações de acordo com a realidade" (Relatório da reunião comissão, 15/05/2003). E nesse sentido construir algo simbólico das relações das populações com a água, de onde as narrativas contadas no livro sairiam dessa relação das pessoas com a água "as cidades por onde um rio passa tem uma relação de historicidade com ele, elas são descritas a partir das relações que se estabelecem com esse rio. O livro pode partir do elemento água considerando a diversidade do SAB, as diversas histórias de vida". (Relatório reunião comissão, maio/2003).

E no diálogo com os membros que compunha a comissão fomos refletindo sobre a convivência. Nesse sentido refletiu-se que seria importante considerar a produção de saberes das pessoas, e a relação entre esses saberes produzidos nos diferentes espaços existentes, tanto no meio rural como no urbano. No sentimento de atentar para esses saberes destaca-se que as pessoas em seus cotidianos desenvolvem formas de convivência que se desenham além da racionalidade também pela afetividade, constituindo-se em numa diversidade de formas encontradas no entrelaçamento da convivência. Seria importante que esses saberes também ganhassem espaço no livro. E no contexto dessas reflexões os seguintes pontos foram destacados:

> Considerar a linguagem como composição de um cenário (do mosaico) lingüístico do Semi-Árido.
> Semi-Árido é uma grande região que não se fecha no limite climático ou político, o livro precisa dar pistas de como cada professor/a vai proceder em sua região neste caso mesmo partindo de uma realidade, todas sentir-se-ão contempladas.
> Além de pistas poderemos oferecer textos, ilustrações, dando idéia de que nesses lugares existe o diferente.
> O conceito de Convivência com o Semi-Árido a partir do ecossistema próprio dessa região, considerando que há um processo natural de convivência podendo este ser estendido nas relações sociais, culturais (homem/mulher/natureza).
> Deve aparecer relatos das pessoas contando suas formas de vida, suas histórias, suas relações com a natureza, nos períodos de seca, de chuva, etc. (Relatório reunião comissão, maio/2003)

E assim outras indicações de organização foram se esboçando, que cuidadosamente eram tratadas pela equipe de sistematização que aos poucos foi

costurando, enviesando e dando um corpo material a tantos desejos e expectativas. Saímos dessa reunião com muitas coisas no pensamento e no coração, por divergentes que fossem, eram pertinentes. Havia de ter um caminho que nos levasse a desenhar esse livro com a beleza e inquietude que ele merecia ter.

Depois dessa reunião, a comissão só volta a se encontrar em 15 de setembro de 2003. Nesse intervalo a equipe de pedagogas sistematizadoras se dedica a organização e realização do II Seminário que se concretizou nos dias 23 e 24 de julho de 2003. Na reunião do dia 15 de setembro de 2003, estavam presentes: Odomaria Bandeira, Haroldo Schistek, Edineusa Ferreira, Edmerson Reis, Conceição Hélio Silva, Vanderléa Andrade, Claudia Maisa, Josemar Martins (Pinzoh). Nessa reunião, a equipe de sistematização do livro (Edineusa Ferreira, Vanderléa Andrade e Claudia Maisa) apresentariam a proposta GIRASSOL[71], o formato e a distribuição das temáticas e sub-temáticas e dos conteúdos. Nessa reunião aparece a proposição do título do livro "Conhecendo o Semi-Árido", e também a sugestão de capa, esta seria recheada de elementos diversos do Semiárido, tendo como desenho de fundo o mapa da região. Este mesmo mapa apareceria na página com os estados, e a terceira página traria um conceito de Semiárido que seria apresentado por personagens (crianças). Estes mesmos personagens estariam interagindo o tempo inteiro no livro durante a introdução e estudo dos conteúdos. (Relatório reunião comissão, setembro/2003).

Diante da apresentação dessas propostas a comissão fez intervenções tanto para relembrar alguns compromissos firmados que ainda não sido contemplados pela equipe, por exemplo, o material do professor. Acrescentaram outras considerações completares e ainda questionou-se o GIRASSOL como símbolo representativo do livro:

> Edmerson questionou se estávamos pensando em um livro apenas para um ano, acrescentou ainda que pudéssemos pensar em um caderno para o professor com caráter de provocação e formação.
>
> Haroldo fez uma indagação a respeito do girassol como elemento simbólico no livro, alegando ser uma planta que não é típica do SAB, que consome muita água, e sugeriu a flor do mandacaru ou raízes do umbuzeiro. Acrescentou ainda que no estudo da temática Meio Ambiente seja dedicado um espaço para discutir a problemática da terra.
>
> Pinzoh e Edmerson não concordam com cadernos de atividade seriados para o aluno, mas que livro do professor seja bastante informativo, trazendo reflexões acerca das atividades específicas com relação aos níveis de aprendizagens e possibilitando estudos teóricos mais aprofundados que favoreçam o processo de formação.

[71] A proposta metodológica GIRASSOL está representa na imagem 05, página 78 (desse trabalho). Está localizada no item 2.2, que trata da construção da proposta didático-metodológica do livro.

> Edmerson faz um questionamento ainda sobre a utilização do livro em quatro anos (das séries iniciais). Como se daria a resistência desse livro com relação a vida útil física e dos conteúdos.
>
> Pinzoh destacou que o livro do aluno pode estar trazendo vários tipos de letras, muito colorido, textos diferenciados sobre a mesma temática, contemplar os diversos níveis de aprendizagem dos alunos.
>
> Conceição levantou uma preocupação que precisava ser considerada no livro, que é a inclusão dos elementos científicos, e como proposta na área de linguagem sugeriu explorar os diversos gêneros textuais, a oralidade, a leitura, a literatura, vários tipos de produção de textos.
>
> Odomaria chamou atenção para a questão da formação histórica do SAB, que o livro esclareça sobre as formas de povoação, apropriação e uso da terra neste espaço.
>
> Luzineide ainda lembrou que na área da geografia é preciso superar a separação Geografia Física e Humana, e sugeriu leitura do livro Construção da Realidade Social pelo Aluno, de Maria Tereza Nildecof. (Relatório reunião comissão, setembro/2003)

A fala de Haroldo Schistek revela que andávamos nos trilhos da necessidade de utilização de símbolos e signos que representem o Semiárido. Isso mostra como o processo de lidar com certos padrões identitários marcaram presença na experiência de produção do livro. Necessitaríamos da flor do mandacaru e/ou da raiz do umbuzeiro para delimitar os signos identitários de representação da proposta de um livro para o Semiárido. A questão que Haroldo traz é inquietante porque nos leva mais uma vez ao lugar conflituoso da necessidade de estabelecer signos imagéticos representativos do Semiárido. Revela-se ali a nossa necessidade de um recorte definido e de elementos que traduzissem a imagem e o conceito de Semiárido. No entanto como nos diz Hall (2006, p. 41) “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)”.

> Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. (HALL, 2006, p. 41)

Nas falas dos professores nessa reunião se mostra um olhar para questões que envolvem a estética, a didática, a metodologia, a formação de professores, e a perspectiva epistêmica na produção. E mesmo com a consideração de Haroldo, o GIRASSOL permaneceu e deu a ideia de movimento e comunicação na organização dos temas, sub-temas e conteúdos na proposta do livro.

A comissão volta a se reunir dia 04 de outubro de 2003, dessa reunião participam: Claudia Maisa, Edineusa Ferreira, Odomaria Bandeira, Josemar Martins (Pinzoh), Vanderléa Andrade, Lucineide Martins, Conceição Hélio Silva, e Luzineide Dourado. Essa reunião tem como pauta: 1- Definição sobre ser um livro apenas ou os

livros; 2- Retomada do GIRASSOL; 3- Sugestões para o livro apresentadas no encontro do CENPEC; 4- Conteúdos fundamentais em Língua Portuguesa. Sobre o primeiro ponto, a professora Odomaria se pronunciou dizendo que podemos continuar pensando na perspectiva de um livro, considerando toda uma trajetória de trabalho que já existe. As demais pessoas presentes acharam pertinente esta observação.

Quanto ao GIRASSOL como representação da proposta do livro foi observada pela equipe de trabalho, que jamais se encontraria um símbolo que represente totalmente o Semiárido, considerando sua diversidade. E comungando do pensamento de que há uma multiplicidade de elementos que o compõem, considerando inclusive que muitos dos símbolos que estão ligados a uma identificação do sertão nem sempre são endógenos, como é o caso de alguns animais, vegetação e manifestações culturais, decide-se que o GIRASSOL se torna um signo simbólico da diversidade.

Outra observação apresentada pela equipe foi a sugestão para que se retirasse a temática *Tecnologia e Comunicação* enquanto pétala do GIRASSOL, uma vez que este conceito deveria integrar todas as outras, perpassando pelos demais conceitos presentes representado nas pétalas. Sobre as sugestões feitas pelos professores no encontro do CENPEC foram apresentadas: pensar outro título (um título mais poético); produzir um livro referência para o professor; pensar em produzir CD, vídeo, encartes, folhetos, acompanhando o livro; em vez de um livro de 1ª a 4, serem dois, um para 1ª e 2ª e outro para 3ª e 4ª; sugestão de flores de macambira, mandacaru, umbuzeiro como símbolo em substituição ao GIRASSOL; ser um livro com atividades interativas.

Nessa reunião a equipe solicitou sugestões à comissão de como apresentar os conteúdos mínimos e fundamentais de 1ª a 4ª série em Língua Portuguesa. A professora de Língua Portuguesa, Maria Conceição Hélio, comprometeu-se em apresentar uma proposta para área da língua portuguesa e acrescentou que o livro não pode cometer o equívoco de fazer apenas uma listagem de conteúdos, mas que nos preocupemos em construir uma nova proposta de concepção de conteúdo. Por último apresentou alguns pontos que considerou importantes para a produção: Concepção de conteúdo e Interdisciplinaridade; Orientação dos PCNs com relação aos conteúdos; A diversidade textual (tipos e gêneros); A diversidade linguística dos textos; Elaboração de um caderno delineador com procedimentos que orientem o trabalho do professor.

Outro aspecto destacado por Josemar Martins foi o aspecto dinâmico do livro de caráter lúdico. “Dar a esse livro outra lógica, fugir do formato convencional de perguntas e respostas”. Por fim ficou deliberado pela comissão que cada um levaria a

proposta de conteúdos apresentada pela equipe de trabalho para dar contribuições nas áreas do conhecimento. Deliberou-se ainda pela elaboração desse material didático, com possibilidades de serem dois fascículos, bem como pensar em estratégias para mobilização dos municípios no envio das produções e textos que pudessem fazer parte da composição dos livros.

II Seminário do Livro Didático – Catando idéias

O II Seminário teve como símbolo o Catavento inspirado por um sentimento de ouvir e catar as idéias. Esse sentimento foi representado através do poema de título Catavento[72] e também representado por um desenho (em anexo):

Catavento

O cata
Que cata o vento
Que cata a água
Que molha o chão
Que molha a gente
Que molha o bicho
Que molha a planta
Que molha a idéia
Que rega os sonhos
Que brota frutos
Que vai girando
Que vai gerando
Gerando sentidos
Gostos
Sentimentos
Cheiros
Cores
Formas
Vidas!
Cata o vento
Solta o vento
Impulsiona movimentos
Que vão e vêm
Com outros ventos
Que catam as águas
Que molham os chãos
Que molham as gentes
Que molham os bichos
Que molham as plantas
Que molham as idéias
Que regam os sonhos
Que brotam os frutos

[72] Poema de autoria de Claudia Maisa A. Lins, Edineusa Ferreira e Vanderléa Andrade.

“Atenção! Concentração! Vai começar! A brincadeira com nome de!”. Foi assim que iniciamos o II Seminário do livro didático, que como o poema CATAVENTO vem com o sentimento de catar, reunir contribuições e com elas apresentar um livro didático que chegasse ao menos perto do discurso que aquela coletividade desejava. Esse seminário criou uma expectativa e ansiedade muito grande para a gente, uma vez que era ali naquele espaço que iriam se reunir as pessoas que conhecemos e contatamos em nossas viagens. Fomos tomadas pelo sentimento talvez de “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2000), e queríamos ter manifestada em nossa mente e corpo as palavras que alimentavam todo aquele discurso para chegar a um lugar de saciar o desejo. A sensação de que já sabíamos como deveria ser o livro era recorrente, porque já havíamos sido tomadas pelas palavras. Agora elas precisavam ser ditas, escritas, didaticamente, talvez.

> (...) é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez já me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse (FOUCAULT, 2000, p. 06)

Estavam presentes no II Seminário do Livro Didático muitas pessoas que encontramos em nosso caminho, pessoas com quem trocamos experiências, com quem rimos juntos, com quem sentimos medo, com quem sentimos certezas e inseguranças juntos, com quem escutamos suas histórias e experiências com bastante atenção e por quem também fomos escutados, que acompanhamos desafios e práticas e que fomos acompanhadas, principalmente os professores que honestamente nos deram muito coisa sem “cobrar” nada; deram-nos e se deram também no processo, porque acreditaram na oportunidade que teríamos de enfrentar a interdição que nos acompanhava há muito na história. E tínhamos também a consciência que um livro didático é um lugar de onde se exerce o poder de um discurso. E como nos lembra FOUCAULT (2000), a própria história não cessa de nos ensinar “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz a luta ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta; o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000, p. 10). Estava claro para nós qual o objeto do nosso desejo, do que queríamos nos apoderar: ter um livro didático contextualizado nas escolas do Semiárido.

Foi com a convicção do que se queria com a produção dos livros, o poder de dizer, de pronunciar, considerando que “as coisas ditas uma vez e que se conservam,

porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza" (FOUCAULT, 2000, p. 22) que se reuniram, nos dias 24 e 25 de julho de 2003 na Vargem, da Cruz (IRPAA), Juazeiro-Bahia, pessoas que acreditavam na narrativa discursiva da *convivência com o Semiárido* como uma experiência de construção de um discurso, como um caminho sem volta, "como conseqüência de uma descoberta (...) como aparição de novas formas na vontade de verdade" (FOUCAULT, 2000, p. 16).

O II Seminário reuniu pessoas já contatadas no processo da pesquisa para a produção dos livros, professores/as, profissionais de outras áreas dos setores das ONG's, técnicos, pesquisadores, gestores, coordenadores/as, professores/as universitários/as. Professores/as do ensino básico presentes no Seminário do livro eram profissionais vinculados a instituições com experiência em projetos e desenvolvimento de tecnologias da *convivência com o Semiárido* e com atuação nos processos de formação e articulação política nas comunidades através das organizações sociais como sindicatos, associações, cooperativas e ONG's. Os mesmos faziam parte do quadro das escolas parceiras das instituições no processo de formação dos professores.

Como podemos perceber reuniu-se um grupo diverso de sujeitos que se apresentavam ali através do sentimento de ter um livro que trouxesse história, cenários e narrativas do Semiárido. O evento foi iniciado com a explanação dos percursos feitos, dos lugares idos, que contribuíram para definições e deliberações assumidas para o livro até então.

> (...) foi feito um relato histórico do projeto do livro didático, falando sobre a primeira iniciativa através do IRPAA e do envolvimento de outras instituições nessa discussão bem como da decorrência desse processo na RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido), onde foi possível contemplar diferentes experiências de educação já desenvolvidas no Semi-Árido (Relatório II Seminário Livro Didático, 2003).

Nesse momento estávamos diante de professores/as que havíamos visitado. Estávamos diante das experiências que haviam alimentado e inspirado a produção escrita do texto discursivo a ser apresentado e apreciado pelos sujeitos daquela experiência. Estávamos diante de um acontecimento, nos autorizando, prestando conta do nosso texto, sob a responsabilidade de um discurso inventado, e sustentado em uma rede de conversações, num emocionar e conversar nascidos no linguajar (MATURANA, 2004) da fala, de um discurso articulado à vida pessoal e coletiva, e as experiências vividas de cada um/a que estava ali criando significações com a história, a partir de suas história e com isso também se autorizando, porque de acordo com FOUCAULT (2000)

“O autor é aquele que dá a inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (p. 27 e 28).

Esses espaços de debate nos colocavam em um lugar de tornar-se autor/a dos livros didáticos com a responsabilidade de anunciar a fala de uma coletividade. Uma coletividade que pronunciava um texto repetidamente fazendo nascer um discurso e suas significações. Considerando que aqueles sujeitos não estavam ali como signatários assinando um documento em comum acordo, mas fazendo acontecer o acontecido, em meio aos conflitos, concordâncias e discordâncias, provocados pela palavra proferida C*onvivência com o Semiárido*. Um acontecimento com erros e acertos, com verdades e mentiras e suas respectivas funções positivas e eficácia histórica (FOUCAULT, 2000), tecido diante da diversidade de falares e de pontos diferentes de observação e interpretação.

Como tínhamos conhecimento da rede de conversações (MATURANA, 2004) existente em torno do discurso da convivência precisávamos viajar pelas experiências. Muitos foram os nossos portos e muitos foram os símbolos, erros e verdades que entraram em nosso corpo até por osmose, pedaços aqui, ali, fragmentos, restos, continuidade, descontinuidade que fomos captando. E como fez Marco Polo ao visitar Zora (CALVINO, 1990), fomos perfazendo um itinerário a partir de relações de afinidade e contrastes que serviu para evocar a memória na feitura dos livros. Para isso foram necessárias algumas etapas que se concretizaram através das viagens e travessias e no curso da travessia recriadas identidades e revelando-se diversidades. Ir ao encontro de diferentes experiências fica evidenciado que “sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidades e descortina pluralidades” (IANNI, 2000, p. 14).

As viagens foram vivenciadas simultaneamente e compartilhadas no II Seminário: o contato com outras publicações possibilitaram o estudo das questões relativas a recursos didáticos e paradidáticos no Semiárido, as possibilidades de reinvenção destes recursos a partir da realidade do Semiárido e das experiências em curso; a localização do universo dos conhecimentos disponíveis sobre esse território que poderiam ser utilizados para fins escolares; o intercâmbio com as experiências existentes, as proposições de re-adequações curriculares. Todos esses itens observados no percurso da viagem abriram campo para analisar, discutir, sistematizar e produzir um referencial para a elaboração do livro didático para o Semiárido. (Relatório II Seminário Livro Didático, 2003).

Fizemos nesse Seminário problematizações acerca dos livros didáticos que tivemos acesso, tanto em nossa formação como discentes quanto nas nossas observações e observações dos/as professores/as nas experiências de exercer a docência. No caso das visitas e pesquisas para a produção dos livros, tivemos a oportunidade de observar também os livros didáticos nos diferentes estados que visitamos e constatamos que os livros eram os mesmos, em todos os estados do Nordeste, vindos praticamente das mesmas editoras, geralmente localizadas no Sudeste do país. Revisitando referencias teóricos da Espanha, através do curriculista Gimeno Sacristán (1995) e podemos identificar que esse evento da massificação de um determinado produto didático distribuído para várias regiões não é privilégio do Brasil. Falando da escola como um instrumento de assimilação à cultura dominante de um país e/ou região e com isso da tendência a homogeneização, Sacristán (1995) apresenta seis fatores que contribuem para a padronização cultural, dentre elas:

> A escassa variedade de espaços, de estímulos e de recursos culturais para a aprendizagem propiciam o uso de fontes uniformizadas de informação, como é o caso do emprego massivo de livros didáticos idênticos para todos, dentro de um mercado com pouca variabilidade de produtos, embora se possam encontrar e aproveitar muitos materiais alternativos nas sociedades desenvolvidas, nas quais existem potentes e variados meios de comunicação e fontes de informação. (p. 105)

Foi com base na inquietação de observar essa perspectiva uniformizante dos livros didáticos, que se traduz como um aspecto limitador da diversidade e da multiplicidade, que durante o II Seminário abrimos um espaço para socializar essas observações que tínhamos feito durante o percurso. Isso nos levou a refletir que a perspectiva uniformizante se concretizava de duas formas: os livros eram os mesmos para todas as regiões e os conteúdos contidos nos livros eram os mesmos para as diferentes realidades de cada região. Essas reflexões foram feitas diante das observações de alguns aspectos presentes nos livros didáticos atuais.

Mesmo reconhecendo que não seria possível uma generalização, de que todos os livros fossem descontextualizados, sem a pretensão de assegurar essa afirmação, identificamos alguns aspectos nesses livros que não gostaríamos de repetir. Uma delas é a forma como o Nordeste é representado, com imagens que representam fome e miséria. Outra é a forma de abordagem dos espaços urbano e rural, que além de aparecerem dicotomizados, o rural é representado pelas áreas de irrigação apenas e o urbano representado imageticamente pelas cidades do Sul e Sudeste do país. As propriedades

rurais próprias do Semiárido não são representadas nesses livros, nem também as cidades do interior do Sertão. Com relação a representação do clima, os livros atuais falam das quatro estações, e de um inverno com neves. A especificidade do Semiárido como um recorte territorial localizado entre os trópicos de Câncer e Capricórnio dá uma condição da existência de um clima marcado por duas estações verão e inverno, um inverno sem neve, apenas com garoas finas e em algumas regiões frio intenso. Esses conteúdos específicos do Semiárido não estão presentes nos livros.

Outros aspectos ainda observados nos livros foram as representações dos povos indígenas, das comunidades quilombolas; a representação de moradia, cidadania, família. Essas inquietações foram socializadas no Seminário. À medida que íamos expondo esses aspectos dos livros didáticos observados, nascia o sentimento de que não seria tão fácil assim, porque não tínhamos receitas, até porque também cometeríamos erros. Para nós estava claro que era possível começar um caminho, uma vez que percebíamos que os textos não representavam as perspectivas multiculturais que compõem os grupos sociais numa comunidade/sociedade (SACRISTÁN, 1995). As narrativas dos textos dos livros observados se mostravam como discurso pronunciado (FOUCAULT, 2000) de quem fala de fora do Semiárido. É nesse sentido que precisávamos, além de escrever outros livros didáticos, começar a trabalhar em algumas direções.

> (...) criar materiais específicos para objetivos concretos e revisar o conteúdo, os exemplos, as ilustrações, etc., dos materiais existentes, já que eles costumam ser fontes de visões demasiadamente etnocêntricas e desvalorizadoras da experiência cultural de outros grupos (SACRISTÁN, 1995, p. 88)

E assim nesse Seminário fomos redescobrindo e dialogando sobre os vários discursos e seus constrangimentos presentes nos materiais didáticos. A abordagem didática também mostrava suas vísceras nas interdições, supressões, fronteiras e limites. Em sua organização didática os livros didáticos, muitas vezes, apresentam-se limitados a um preenchimento de espaços vazios da forma imaginada pelo autor. Essa forma de apresentação padronizada constitui um desserviço à construção da autonomia intelectual, na medida em que vincula alunos e professores de modo subserviente nas proposições de suas atividades (MACHADO, 1997, p. 111), e ainda como nos lembra o professor Álamo Pimentel essa linguagem padronizada dos livros não nos ensinou a perguntar, nos ensinou sim a responder e a responder o conteúdo dos livros.

Essa abordagem didática de conteúdos parece ainda ter vínculo com o pensamento de Bobbitt, em “The Currículum” - 1918, em que “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2001, p.12). Entremostra-se a influência de um modelo econômico de produção, sustentado na idéia de objetividade e controle de resultados eficientes e eficazes, a partir de padronizações, idéias orientadas por um pensamento que nasce do surgimento de educação e espaço escolar que se alimenta da lógica de administração científica de Frederick Taylor (MACEDO, 2007, p. 35) combinada ao modelo neo-capitalista atual que transforma tudo em mercadoria.

Depois da observação das imagens e textos de livros didáticos atuais, seguida de uma discussão, passamos a apresentar a proposta GIRASSOL, para o grupo maior. Essa proposta tinha sido elaborada a partir de todas as coisas ditas e não ditas, nos encontros e desencontros, nas concordâncias e discordâncias, na calmaria e nos conflitos, nas satisfações e insatisfações, foi assim que chegamos a uma proposta teórico-metodológica para o livro didático.

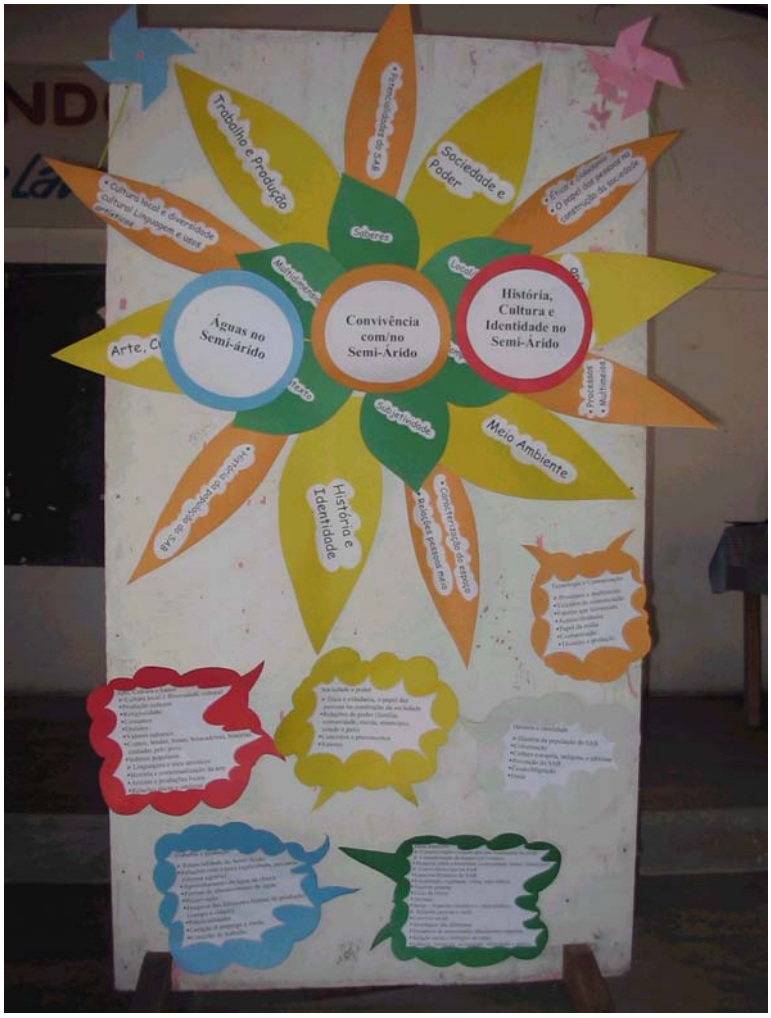

Imagem 08: Representação artesanal do GIRASSOL para apresentação no II Seminário.

A proposta anterior ao GIRASSOL tinha três eixos: *Convivência com o Semiárido* como central, que apontava mais dois grandes eixos: *História, cultura e identidade* e *Sociedade e poder* (imagem 04, página 78). Os grandes eixos apontavam para temáticas e estas distribuíam os conteúdos. Esses elementos didático-metodológicos estavam organizados visualmente em formas (de nuvem, quadrados e retângulos) compondo uma montagem visual. Esse formato se movimentou, deslocando seus eixos e temas tornando-se um girassol, que pode ser observada na página 79, imagem 05.

A proposição de eixos nesse caso sofreria alterações. Agora precisaríamos de apenas um eixo no centro. *Sociedade e poder* passa para temática (pétala amarela). Continua como proposta para eixo central: *História, cultura e identidade; Convivência com o Semi-Árido* e acrescenta-se outra proposta de eixo central: *Águas no Semi-Árido*. Os três eixos foram apresentados no formato do GIRASSOL. Tínhamos que definir qual dos eixos estaria no centro do GIRASSOL como eixo central, o que gerou algumas tensões e conflitos em torno de diferentes interpretações ali presentes.

> Ângelo Nery (IRPAA) resgata as discussões da ASA, dizendo que partir do eixo Águas no Semi-Árido poderá estar reduzindo a proposta, História, Cultura e Identidade já está contida no centro. CSA (Convivência com o Semi-árido) é o todo, o local, o global, o particular, o diverso.
> Cícero Felix (IRPAA) CSA representa o rompimento de tudo o que vem sendo colocado pelos determinantes que levaram o combate ao invés da convivência. É preciso contemplar a discussão da terra, o solo urbano, os sem terra, os sem tetos.
> Antonio Rezende (UFPE) fala da importância da concepção da realidade onde tudo precisa estar conectado. A convivência do homem com a natureza, dos homens com os outros homens.
> Lilian dos Reis (UNEB) destaca que a idéia de trabalhar com o tema central História, Cultura e Identidade no Semi-Árido trata-se de contemplar os diferentes "semi-áridos", ou os diferentes contextos do Semi-Árido.
> Mirtes Cordeiro (UNICEF) diz que a definição do tema central não deve ser hoje exatamente. [A temática] História, Cultura e Identidade nos aproxima mais das academias, agora se for para marcar a luta política da Convivência com o Semi-Árido que fique Convivência com o Semi-Árido. Fala ainda da importância de se iniciar a escrita, pois a concepções teóricas já existem o grupo que escrever deve considerar o GIRASSOL.
> Miroval Marques (IRPAA) diz que é preciso dar conta do contexto. A palavra Convivência com o Semi-Árido contempla as diferenças.
> Josemar Martins (Pinzoh) (UNEB) defende que a partir de agora é importante ir desenhando de fato a produção. Quanto a questão da água, não é apenas o líquido, mas o significado desta na trajetória histórica da humanidade, ela deve ser trabalhada de forma multidimensional e não só como fórmula química (H2O), mas como elemento cultural que define o caminho da humanidade. Com relação a validade política de decisão desse fórum, Pinzoh fala que o núcleo menor vai produzir, não tem como envolver todas as pessoas da RESAB na produção do livro, é impraticável. (Relatório II Seminário Livro Didático, 2003).

Na fala de Mirtes Cordeiro se localiza um dos pontos de conflito, que nos parece de ordem política e filosófica, quando a mesma defende veementemente que o eixo central deve ser *Convivência com o Semiárido*. Cícero Félix também diz que naquele momento seria necessário reafirmar o que defendíamos "*CSA* representa o rompimento de tudo o que vem sendo posto pelos determinantes que levaram o combate ao invés da convivência". A fala de Cícero representou uma cobrança de postura, de afirmação de um discurso, de uma ideologia, de caráter inevitavelmente político.

O eixo *Águas no Semi-Árido* foi sugerido pelo professor Josemar Martins (Pinzoh), na reunião da comissão no dia 15/05/2003. O mesmo reafirma sugerindo que a "A água pode ser uma questão orientadora para o livro". Completa que partindo da temática *ÁGUA* pode-se analisar, por exemplo, as diferentes relações existentes numa determinada realidade, Josemar defende que nesse eixo, o elemento água apresenta um "elemento cultural que define o caminho da humanidade". Depois de falar sobre o tema água o professor afirma que o núcleo menor é que vai produzir o livro, porque, para ele, torna-se impraticável a produção dos livros com todas as pessoas da RESAB.

Prosseguiu ainda no Seminário um longo caminho de debates sobre os temas *História, Cultura e Identidade no Semi-Árido* e *Convivência com o Semi-Árido.* Desenhava-se ali um momento de aparecimento do objeto discursivo *Convivência com o Semi-Árido*, que se agigantava para tecer sua ritualização, "uma apropriação do discurso, com seus poderes, saberes". Vence como temática central *Convivência com o Semi-Árido*. O debate em torno da decisão pelo tema da convivência como tema central ofuscou o debate em torno do tema água.

Depois dessa calorosa e inquietante discussão sobre os temas, inicia-se um momento de apresentações das experiências trazidas pelos/as professores/as. As experiências apresentadas são feitas pela professora Genicléia, da Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, localizada no município de Rodelas – BA; Dilma do município de Irecê - BA, Escola Marcondes Batista Felix, parceira do GARRA; e Márcio e a Sofilânia do município de Irecê, Escola José Alves de Andrade, parceira do IPETERRAS, e Meirilande, da Escola Monsenhor Nestor, município de Cel. José Dias, parceira do IRPAA. Segue resumo das falas dos/as professores/as.

> Genicléia iniciou sua fala contando a história do povo Tuxá, relatou sobre o processo de aculturação sofrido ao longo desses anos, da miscigenação que vai gerar características diferenciadas nos sujeitos da aldeia, isso faz com que o aspecto determinante para a percepção de identidade enquanto povo indígena está mais presente na cultura do que propriamente na

aparência física. Falou ainda do processo de desapropriação das terras também sofrida por esse povo na década de 70, com a implantação da Barragem de Itaparica no Rio São Francisco, trazendo diversos prejuízos ao povo desde as questões materiais às sócio-culturais, o que compreende a perda da terra, o desligamento do ambiente de origem, a mudança brusca da cultura, a ociosidade provocada pelo falta de espaço e condições de trabalho e a acomodação através da dependência de recebimento de salário pela CHESF. O povo Tuxá mora na Aldeia de Rodelas, muito próximo a comunidade dos não índios. Na aldeia existem aproximadamente 850 famílias. Em 2001 foi criada na aldeia uma Escola contendo duas salas, onde são atendidas atualmente 80 crianças e adolescentes de 1ª a 4ª séries. Os professores participam de formação específica para escolas indígenas, um curso desenvolvido em parceria com a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e FUNAI. Genicléia fala do trabalho desenvolvido pelos professores e alunos na comunidade indígena onde são realizadas pesquisas sobre a história do povo, neste caso eles contam com as lideranças e os mais velhos para ajudar na reconstituição da história, através de projetos sobre a preservação e valorização das plantas medicinais, alimentos e artesanato ligados ao histórico da aldeia. A equipe de professores da escola está elaborando um livro com a história da aldeia.

Em seguida a professora Dilma do município de Irecê - BA, apresentou uma experiência da Escola Marcondes Batista Felix, que é acompanhada no âmbito pedagógico pelo GARRA, a partir do projeto Agrofloresta na Escola, que tem como objetivo modificar os hábitos alimentares da comunidade. O projeto compreendia a construção de uma horta na escola que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, no sentido de que as áreas do conhecimento vinham quando necessários para o estudo de determinadas problemáticas surgidas no processo. Exemplos de como cada área contribuiu: matemática – quantidade de sementes utilizadas, custos, medidas, formas geométricas, valores nutricionais. Ciências – cadeia alimentar, características/composição do solo, insetos, lixo. Geografia – tempo, espaço, hortaliças adaptadas ao clima.

Prosseguindo o professor Márcio e a professora Sofilânia do município de Irecê - BA, apresentaram a experiência da Escola José Alves de Andrade, desenvolvida com o Projeto Florescer e Escola ativa. O trabalho realizado pela escola é feito a partir de hortas e fruteiras. A escola também oferece aulas de capoeira, dança e música, proporcionando aos jovens, espaço para produzir e re-qualificar os saberes. Com esse projeto os alunos têm valorizado mais seu espaço, a caatinga.

Dando continuidade foi apresentada a experiência da Escola Monsenhor Nestor do município de Cel. José Dias, pela professora Meirilande, que falou de alguns projetos, dentre eles, Aprender Brincando que foi desenvolvido durante uma semana com a comunidade com diversas atividades: gincana, concurso de redação, concurso de leitura, atividades culturais, etc. (Relatório II Seminário Livro Didático, 2003) [73].

Aqui gostaria de fazer alguns destaques com relação às apresentações e intervenções posteriores. Sobre a questão da identidade, na apresentação de Genicléia, percebe-se que há um jogo de identificações muito mais relacionadas à cultura indígena e à luta política pelo direito à terra, do que propriamente a um biótipo físico,

[73] Trazemos aqui um resumo das falas dos/as professores/as que apresentaram suas experiências registradas no Relatório do II Seminário. Depois da exposição feita pelos/as professores/as, Ivânia Freitas apresenta um painel com a síntese das experiências, que está em anexo.

considerando, como afirma Genicléia, as misturas, o hibridismo. A perspectiva cultural é um reencontro com a história dos Tuxás através dos mais velhos da aldeia.

Na experiência da horta na escola, Dilma apresentou as possibilidades que o projeto trouxe em termos de mudança de hábito alimentar, da participação dos meninos e das meninas em atividades de plantio e cuidado com a horta até a colheita, da assistência técnica que tiveram para desenvolver as atividades; a articulação das disciplinas e dos conteúdos de cada disciplina a partir da atividade prática da horta, bem como o envolvimento da comunidade. Das experiências de contato com o solo para o plantio abriu um campo para o conhecimento de algumas características específicas do clima, do tipo de solo, da vegetação do Semiárido. A experiência narrada por Dilma colaborou significativamente com a produção do livro, abrindo um debate acerca da escolarização. O que realmente pode e deve ser escolarizado. Qual o papel da escola? Essas inquietações se revelaram na fala de Mirtes Cordeiro, que expressou a seguinte reflexão depois da apresentação de Dilma:

> Essas experiências trazem algumas questões para se analisar, uma das temáticas interessantes a ser trabalhada nesse projeto dentro da convivência seria a agricultura, e é aí onde eu quero entrar, o problema central é que a escola não tem que fazer essas coisas, necessariamente não tem que fazer, a escola não tem que fazer a horta, não tem que fazer uma indústria, porque os meninos não são da indústria, não tem que fazer um comércio, os meninos não são do comércio, a experiência com a horta pode acontecer como aconteceu em algumas escolas, por uma conseqüência do trabalho que é realizado, agora numa região e na perspectiva da convivência, o que a escola tem que saber e fazer é com que as crianças aprendam sobre sua região, é favorecer o conhecer da sua própria região e poder discernir o que é bom e o que deve ser feito na sua região, aí nesse sentido que eu acho nas conferências da RESAB nós temos que resgatar algumas palestras desse seminário. Essa conferência seria interessante caminhar nos estados algumas dessas discussões, para gente não ficar depois achando que a convivência ela busca a profissionalização ou ainda busca a execução de atividade através da escola. (CORDEIRO, 2003).

A partir das experiências apresentadas acontece um debate recheado de muitas inquietações. A escolarização de temas locais constitui-se em uma base discursiva presente no II Seminário. Abrimos um campo para reflexões que giraram em torno dos conteúdos e temas locais a serem escolarizados. Questões como: Por que e como as escolas teriam que escolarizar os temas locais? Respondendo e refletindo sobre a necessidade de escolarização a professora Odomaria Bandeira provoca: “(...) se os alunos têm alguns saberes na comunidade, porque esses saberes precisam ser escolarizados?”. De acordo com a professora se esse saber está na comunidade, para que

levar para a escola? Josemar Martins completa que só faz sentido levar os temas locais para a escola se estes servirem para a produção de novos saberes. Sobre essa discussão da escolarização tivemos como uma base de referência para discussão e aprofundamento, o artigo do professor Cosme Batista dos Santos (2008) "Letramento e Comunicação Intercultural: O Ensino e a Formação do Alfabetizador no Semi-Árido Baiano".

O texto abre um campo de discussão sobre escolarização dos temas locais. As reflexões trazidas pelo professor Cosme mostra o caráter múltiplo e complexo que a inclusão de temas locais pode ter. Muito mais do que a presença desses elementos no currículo e/ou nos livros didáticos são as possibilidades epistemológicas com base na multirreferencialidade e na interdisciplinaridade onde o conhecimento de algo se tece em redes de conexões compreensivas e articuladas a um contexto e também a diferentes fontes de investigação para compreensão. Para isso ele traz alguns exemplos. Peguemos o do bode:

> (...) quando a professora ou o professor escolariza **o tema gerador bode**, tornando-o produtivo no processo de ensino-aprendizagem, ela/ele cria uma condição concreta de mobilização, por meio de enunciados orais, de gêneros diversos (contos, poemas, comentários, etc.), de diversos saberes sobre a cultura dos caprinos: **biológicos**: as partes do corpo, como nascem, de que e como se alimentam, como resistem às longas secas, como vivem com os outros animais, etc.; **técnicos e econômicos**: como se faz um aprisco, como se ordenha a cabra, como se faz um cercado, como se faz o queijo de cabra, quando consumir/vender, como comercializar a pele, o custo da carne, etc.; **culinários**: como retalhar e secar a carne, como cozinhar (pirão, buxada, churrasco, farofa, etc.). (...) em situação de ensino-aprendizagem, as crianças desejam saber porque as fezes do bode são miúdas e enxutas. Evidentemente, a resposta a tal pergunta requer o mínimo de conhecimento especializado acerca da anatomia e do funcionamento do aparelho digestivo dos caprinos que, por sua vez, são divulgados em práticas discursivas específicas, que não incluem, necessariamente, as práticas e as rotinas familiares. Onde está esse conhecimento? Qual é a fonte? Como ele é enunciado? Como tomar posse desse enunciado? (SANTOS, 2008, pp. 79-95)

Aqui o professor Cosme Batista coloca em pauta a complexidade dos temas locais. Eles [os temas locais] acontecem normalmente na comunidade, e como a escola não está totalmente diluída na realidade (SANTOS, 2008), a entrada desses elementos não significa a reprodução de práticas de transmissão de conhecimentos e da cultura mobilizados pela comunidade. A entrada desses elementos na escola só faz sentido se vamos possibilitar uma articulação a uma rede de saberes para uma compreensão cada vez mais complexa daquele fenômeno presente na comunidade. É nesse sentido que Cosme B. Santos fala da "necessidade de escolarizar descontextualizando e

recontextualizando outros saberes sobre o tema bode" e/ou outro tema, e nesse processo está incluído o saber letrado, "configurando um letramento escolar intercultural, isto é, afinado com as necessidades e com as especificidades culturais e lingüísticas da comunidade". (SANTOS, 2008) e também considerando outras necessidades de saber.

Escolarizar os temas locais não seria repetir/reproduzir os eventos da comunidade na escola, mas tematizá-los. De acordo com REIS (2009) a contextualização não pode ser vista como aprisionamento do conhecimento, numa perspectiva de uma educação localista. O currículo contextualizado,

> (...) precisa ser compreendido como um campo de insurgências e transgressões epistemológicas – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas. (REIS, 2009, p. 127)

A perspectiva do saber contextualizado, do objeto de estudo dentro do contexto ganha força no debate de produção dos livros, porque esta experiência está vinculada ao conceito da *Educação para convivência com o Semiárido*, que requer um conhecer-sentir do lugar e suas interconexões. O saber contextualizado ganha o sentido da construção do saber indexalizado, da compreensão de saber que as coisas estão tecidas no contexto e elas ganham sentido, observadas e compreendidas dentro desse contexto.

> (...) o educador empenhado em contextualizar os seus procedimentos de ensino usufrui das circunstâncias sócio-culturais do seu grupo de trabalho para estabelecer condições de conversações entre saberes sociais e saberes pedagógicos, buscando aproximar as experiências de sala de aula das experiências vividas em comunidade por seus educandos (PIMENTEL, 2009, p. 158).

Prosseguimos com as experiências compartilhadas, Meirilande, do município Cel. José Dias, apresenta um projeto que está vinculado às referências da cultura local, a símbolos e signos utilizados como representantes de um imaginário coletivo da região, a vegetação, as danças e/ou outras expressões culturais. O projeto é voltado a refletir sobre a migração para o Sul e Sudeste do país, como uma coisa negativa, reforça a atitude de ficar e descobrir as potencialidades do lugar, "(...) valorizar aquilo que ele tem na própria caatinga (...) se trabalhou [ainda] a questão do êxodo rural, fomos explicando pra eles porque as pessoas saem daqui do Nordeste e vão pra outras cidades, pra grandes centros (...)". (Meirilande, II Seminário do Livro Didático, 2003).

O aspecto da migração se constituiu em mais um dos pontos de tensão nas discussões. Essa reflexão surge em vários momentos, questiona-se que o indivíduo tem o direito de ir e vir, de sair, se quiser. Esse aspecto apresenta duas vertentes que estão contextualizadas em diferentes processos históricos. Uma está relacionada aos estímulos que os nordestinos recebiam das políticas governamentais para sair em busca de melhores oportunidades de vida e das frentes de trabalho. A outra vertente está no incentivo à permanência, com o despertar para as potencialidades que a região oferece, para que a saída não se constitua em a "única saída" [74].

Diversas questões permearam a contribuição dos consultores no processo de construção do livro didático, questões específicas com relação à estrutura pedagógica de um livro didático, bem como reflexões pertinentes relacionados aos temas e conteúdos e suas abordagens. Sobre a base epistemológica da interdisciplinaridade o professor Álamo Pimentel percebe como ponto fundamental que a organização do livro assuma essa perspectiva, uma vez que se levada às últimas consequências, segundo o professor, significa uma alteração de forma e conteúdo e com isso um rompimento de uma concepção imposta pelo mercado editorial de livros didáticos. E ainda enfatizou que a interdisciplinaridade não pode estar dissociada da interculturalidade, uma vez que no contexto do Semiárido temos múltiplas culturas, o que dificultaria a aceitação de uma identidade cultural deste território. "Temos uma diversidade cultural que é, vamos dizer assim, o caldo em que deve ferver ou que deve se ferver as propostas de formulação de conteúdos e de apresentação desses conteúdos nesse livro didático" (PIMENTEL, 2003).

Além das experiências compartilhadas pelos/as professores/as, o II Seminário contemplou em sua programação o estudo dos textos da proposta político pedagógica do município de Curaçá, e do artigo escrito por Cosme B. Santos sobre as experiências de escolarização no Semiárido Brasileiro. E ainda contou com as palestras dos consultores/as. Muitas dessas contribuições que aconteceram no II Seminário estão espalhadas no corpo desse trabalho e elas foram importantíssimas para refletir e fazer o trajeto da construção dos livros, e os próprios livros.

Revisitando o cenário da produção dos livros e voltando várias vezes a momentos como esse, como o II Seminário, onde a multiplicidade das narrativas, apesar das divergências, ganham um corpo que produz a experiência da produção dos livros

[74] Saída - sentido de solução.

no contexto da mobilização da RESAB e percebendo que essa mobilização em torno da educação no Semiárido se alimenta da narrativa discursiva da *convivência com o Semiárido*, que além de se constituir numa postura política, se constitui em fé e crença, é que chego com o sentimento de que essa experiência se concretiza como uma "pedagogia crítica da representação" (GIROUX & MCLAREN, 1995), uma vez que é marcada por uma composição radical, quando fornece base para visualização da política da localização, reconhecendo e questionando "os pontos fortes e as limitações" dos "lugares que herdamos e ocupamos e que moldam os discursos através dos quais falamos e agimos" (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 150) e construímos histórias.

5.5 Teste de recepção dos livros *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*

"E assim que a história secava
As fontes da fantasia,
Em vão tentava o cansaço
Desfazer o que tecia,
'Mais, só depois...' 'É depois!'
Gritavam com alegria". Lewis Carroll

Início de 2005, nasce a primeira versão do Livro Conhecendo o Semi-Árido ilustrado por Brisa Assis. O livro movimentado com bastantes imagens, mostrando Débora indo e chegando da escola, brincando com colegas, lendo no quarto. A primeira versão era assim cheia de sequências de imagens do cotidiano de Débora. A primeira versão parecia uma montagem artesanal, montada quase que manualmente numa gráfica da região. Imprimimos uma quantidade pequena, 200 (duzentas) cópias. As cópias circularam pelas instituições e já começaram a repercutir dando sinais de boa aceitação por parte dos/as professores/as e das crianças, alguns poucos que o utilizaram nessa versão.

Ainda em 2005, foi publicada a segunda versão do livro, agora em dois fascículos, *Conhecendo o Semi-Árido 1* e *Conhecendo o Semi-Árido 2*, para os ciclos do ensino fundamental I. Essa segunda versão teve parceria do UNICEF, RESAB, CENPEC e IDÉAIS, publicando uma primeira tiragem de 5.000 cópias. Em maio de 2006 os livros foram lançados oficialmente na ocasião da realização da I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semi-Árido Brasileiro – I CONESA.

A produção de materiais didáticos contextualizados se constituiu em um dos grupos temáticos da I CONESA[75]. Nesse grupo temático foram indicados pelos participantes de delegados/as propostas de articulação política para desenvolver mais iniciativas de produção de materiais didáticos contextualizados.

E atendendo a uma demanda que sai no primeiro seminário do livro didático "a avaliação do livro deve passar pelos próprios professores, que darão e perceberão o significado de cada palavra contida nele"; bem como a uma demanda também do UNICEF, em 2006[76]. Os livros foram submetidos a um teste de recepção coordenado pela RESAB e UNICEF e teve o percurso de suas ações intitulado "AVALIAÇÃO DA RECEPÇÃO DO LIVRO "CONHECENDO O SEMI-ÁRIDO". Para realização do teste de recepção A RESAB e UNICEF tiveram como parceiros o CENPEC e IDÉIAS. O teste de recepção tinha como objetivo avaliar a recepção do livro e identificando as características do material, e avaliar o aproveitamento dos alunos, o que facilitou ou dificultou o seu uso em sala de aula. O teste foi realizado entre os meses de novembro e dezembro/2006 e os dados foram coletados junto a alunos e professores. O relatório de avaliação dos livros[77] traz dados sobre o que as crianças gostaram e o que não gostaram. (UNICEF/CENPEC, IDÉIAS, 2007).

A amostra foi composta por 9 (nove) Estados do Semi-Árido Brasileiro (Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Rio G. do Norte, Paraíba, Piauí) e 17 Municípios. De acordo com o relatório os municípios foram divididos em dois segmentos: com experiência em Educação para Convivência com o Semi-Árido e sem essa experiência. Para realização da pesquisa "De cada município foram selecionadas, por sorteio, duas escolas, 25% dos/as professores/as e das turmas (divididas em 3ª e 4ª séries) e 1,6% dos alunos (também divididos em dois segmentos: 3ª e 4ª séries)". (UNICEF/CENPEC, IDÉIAS, 2007).

Observemos as tabelas abaixo fornecidas pela IDÉIAS[78] que responde ao desenvolvimento e aplicação da pesquisa. O relatório mostra duas tabelas que dá uma

---

[75] As propostas do grupo temático dos livros didáticos da I CONESA encontram-se nos anexos.

[76] Nesse intervalo a Secretaria Executiva da RESAB buscava projetos e articulações às políticas governamentais de financiamento para publicação de materiais didáticos, com o objetivo de os livros Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2 chegassem a maioria das escolas do Semi-Árido Brasileiro.

[77] O UNICEF realizou em parceria com a RESAB, CENPEC (Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e IDÉIAS Consultoria em Educação, uma avaliação junto às escolas que vivenciaram os livros, reunindo informações em Relatório da Avaliação da Recepção do Livro "Conhecendo o Semi-Árido".

[78] IDÉIAS Consultoria em Educação – empresa que oferece serviços especializados na concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, visando a melhoria da escola pública.

visibilidade da amostra da mesma: a primeira com os estados e respectivos municípios que participaram da pesquisa e a segunda com o número de escolas, professores, turmas e alunos que compuseram a amostra.

Tabela 1. ESTADOS E MUNICIPIOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Ordem	Estado	Municípios que trabalham com a Proposta de Convivência com o Semi-Árido	Municípios que não trabalham com a Proposta
01.	Bahia	Uauá	Irecê
02.	Ceará	Quiterianópolis	Crateús
03.	Maranhão	Paulino Neves	Chapadinha
04.	Pernambuco	Lagoa Grande	Ouricuri
05.	Sergipe	Poço Verde	Simão Dias
06.	Alagoas	Estrela de Alagoas e Ouro Branco	
07.	Rio G. do Norte	Serra Negra	Açu
08.	Paraíba	Aparecida	Princesa Isabel
09.	Piauí		Cel. José Dias

Fonte: Relatório Avaliação da Recepção do Livro Conhecendo o Semi-Árido, 2007

Tabela 2. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

	TOTAL	AMOSTRA
Estados	9	9 (100%)
Municípios	17	17 (100%)
Escolas	68	34 (50%)
c/ proposta convivência	34	18 (52,9%)
s/ proposta convivência	34	16 (47,0%)
Professores/turmas	136	34 (25%)
3ª. Série	68	14(20,5%)
4ª. Série	68	15(22,0%)
3ª. e 4ª. Séries		5 *
Alunos	4.080	68 (1,6%)
3ª.série		34
4ª. Série		34

*Alunos de classes multisseriadas.
Fonte: Relatório Avaliação da Recepção do Livro Conhecendo o Semi-Árido, 2007

Segundo o relatório dos 68 alunos entrevistados, 36 estavam inseridos na Proposta de Convivência com o Semi-Árido e 34 não. Na oportunidade IDÉIAS mostrou um mapa da faixa etária das crianças e suas respectivas séries, o que já

demonstrou um índice pequeno em distorção idade série. Avaliou também dessa amostra o desempenho desses alunos em leitura e escrita, apresentando o seguinte quadro que poderíamos dizer animador: uma porcentagem maior de crianças lê, escreve e consegue, de acordo com o resultado da pesquisa, se comunicar através da escrita.

Tabela 4. ALUNOS DE 3ª. SÉRIE E ALUNOS COM DIFICULDADE*

	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE
Alunos	35	44	41	54	40	48		7	43
Lê/escreve	21	34	35	43	33	40		5	28
Tem Dificuldade	14	10	6	11	7	8		2	15

*não foram localizados os dados das turmas do Piauí e uma do RN
Fonte: Relatório Avaliação da Recepção do Livro Conhecendo o Semi-Árido, 2007

Tabela 5. ALUNOS DE 4ª. SÉRIE E ALUNOS COM DIFICULDADE

	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE
Alunos	71	42	43	68	44	60	16	49	55
Lê/escreve	57	31	34	48	41	54	14	45	52
Tem Dificuldade	14	11	9	20	3	6	2	4	3

Fonte: Relatório Avaliação da Recepção do Livro Conhecendo o Semi-Árido, 2007

Com relação aos professores entrevistados, o relatório informa que foram entrevistados 34 docentes, distribuídos em "3ª. Série: 14 professores/as (6 atuando com a Proposta de Convivência e 8 sem); 4ª. Série: 15 professores/as (7 com a Proposta e 8 sem) e 3ª. e 4ª. Séries: 5 professores (todos atuando com a Proposta)". A amostra também buscou dados sobre a formação dos professores, encontrando um resultado, que revela um quadro animador: "a maior parte deles (55,8%) têm formação superior, sendo que (8,8%) chegaram a cursar pós-graduação. Em contraposição, (38,2%) só têm o Ensino Médio".

Segundo relatório, em outubro de 2006 realizou-se encontro com os formadores que atuariam na pesquisa. Os mesmos foram orientados sobre os conceitos básicos de avaliação e sobre os procedimentos a serem adotados na aplicação do questionário e da entrevista, a partir dos próprios instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados. O relatório mostra que de acordo o relato dos formadores,

> (...) houve desde uma simples conversa ou reunião formal com o/a diretor/a e professores/as, até casos em que a entrega dos livros transformou-se num grande evento, para o qual foram convidados pais de alunos, outros representantes da comunidade e até a imprensa local. (UNICEF/CENPEC, IDÉIAS, 2007).

A ocasião da apresentação dos resultados dessa pesquisa foi uma experiência interessante para nós, a equipe sistematizadora dos livros, "as meninas do livro didático", uma vez que os formadores que atuaram na pesquisa traziam os recadinhos que as crianças mandavam para gente, por exemplo, uma menina da quarta série, que solicitou que escrevêssemos logo o livro da quinta série, porque no ano seguinte ela estaria na quinta. E também os/as formadores/as queriam registrar através de fotografias as autoras dos livros. As formadoras levaram várias produções escritas que tinham sido desenvolvidas a partir dos livros, falaram de experiências vivenciadas provocadas pelos livros que envolviam funcionários da escola, como as merendeiras. Falaram de eventos que aconteceram nas escolas provocadas pelas sugestões de atividades orientadas pelo livro. Lembro-me que uma das formadoras nos informou que ao chegar a uma das escolas para realizar a pesquisa, as crianças a receberam cumprimentando em libras.

Para finalizar trazemos aqui alguns depoimentos de professores/as e alunos/as sobre os livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*. Sobre a opinião dos professores/as, "na maior parte delas (52,7%) concentrou-se em categorias muito elogiosas que abarcaram desde 'maravilhoso, excelente, ótimo, muito bom, até muito interessante, muito importante'". 3,6% das respostas indicaram o livro como "bom". De acordo com o relatório "as justificativas para essas opiniões se referiram, em 30,9% das respostas, ao fato do livro falar da realidade". Outra justificativa apresentada e registrada no relatório foi a percepção do livro como uma fonte de informações (5,4%).

Alguns comentários dos professores/as ilustram bem o que eles/as acharam:

> O livro traz uma nova perspectiva de estudo: começar conhecendo a realidade mais próxima das crianças;
> Eles se sentem parte do livro;
> A história do livro é semelhante à história de cada aluno;
> Eles se sentem parte do livro... se reconhecem no livro;
> A história do livro é semelhante à história de cada aluno;
> Modificou a visão de leitura de meus alunos;
> (...) fala da nossa região, de coisas que os alunos conhecem (...);
> (...) envolve toda a família que também se identifica;.
> Excelente material despertou o interesse do alunado e muito mais do professor, porque os temas trabalhados estão dentro da realidade do nosso município;
> Tem coisa que eu não conhecia e a partir dele conheci um pouco mais;
> Um livro diferente dos outros livros didáticos, onde a região do Semi Árido é estudada pelos próprios alunos, moradores da comunidade, vivenciando a sua própria realidade;

> Uma grande conquista para nós, trabalhar com algo que está mais próximo de nós, falar da nossa região foi mais interessante para mim e para os alunos. Foi uma troca de experiências;
> Modificou a visão de leitura de meus alunos;
> Os alunos tiveram mais facilidade de aprender. (UNICEF/CENPEC, IDÉIAS, 2007).

Alguns comentários das crianças sobre como se relacionaram com o livro:

> Eu usei lendo com meu pai, minha mãe e ensinei algumas coisas do livro;
> Estou tentando fazer experiências com os meus pais;
> Eu mostrei o livro para minha mãe sobre as receitas, o bolo de mel. Para o meu pai eu falei sobre o Lampião. Muitas coisas, tanta que a gente esquece;
> Eu usei o livro lendo com meu pai, minha mãe, ensinei algumas coisas do livro Semi Árido;
> Lendo as histórias, olhando as gravuras, compreendendo as coisas do livro, mostrando a meus pais, a uma vizinha, fazendo tarefas do livro".
> (...) Aprendi que estudar é bom;
> (...) Foi um sonho trabalhar com um livro que fala da nossa realidade; tiramos proveito para o nosso futuro;
> (...) Eu usei lendo com meu pai, minha mãe e ensinei algumas coisas do livro;
> Eu li, li para o meu padrasto, minha mãe sabe ler então ela também leu e meu irmão eu expliquei algumas coisas a ele;
> Usei muito. Li muito. Eu estava até tentando fazer o pluviômetro e muitas outras coisas. Eu também pensei em fazer o bolo de mel, mas gastava muito mel e eu não tinha como arrumar;
> Eu li várias vezes. Esse livro é diferente. Ele fala da nossa comunidade;
> Seria bom que esse trabalho tivesse continuidade na 5ª. Série; (UNICEF/CENPEC, IDÉIAS, 2007).

Sem pretensões de termos feito "o livro", mas com a alegria de ter colaborado com a feitura de um livro bonito e com uma história tecida a diversas mãos, foi com esse sentimento que recebemos o resultado da pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES AINDA TEMPESTIVAS

"(...) quanto mais me perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde tinha zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e arredores de casa (...)."
Ítalo Calvino

No percurso da pesquisa encontro nos documentos uma consideração feita pela professora Francisca de Assis (UNEB), no II Seminário. A consideração indicava que o livro carecia de um espaço para historiar o processo do acontecimento da produção dos livros, que mostrasse o "que a gente tá vivendo, porque a gente considera esse momento de suma importância". A professora afirmou que as pessoas que fossem utilizar o livro precisavam saber "que ele não nasceu de uma hora pra outra, nem de cima pra baixo, mas que foi todo um processo de construção coletiva". É o que tentamos realizar nesse trabalho de pesquisa.

Encontrei várias preciosidades. Dentre elas, anotações de uma conversa que tivemos com Álamo Pimentel, em maio de 2002. Pimentel nos orientava sobre a necessidade de organização do trabalho de pesquisa na trajetória da produção dos livros, falava sobre a importância de um roteiro, de um cronograma, da delimitação das diversas possibilidades que diferentes situações nos ofereceriam, da importância de identificar pessoas estratégicas. Argumentava ainda sobre como poderíamos nos comportar diante dos saberes que as oficinas nos dariam, de como o saber popular e o saber universal se articulariam na composição dos campos temáticos; de como os eventos de formação nos possibilitariam fazer uma discussão dos conceitos, para que soubéssemos perceber e articular as diversas narrativas, e considerar um contexto com sua a diversidade.

Ao olhar para o fenômeno dessa pesquisa chego a lugares diversos, num entrecruzamento de fronteiras e de vários e diferentes caminhos possíveis de se prosseguir e também de se construir, porque o caminho foi feito na "maneira de caminhar" "que pertence a 'maneira de fazer'" (CERTEAU, 1994). Chego com dúvidas e também com algumas certezas. Uma das certezas é que esse foi o meu olhar. Certamente se qualquer outra pessoa fosse descrever esse processo, sendo essa pessoa, uma das outras autoras do livro, ou ainda qualquer pessoa que faz parte da RESAB, ou

até mesmo outra pessoa que não milita na rede, faria seu trajeto com suas marcas, com seus sentimentos. E foi isso que fizemos. Porque falamos e escrevemos de onde viemos; e desse lugar algo que nos acontece nos pede que prestemos contas da unidade de texto posta sob nosso nome e também que revelemos o sentido oculto que nos atravessa e ainda que articulemos com nossa vida pessoal e nossas experiências vividas à história que vimos nascer (FOUCAULT, 2000). Contei como vivi. Rezende me ajuda a ver e a dizer que,

> A história que se conta tem uma relação profunda com a história que se vive. Há uma relação entre a experiência de cada um e sua forma de contar a história. Mesmo quando conto as histórias dos outros, conto a partir de minhas concepções de mundo. Dentro dessa perspectiva ampliamos o conceito de história. Todos estão envolvidos com sua construção, mesmo que não tenha consciência do seu envolvimento. (REZENDE, 2003)

Essa reflexão tem uma ligação íntima com a minha postura ao narrar esse fenômeno que vivi por dentro. Essa história se teceu num lugar onde se interligaram fatos e referenciais ligados ao passado, presente e futuro, em um tempo/lugar com suas interpretações e construções históricas, pois o estudo de um fato histórico é procedimento dinâmico, que se reterritorializa de acordo com o momento histórico em que se vive e se revive "a compreensão do tempo histórico se modifica na medida em que o tempo presente se modifica. O passado não é uma coisa morta. O passado é tão vivo quanto o presente" (Antonio Rezende). Essa reflexão me ajudou a movimentar-me melhor diante dos tempos históricos registrados na pesquisa, bem como compreender também a própria postura ao reviver essa história contando, recontando e descontando. Viajei por entre palavras, expressões e sensações e a condição de viajante deu-me um movimento estético e poético de ver e estar nessa experiência, de estar num passado/presente que com toda certeza já me coloca no futuro, uma vez que "o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado" (CALVINO, 1990, p. 28).

O livro didático foi se tornando um evento, um lugar que através dessa pesquisa consigo ver melhor porque me distancio dele e me coloco na condição de viajante, assim como Marco Pólo, me permitir a perder-me em lugares distantes e desconhecidos, e assim fui compreendendo inclusive o que já havia ultrapassado para chegar aonde estava aprendi a conhecer o porto de onde tinha zarpado (CALVINO, 1990, p. 28).

Para narrar essa história fiz a opção de eu mesma descrever, trazer a minha narrativa, recorrendo à memória e aos inúmeros documentos cuidadosamente guardados

por mim, que também se constituiram em outro tipo de memória. A quantidade de material disponível para a pesquisa era imensa, senti-me nadando em um oceano de existências diante das palavras presentes e ausentes. Com isso segui o caminho de olhá-los e escutá-los para fazer um registro denso sobre a feitura. E devo considerar que esses documentos consultados trazem narrativas de vários "personagens" que se fizeram participantes do processo. Essa narrativa não foi "para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento", mas para "estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergente muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o "lugar" do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição". (FOUCAULT, 2000, p. 56)

O meu relato deixa muitas lacunas, muitas brechas e erros, mas ele traz o sentimento que tive ao participar dessa experiência, e outros que tomei consciência durante a pesquisa. Poderia ter feito a opção de desenvolver outros instrumentos de pesquisa que colhessem outros olhares de quem participou da feitura, realizar entrevistas com as outras autoras e demais membros e militantes da RESAB que participaram do processo de construção, no entanto busco o caminho do meu olhar, da minha interpretação. Meu olhar se torna inacabado, inconcluso, uma vez que daqui de onde olho e vejo coisas com as minhas marcas. "O caráter inacabado e insuficiente do pensamento", acontece "no conjunto da pluralidade dos olhares que miram as práticas humanas" e as interpretam (MACEDO, 2004, p. 36).

O sentimento é de inconclusão, porque "a inconclusão faz parte da natureza do fenômeno vital" (FREIRE, 1996, p. 91) e que "em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado" (FREIRE, 1996, p. 90). Foi essa condição que me faz "conhecer o porto de onde havia zarpado" (CALVINO, 1990), e também de ver que as etapas da viagem [dessa pesquisa] reconstituíam o caminho prosseguido na feitura do livro e que depois de ter passado por ele o compreendi um pouco mais o seu sentido e o sentido de sua existência.

Chegamos a uma pré-finalização percebendo as precariedades e insuficiências na forma de tratamento de alguns conceitos. O conceito de cultura, não foi trabalhado com a ênfase que poderia ter nessa pesquisa. Isso provoca uma demanda de complementaridade (MACEDO, 2004). Ainda sobre cultura percebemos a carência de uma discussão teórica sobre a educação como cultura, embora o trabalho tenha sido permeado com as relações entre uma e outra e com as dimensões da educação que desejam as atitudes transformadoras nas relações entre as pessoas e o mundo

(PIMENTEL, 2009) não abrimos um campo para discussão desses conceitos, passamos por suas interconexões, e não aprofundamos no conceito de educação como cultura.

Outro ponto que aparece e tornou bastante inquietante foi: o que caracteriza um livro como didático? Uma vez que decidíramos que o livro seria organizado a partir de uma história infantil. Embora não tenhamos destinado nessa pesquisa um espaço para esse debate, ele se fez presente no processo da feitura, quando nos inquietávamos diante da forma de acontecer dos livros e o seu formato. Na pesquisa colamo-nos a descrever o livro como ele acontece em 2.3 O paradidático e o didático – a estética da feitura dos livros, no entanto, não dialogamos com os conceitos de didático e paradidático.

Esse trabalho de pesquisa dialogou com o jogo das ambigüidades e tensões conceituais que compuseram as conexões interdiscursivas na feitura do livro, e pôde testemunhar que as manifestações e iniciativas de produção de materiais didáticos contextualizados que acontecem num cenário de queda das grandes narrativas, da descrença de uma consciência homogênea, da percepção do discurso como um campo de poder, da constituição cultural e social a partir da diferença (MOREIRA, 1997); da preferência ao subjetivismo e interpretações específicas e localizadas, da recusa a hierarquização e distinção entre diferentes culturas, do desejo da diferença, da mistura, do hibridismo (SILVA, 2001). Tudo isso sinaliza marcadamente uma influência da condição pós-moderna, mesmo considerando as bases modernas na produção dos livros didáticos dentro da perspectiva educação contextualizada. Nesse sentido se configura num movimento paradoxal. Essas questões foram identificadas e também vivenciadas pela pesquisadora, no entanto a pesquisa comete a limitação em não aprofundar os conceitos de modernidade e pós-modernidade.

Essa pesquisa me deu presentes, dentre eles, a oportunidade de pensar a educação no contexto como um conhecer-sentir íntimo do lugar onde pomos os nossos pés no chão e fazemos rastros históricos observados depois pela poeira levantada e pelo barulho de vozes que fazem ecos nos quatro cantos do mundo. Arrisquei-me em pensar a *educação para convivência* como uma forma de conhecer com intimidade o lugar em que se vive e se produz histórias. Os conhecimentos vindos da observação das práticas e das sistematizações dessas práticas dos movimentos sociais organizados, as referências bibliográficas, as histórias compartilhadas de homens, mulheres e crianças ganharam densidades na sistematização dessa pesquisa. Essas referências foram degustadas e formaram um conjunto de signos que nos fizeram compreender o conhecimento como

uma composição conhecer-sentir, encontrando uma sustentação teórica em Maturana, Freire e Pimentel.

Esta pesquisa permitiu-me o encontro dessas referências e se constituiu em uma experiência rica e desafiadora que proporcionou registrar a relação da noção conceitual da contextualização aos pressupostos epistêmicos da leitura de mundo (FREIRE), e aos pressupostos epistêmicos da complexidade (MORIN) e da multirreferencialidade (MACEDO). Essa parte da pesquisa nos ajudou a compreender a multidimensionalidade "para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras" (MORIN, 2007, p. 192)

Tivemos muitas vozes que compuseram o mosaico dos livros. Na realização dessa experiência trouxemos muitas dessas narrativas, certamente algumas não foram ouvidas e/ou apreendidas, pode acontecer de que apareçam as "Mariadinas" e os "Firminos" (de Narradores de Javé) dizendo que eu não contei a história bem contada, requerendo outras versões. No entanto esse "dossiê científico" narra um fato, e como diz Antonio Biá, "uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito", o escrito é uma forma de melhorar o acontecido, de reinventá-lo, e assim o fiz. E cada um/a reinventa do lugar de onde fala.

Deparar-se com tantos pontos e contra-pontos, desejos, orientações e recomendações, com tantos clamores e argumentos dissertativos/discursivos das palavras, a vontade que tínhamos era de sair correndo, como Biá, uma vez que depois de tanto tempo com essa incumbência nas mãos, sabíamos da impossibilidade de congregar tantos dizeres, tantas convicções. Tornava-se difícil ouvir tantas vozes e ter a leveza para mastigá-las, ruminá-las e digerir em cores, cheiros e gostos que davam a tonalidade de um livro bonito, político e educativo. Trazer à tona as imagens dessas narrativas permitiu-me, como nos diz Maffesoli (1988, p. 28):

> (...) tanto arranjos, quanto descrições de elementos díspares que é possível analisar e comparar posteriormente. Podem, deste modo, ser criados 'grupos de afinidades morfológicas' (cf. O. Spengler), tomando-se por base alguns tipos que podem ser destacados em função da experiência, do acaso ou da subjetividade do pesquisador.

Recontar uma história e construir outra imagem do Semiárido. Esse é o compromisso principal dessa pesquisa. E para construirmos outra imagem de nós, carecemos sair do discurso de vítima, oprimidos, porque dessa forma já entramos como derrotados. É importante termos a convicção de que nossa cultura é bonita, que tem seus encantos, mistérios e beleza, e que temos força política para mudar a nossa história.

Hoje temos também as condições históricas para nos mostramos com outra perspectiva, diferente da imagem de coitadinhos, já sabemos escrever nossa história, e já sabemos nos mostrar com beleza, para sermos desejados e não tolerados.

Nesse caminhar precisamos das ilusões para nos deslocar em direção às palavras que movimentam nossos passos na crença de que podemos mudar. Sem as ilusões, os deslocamentos não acontecem, porque "é mais fácil viver sem pão do que sem ilusões" (D'Annunzio). Com ilusões vamos atrás do pão, só com o pão não nos sustentamos, morremos facilmente. Alguém pode dizer que a ilusão não enche barriga, ao que responderíamos inspirados/as em Gabriel Garcia Marquez (2000), "ilusões não se comem, mas alimentam", alimentamos com elas nossos desejos de mudanças. Precisamos de algo para além do pão, que sustente nossa poesia existencial e ela se dá com o poder da palavra acreditada. Foi com o sentido da ilusão, que podemos chamar também de utopia, que acreditamos na possibilidade de ter um livro didático na perspectiva da convivência. Essa pesquisa registra alguns detalhes dessa ilusão compartilhada.

Daqui enxergamos a ilusão como necessária à produção de um discurso da convivência, da realidade inventada que acreditamos com nossa alma e corpo nas certezas que criamos e não temos outro caminho a não ser acreditar e seguir. "Embora nunca plenamente realizada, a promessa da presença é parte integrante da idéia de signo" (SILVA, 2000, p. 79). Como diz Tomaz Tadeu, temos necessidade de mitos fundadores para inventarmos lugares e nos movermos neles, e sem isso seria difícil viver. Isso acontece também nas micro-relações; um evento marca o início de um acontecimento. Criamos, inventamos cenários, nos autorizamos a criar histórias e nos tornamos atores também. Todas as comunidades são imaginadas, inventadas.

> Na medida em que não existe nenhuma "comunidade natural" em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam 'ligar' pessoas que, sem eles [e elas], seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum 'sentimento' de terem qualquer coisa em comum. (SILVA, 2000, p. 85)

Chego nessa parte de finalização da escrita da dissertação perguntando-me sobre a perspectiva racional demais que se propunha para as crianças, se seguidas à risca no processo educativo das crianças as indicações de captação de medição das chuvas, por exemplo. Compreendemos a importância da contextualização e do conhecimento dos aspectos locais, da experiência bonita que é saber da vegetação, do ciclo das plantas, das

flores que dão néctar para a produção do mel, dos riachos, das chuvas e o que elas trazem. O conhecimento da história e da cultura regional. Mas que nesse encontro com a comunidade, com os diversos saberes que o menino e a menina possa também encontrar o caminho de saciar outras fomes, porque "a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte" (Titãs).

Os meninos e as meninas que tivemos contato para a produção dos livros, alimentados por um comportamento brincante próprio da infância, nadavam no rio seco, eles e elas irão aprender uma relação racional de captar, armazenar e medir a água da chuva, mas eles/as, mesmo diante de ações que vão suprir uma necessidade vital e de qualidade de vida, têm uma relação lúdica com os acontecimentos. As crianças alimentam-se de signos estéticos, e vão buscar em lugares tão distantes na imaginação, em lugares tão íntimos de cada um/a, alimentando sonhos que podem estar ali na comunidade ou podem estar bem longe também. E talvez em lugares inalcançáveis. E assim como o jovem Torless (MUSIL, 2003) eles/as podem se perguntar:

> (...) Tudo o que fazemos o dia inteiro na escola... O que na verdade faz algum sentido? De que nos adianta? Quero dizer, de que adianta para nós, entende? A noite, sabemos que vivemos mais um dia, que aprendemos isso e aquilo, cumprimos horário, mas permanecemos vazios, quero dizer, vazios por dentro, e continuamos com uma fome interior. (MUSIL, 2003, p. 25)

Essa experiência da produção dos livros didáticos contextualizados nos mostrou a possibilidade de pensar a educação, como aponta Larrosa (2001), a partir do par experiência e sentido, considerando que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Poderíamos perceber os livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* como um conjunto de palavras que vão dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, ao que nos toca, que nomeia o que fazemos. Torna-se importante considerar que todos os materiais didáticos disponibilizados no processo de ensino e aprendizado acabam por se constituir mecanismos de subjetivação, no sentido de que estarão atuando na formação, inserindo signos que irão povoar nossos pensamentos, fazendo-se presentes na construção de nossa linguagem, de nossa palavra, na construção do nosso imaginário, de nossas identidades, e do lugar em que vivemos etc.

Chego numa parte do caminho que preciso parar. Não porque ele tenha acabado, mas porque é preciso tempo para olhar os lados e ver os pedaços de narrativas, as referências teóricas que ficaram respirando no caminho. Chego aqui nessa encruzilhada com a falta de ter encontrado no caminho, Boaventura de Sousa Santos, Bachelard,

Hannah Arendt, de ter me aproximado mais de Michel Maffesoli, de Michel de Certeau, de Milton Santos, da tese de doutoramento do professor Edmerson Reis. Mesmo tendo consciência dessas lacunas não tivemos como retornar para reencontrá-los. E compreendemos que a percepção dessas ausências revela a importância de suas presenças no conjunto da pesquisa. Houve muitas limitações, quedas, dispersões e distrações. Norbert Elias não citado no caminho desenhado, no entanto a leitura de Ensaios teóricos sobre as relações estabelecidas-outsiders contribuiu significativamente com meu pensamento no que diz respeito a um clareamento de como poderia situar os elementos da pesquisa a serem observados.

Temos ainda como ausência nesse trabalho a discussão mais atual dos livros que está sendo acompanhada e negociada pela Secretaria Executiva da RESAB, da qual faço parte, porém afastada devido a pesquisa. Há uma equipe revendo os livros, fazendo alguns ajustes, buscando possibilidades das condições para participar de concorrências aos editais do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, através de recursos públicos. Essa questão causou um ruído durante o processo da feitura, uma vez que tínhamos consciência de que enfrentaríamos a lógica mercadológica instalada pelas grandes editoras. Embora essa questão tenha sido bastante recorrente, não demos um corpo merecido dentro do trabalho. Há atualmente outras possibilidades de impressão junto ao Instituto Nacional do Semiárido - INSA.

Na realização da pesquisa vi como alguns elementos bonitos e importantes ficaram fora dos livros, talvez porque neles não coubesse tudo. O jogo de prioridades e de cumprimento de prazos acabou nos distraindo e nos tolhendo também. Só para ilustrar, com isso perdemos a oportunidade de trazer desenhado nas páginas do livro, o Toré dos Tuxás[79]; e ainda o conto mitológico do índio Tixili e da índia Tixiliá[80] que na memória inventada dos habitantes de Palmeira dos Índios versa sobre as origens das histórias daquela cidade, que por conta dessa lenda é conhecida também como "Cidade do Amor". Percebo também a ausência nos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* de maior intensidade da presença de imagens de casas com cisterna.

Por último trago uma fala de um dos participantes dos encontros e seminários do livro, que refletindo sobre a riqueza que era nossas viagens, disse-nos: "Por isso que eu chamei atenção pra necessidade de vocês terem uma máquina fotográfica porque quando vocês passarem vocês poderiam ter coletado imagens fantásticas pra jogar no

[79] As letras de algumas músicas cantadas no Toré estão em anexo.
[80] A lenda de Palmeira dos Índios está disponibilizada em anexos.

livro, porque a imagem é um texto importantíssimo". Acho que encontrei a máquina depois.

Imagem 09: Fotografia de Marcos Cesário

7. REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

Água de Chuva: o segredo da convivência com o Semi-Árido brasileiro / Cáritas Brasileira, Comissão Pastoral da Terra, Fian/Brasil; [fotografias Dieter Buehne.] – São Paulo: Paulinas, 2001.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*; prefácio de Margareth Rago. – 4ª edição rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Eliene Amorim de, (Organizadora). *Xukuru Filhos da Mãe Natureza. Uma História de Resistência e Luta*. Centro Luiz Freire, Olinda, 1997.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ATZINGEN, Maria Cristina Von. *História do brinquedo – Para as crianças conhecerem e os adultos lembrarem*. – São Paulo: Alegro, 2001.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro & BAPTISTA, Naidison de Quintella (Organizadores). *Escola Rural: Uma experiência uma proposta*. – Feira de Santana (BA): MOC/UEFS/Prefeitura Municipais de Feira, de Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998.

BARROS, Manoel. *Memórias Inventadas: a infância*. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. *Memórias Inventadas: a segunda infância*. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. *Memórias Inventadas: a terceira infância*. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. 2ª. edição – São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

BURNHAM, Teresinha Fróes. *Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. In: Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 58, abr/jun, 1993.

CAATINGA. Soluções para o Semi-Árido. PEDs - Práticas de Estimulação Dedutiva, Cadernos 1, 2, 3.

Cartilha Nova delimitação do Semi-Árido. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. Ministério da Integração Nacional. Brasília, 2009.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*; Tradução Diogo Mainardi. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *O cavaleiro inexistente*; Tradução Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*/Charles Lutwidge Dodgson – Porto Alegre: L&PM, 2009.

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. Juazeiro, BA. 2004.

CERTEAU. Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, Edmar. *O imaginário da dramaturgia do Semiárido: Estereótipos e Possibilidades.* In: Caderno Multidisciplinar – *Educação, Cultura e Formação*. V.3 (2007) – Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.

DIEZ, Albani Galo. *Segredos da Bahia, 4: geografia* – São Paulo: FTD, 1997.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. DF. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. 2001. Publicação 20 de setembro, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Como a arte educa*. In: DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*; tradução de Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Susseking; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*; Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. – São Paulo, Edições Loyola, 6ª.ed, 2000.

_____. *A arqueologia do saber*; Tradução de Felipe Baeta Neves – 5 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FURTADO, Celso. *A Operação Nordeste. Exposição e debates realizados no Curso de "Introdução aos Problemas do Brasil"*. Ministério de Educação e Cultura. Textos Brasileiros de Economia. Rio de Janeiro, 1959.

_____. *Seca e Poder: entrevista com Celso Furtado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. – notas: Ana Maria Araújo Freire, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes Necessários a prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 5ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. LTC, Rio de Janeiro, 1989.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*; tradução de Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter L. *Por uma Pedagogia Crítica da Representação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (Organizadores). *Territórios Contestados - O Currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. – 3 ed – São Paulo, Cortez, 2005.

GONÇALVES, Esmeraldo Lopes. *Opara – Formação Histórica e Social do Submédio São Francisco*. Juazeiro: [se], 1997, 249p.

GOMES FILHO, José Farias. *Crianças e adolescentes no Semi-árido Brasileiro*. Recife: UNICEF, 2003.

GRIGNON, Claude. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo escolar*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas em sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARPER, Babette et al. *Cuidado Escola!* 32ª edição - São Paulo: Brasiliense, 1980.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Entrevista* – Revista Educação e Trabalho, Empregos – Rio de Janeiro – domingo, 27 de agosto de 2000.

HESSE, Hermann. *Sidarta*, Trad. Herbert Caro. 46ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

IRPAA. A Roça no Sertão. IRPAA, 4ª edição ampliada e revisada, Juazeiro, 2001.
_____. Cabras e Ovelhas: Criação do Sertão. IRPAA, 4ª edição ampliada e revisada, Juazeiro, 2001.
_____. A Busca da Água no sertão. 4ª edição ampliada e revisada, Juazeiro, 2001.
IRPAA/BA, CARITAS/PI, MEB/PI. Mutirão: Mulher e Homem no Nordeste, Juazeiro, 2002.

JESUS DE, Regina de Fátima. *História Oral – da prática da pesquisa à prática docente: uma opção epistemológica*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, 2003.

LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*; Tradução João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm. Acessado em 25 de novembro de 2007.

LINS, Claudia Maisa Antunes; SOUSA, Edineusa Ferreira; PEREIRA, Vanderléa Andrade. *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2*– Juazeiro, BA: RESAB/UNICEF, 2005.

_____. *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*. Juazeiro, BA. 2004.

LIMA, Iracilde Maria de Moura Fé & ABREU, Irlane Gonçalves de. *O Semi-Árido Piauiense: Vamos conhecê-lo?* Teresina, Piauí: Nova Expansão Gráfica e Editora Ltda, 2006.

LUTZENBERGER, José. *Manual de Ecologia: do jardim ao poder: vol. 1*; - Porto Alegre: L&PM, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Critica e Multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. – Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, Nilson José. Ensaios Transversais: cidadania e educação. – São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*; prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; Tradução Bebel Orofino Schaefer. 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Coleção Prospectiva, v. 3).

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*; tradução de Aloísio Ramos Trinta. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Ninguém escreve ao coronel*. Tradução de José Colaço Barreiros. Abril/Controljornal, Portugal, 2000.

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-Práticas. Juazeiro, BA. 2004.

MARTINS, Josemar da Silva & LIMA, Aurilene Rodrigues. *Educação com Pé no Chão do Sertão: Uma proposta político pedagógicas para as escolas municipais de Curaçá (BA)*. – Petrolina, PE: Gráfica Franciscana, 2001.

MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*. Tradução de Humberto Mariotii e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

MATURANA, Humberto R. *Ontologia da realidade*. Humberto Maturana, Cristina Magro, Mirian Graciano e Nelson Vaz: organizadores. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. García. *De Máquinas e Seres Vivos: autopoiese* – a organização do vivo; 3ª. Ed; trad. Juan Acuña Llorens. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORENO, Jean Carlos & FONTOURA JR., Antonio. *História e Geografia, 2ª. série.* Coleção Vitória Régia – São Paulo: IPEB, 2000.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar; participação de Marcos Terena*. – Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____ *Os setes saberes necessários para a educação do futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2001.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*; Tradução Dulce Matos – Lisboa: Instituto Piaget, 3ª. Edição, 2001.

_____. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. Revista e modificada pelo autor – 10ª. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2007.

MONTAIGNE, Michel. *Ensaios*. Os pensadores, editora Globo, Porto Alegre.

MUSIL, Robert. *O jovem Torless*; tradução de Lya Luft. – Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

NÓBREGA & MENDE. *Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação*. Revista Brasileira de Educação, Nº. 27, Set /Out /Nov /Dez 2004. <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf>

OLIVA, Jaime & GIANSANTI, Roberto. *Espaço e Modernidade: temas da geografia do Brasil*. – São Paulo: Atual, 1999.

PIMENTEL, Álamo. *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Porto Alegre, UFRGS, 2002.

_____. *Considerações sobre a Autoridade e o Rigor nas Etnografias da Educação*. In: MACEDO, Roberto Sidnei, org. Um rigor outro: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa, educação e ciências antropossociais. Salvador: Edufba, 2009.

Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco. *Meu Povo Conta*. 2ª. edição, Belo Horizonte Projeto Educação e Etnia. Olinda – PE: Centro Luiz Freire, 2006

QUEIROZ, Rachel. *O quinze.* - 81ª Ed.- Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 2006.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas.* – Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 73ª edição, 1999.

REIS, Edmerson, dos Santos. *Reorientação curricular nas escolas do campo e perspectivas de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares*, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Relatório da Avaliação da Recepção do Livro "Conhecendo O Semi-Árido" – RESAB/UNICEF: 2007.

REZENDE, Antonio Paulo. *Todos contam sua história*. Estudos Sociais – 3ª série – Recife – PE: Inojosa Editores.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo e Diversidade Cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (Organizadores). *Territórios Contestados - O Currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAINT-EXUPERY, Antoine de. *Terra dos Homens*; Tradução Rubem Braga. – 1 ed. Especial. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado* – Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas em sala de aula* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do professor alfabetizador*. In. Edleise Mendes e Maria Lucia Souza Castro (Organizadoras) *Saberes em Português: o ensino e a formação docente*. Campinas (SP): Editora Pontes, 2008. (pp.79-95)

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SCHISTEK, Harald & MARTINS Lucineide. *A Convivência com o Semi-Árido no município de Curaçá* – Bahia. – Juazeiro, BA: IRPAA/SEME/DCH III, 2001.

_____. *A Convivência com o Semi-Árido*; Ilustrações Ivomar Pereira de Sá. – São Paulo: Peirópolis, 2003.

SILVA, Conceição Hélio (Organizadora). *Era uma vez*...Juazeiro: Universidade do Estado da Bahia/DCH III, 1998.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. *Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento*. – Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Descolonizar o currículo: estratégia para uma pedagogia crítica - Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola Básica na Virada do Século. Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZACCUR, Edwiges. *Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, 2003.

<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL151522-5598,00.html> Atualizado em 17/10/07 - 08h49. Acessado em 14 de dezembro de 2009.

<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/histsemi-arido10-09.mini.pdf>. Acessado em 20 de dezembro de 2009.

Falas consultadas em transcrições de áudio, relatórios e outros documentos, textos impressos e digitalizados:

CARTA DE CLÁUDIO, aluno da Escola Municipal Senhor do Bonfim – Município de Irecê – BA, 2006.

CORDEIRO, Mirtes. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Mirtes Cordeiro na discussão sobre os livros didáticos, II Seminário do Livro Didático, 24 e 25 de julho de 2003.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PROJETO CAT, ARACY-BA. Transcrição de áudio – conteúdo: entrevista realizada com coordenadora pedagógica do Projeto CAT, no município de Aracy-BA, acompanhada pelo MOC, 2002.

FÉLIX, Cícero, Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Cícero Félix na discussão sobre os livros didáticos, II Seminário do Livro Didático, 24 e 25 de julho de 2003.

LINS & SOUSA. Tempestade de Idéias, 04 de abril de 2002.

LINS, SOUSA & PEREIRA, Livro Didático – primeiras idéias, 2002.

LINS, SOUSA & PEREIRA, Elementos para o referencial do livro didático, 2002.

MARTINS, Espedito Félix. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Espedito F. Martins na discussão sobre os livros didáticos, I Seminário do livro didático, 13 e 14 de novembro de 2002.

MARTINS, Josemar da Silva. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Josemar da Silva Martins na discussão sobre os livros didáticos, I Seminário do Livro Didático, 13 e 14 de novembro de 2002.

MARTINS, Josemar da Silva. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Josemar da Silva Martins na discussão sobre os livros didáticos, II Seminário do Livro Didático, 24 e 25 de julho de 2003

OLIVEIRA, Edinalva Conceição Nunes. Transcrição de áudio – conteúdo: entrevista realizada com Edinalva C. N. Oliveira, profissional do quadro do CAATINGA, Ouricuri-PE, novembro de 2002.

PIMENTEL, Álamo. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Álamo Pimentel na discussão sobre os livros didáticos, II Seminário do Livro Didático, 24 e 25 de julho de 2003.

PROFESSORES/AS, OURICURI–PE. Transcrição de áudio – conteúdo: entrevista realizada com professores/as da Escola Rural de Ouricuri, acompanhados/as pelo CAATINGA, Ouricuri-PE, novembro de 2002.

PROFESSORES/AS, PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL. Transcrição de áudio – conteúdo: entrevista realizada com professores/as da Escola Estadual São José, acompanhados/as pelo projeto Círculos educação e cultura, Palmeira dos Índios-AL, 2002.

PROFESSORES/AS, MUNDO NOVO, CURAÇÁ-BA. Transcrição de áudio – conteúdo: entrevista realizada com professores/as da Escola Pe. Adolfo Antunes, acompanhados/as pelo IRPAA, Curaçá-BA, 2002.

REZENDE, Antonio Paulo. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Antonio P. Rezende na discussão sobre os livros didáticos, I Seminário do Livro Didático, 13 e 14 de novembro de 2002.

REZENDE, Antonio Paulo. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição dos consultores do projeto do livro didático, II Seminário do Livro Didático, 24 e 25 de julho de 2003.

Documentos impressos e digitalizados:

Cadernos de Anotações utilizados no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo IRPAA e nas visitas às experiências, 13/04/2002; 17/04/2002.

Projeto para produção de recursos didáticos para as escolas do Semi-Árido, IRPAA, 2000.

Produção de livro didático para as escolas do Semi-Árido Brasileiro – Proposta de Projeto dirigida a UNICEF, setembro, 2002.

Projeto Inclusão, Universalização e Qualidade da Educação no Semiárido Brasileiro, RESAB, agosto de 2003.

Relatório do Livro Didático – Segundo semestre, 2002.

Relatório do Seminário Interno do IRPAA, 11 de novembro de 2002.
Relatório do I Seminário do Livro Didático, realizado em 13 e 14 de novembro de 2002.
Relatório do II Seminário do Livro Didático, realizado em 24 e 25 de julho de 2003.
Relatório reunião comissão livro didático, 18 de março de 2003.
Relatório reunião comissão livro didático, 08 de abril de 2003.
Relatório reunião comissão livro didático, 15 de maio de 2003.
Relatório reunião comissão livro didático, 15 de setembro de 2003.
Relatório reunião comissão livro didático, 04 de outubro de 2003.

Sites

<www.irpaa.org.br>
<www.abcmac.org.br>
<http://www.asabrasil.org.br/>
<http://www.caatinga.org.br/>
<www.marcoscesario.com.br>

Filmes:

Ponto de Mutação
Abril Despedaçado
Narradores de Javé
Janelas da alma

ANEXOS

TEMPESTADE DE IDÉIAS

04 DE ABRIL DE 2002

Que idéia temos a respeito do Projeto?

Como estão atualmente organizados os livros didáticos? O que já existe que pode ser reinventado?

Como estes livros abordam os conteúdos? Que estereótipos e verdades estão presentes?

Quando pensamos na elaboração deste livro, de que forma ele poderia estar organizado?

Que conhecimentos poderiam constar neste livro?

Como iremos abordar os conhecimentos considerando as vivências?

Há um processo de desvinculação do que se ensina na escola com o que o cidadão precisa aprender.

O que podemos tomar como fundamentos para introdução deste trabalho?

Qual a linha de pensamento? Que concepções irão norteá-las?

Visualizar o Semi-Árido no contexto urbano e rural, percebendo as relações de interdependências nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

De que maneira iremos relacionar o local com o global e vice-versa?

Enfrentar o desafio de quebrar estigmas, valorizando as diferentes formas de expressão, a diferença como riqueza para a construção de fazeres até então desvalorizados.

As histórias contadas pelo povo, as brincadeiras, as vivências, as opções de lazer, as possibilidades de convivência, as relações com o ambiente (social, natural), tudo isso aproveitado pela escola de forma significativa e abrangente.

Buscar desmistificar certos conceitos estereotipados (nordeste, seca, semi-árido, escola, saberes).

Como poderíamos rever os conceitos para o processo de construção e desconstrução de valores, práticas e fazeres.

Pensar uma escola e um livro que nos ensine a viver melhor, considerando as peculiaridades da região e as relações desta com o mundo, contribuindo para descobrirmos formas apropriadas de convivência.

Conceber a escola como a própria vida deixando de simular situações de aprendizagens, ganhando uma dimensão real e motivadora das transformações sociais, onde as

situações de vida possam ser elementos que possibilitem um espaço/tempo de aprendizagem.

A escola precisa ser um espaço onde se conheça e se modifique a realidade, desenvolvendo ações que visem compreender o contexto em que se vive, refletindo sobre ele na perspectiva de transformá-lo. Para tanto é necessário partir de situações concretas, vivenciadas no cotidiano.

Valorizar a história de vida, a linguagem, as diversas formas de expressões do povo nordestino, um povo que habita o Semi-Árido, tendo essa história como ponto de partida para a sistematização de alguns conhecimentos e aquisição de novos.

A intenção da construção do livro didático é oferecer uma visão mais ampla da região (nos aspectos climáticos, sociais, culturais, econômicos e políticos), das formas de conhecimentos e de tecnologias necessárias para uma convivência harmoniosa com o Semi-Árido, promovendo uma inovação nos conteúdos a partir de um olhar diferente e significativo, onde estes surgem como necessidades e nas relações de conhecimentos. Rever o tipo de conteúdo que se ensina. Como ele é socializado com os alunos e qual a sua intencionalidade?

De que forma poderia ser abordada a proposta metodológica?

Precisamos estar atentos à formação dos professores. Que condições estaremos dando a esses profissionais a fim de fazê-los despertar para uma visão mais abrangente de como lidar com as inovações. Em que medida os professores estão preparados para dar conta de todo esse movimento de ações inovadoras e como poderemos sensibilizá-los.

Considerar o processo de formação continuada dos docentes como fator primordial para que o material didático não se transforme em “porto seguro”, mas que percebam o livro como um dos recursos didáticos metodológicos, para que a partir dele tenham possibilidades de criar outros processos metodológicos.

Reeducar o campo e a cidade no sentido da valorização de cada um.

NASCEDOURO DO GIRASSOL

Da direita pra esquerda: Edineusa, Maisa e Vanderléa

Da direita pra esquerda: Edineusa, Maisa e Vanderléa

I SEMINÁRIO

I Seminário – Na Vargem da Cruz IRPAA, 2002.

I Seminário – Na Vargem da Cruz IRPAA.

I Seminário – Na Vargem da Cruz IRPAA, 2002.

I Seminário – Na Vargem da Cruz IRPAA, 2002.