

FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: NUANCES DA CONTEXTUALIZAÇÃO EM VALENÇA DO PIAUÍ

AURILÚCIA LUZ ALMONDES¹
MÁRCIA VALÉRIA DE SOUSA NOGUEIRA²
VANDERLÉA ANDRADE PEREIRA³

UNIVASF

RESUMO: As políticas de formação docente estão passando por diversas transformações, que vão desde a ampliação da quantidade de cursos de formação inicial e continuada até a diversificação das temáticas e das abordagens teórico-metodológicas privilegiadas nos processos formativos. Surge, nesse cenário, a necessidade de se discutirem as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Educação de Tempo Integral Maria Antonieta (CETIMA). É a partir dessa necessidade que o presente estudo traz a discussão dos materiais didáticos utilizados na escola a fim de adequá-los aos princípios político-metodológicos que norteiam a proposta da educação contextualizada. Elegeu-se, como objetivo: conhecer a formação dos professores, tendo em vista os subsídios utilizados para a formação voltada para a contextualização com o Semiárido e para a utilização de materiais didáticos contextualizados. Teve ainda este estudo, como procedimento metodológico, uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como instrumento de produção de dados um questionário aberto aplicado aos professores atuantes no CETIMA. Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores entrevistados apresentam um certo conhecimento acerca da educação contextualizada, demonstrando interesse por materiais contextualizados. Observa-se, entretanto, a necessidade de mais estudos sobre a temática e um maior envolvimento da comunidade escolar com a educação contextualizada.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Formação docente. Materiais Didáticos.

ABSTRACT: Teacher training policies are undergoing several transformations, ranging from the increase in the number of both initial and continuing education courses to the diversification of thematic and theoretical and methodological approaches privileged in the formative processes. Arises, in this scenario, the need to discuss the pedagogical

¹ Graduada em Lic. Plena em Ciências Biológicas e em Enfermagem. Especialista em Saúde Coletiva e Saúde da Família, Enfermagem do Trabalho e Gestão em Saúde. Professora na UFPI e na UESPI. auri.l@bol.com.br

² Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas Pós-Graduada do Curso de Especialização em “Educação Contextualizada no Semiárido”. marciavalerya@hotmail.com

³ Professora Orientadora Mestre em Educação. Professora do curso de Pedagogia UNIVASF. vanderlea.andrade@univasf.edu.br

practices developed in the Centro de Educação de Tempo Integral Maria Antonieta (CETIMA). It is from this need that the present study provides a discussion of the teaching materials used at the school in order to adapt them to political and methodological principles guiding the proposal of the contextualized education. It was elected as an objective: to know the training of teachers, in view of the subsidies used for training focused on contextualization with semiarid conditions, and the use of contextualized learning materials. This study also had as a methodological procedure a bibliographical research, documentary and field research, with the data production tool an open questionnaire to the teachers working in CETIMA. The survey results show that the teachers interviewed have a knowledge of contextual education and showing interest for contextualized materials. It is observed, however, the need for more studies on the subject and greater involvement of the school community in contextualized education.

KEYWORDS: Education, Teacher training, Teaching Materials.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de formação docente estão passando por diversas transformações, que vão desde a ampliação da quantidade de cursos de formação inicial e continuada até a diversificação das temáticas e das abordagens teórico-metodológicas privilegiadas nos processos formativos, o que resulta no desenvolvimento de projetos comprometidos com a valorização dos docentes e de seus saberes, assim como no reconhecimento dos valores socioculturais que perpassam as práticas pedagógicas dos professores (LIMA, 2011).

Quanto às mudanças no campo curricular da formação docente, verificam-se novas temáticas, tais como gênero, raça, meio ambiente e diversidade cultural.. Nesse cenário de mudanças, os projetos de formação passaram a incorporar metodologias que buscam contextualizar os processos formativos às necessidades político-pedagógicas das escolas, possibilitando, assim, terem estas um espaço para a reflexão crítica das práticas educativas (LIMA, 2011).

Diante do contexto, observam-se transformações no âmbito da formação docente que têm possibilitado a construção de novas estratégias que fomentem o desenvolvimento do projeto educativo. É nessa linha de pensamento que se percebe a necessidade de uma formação docente contextualizada com o Semiárido, pois as propostas de formação que prevalecem em alguns espaços do Semiárido, não reconhecem as necessidades político-pedagógicas vivenciadas pelos professores no cotidiano das escolas, como também não têm abertura para dialogar com os valores culturais que permeiam as práticas educativas e culturais do sertão nordestino. Além de não reconhecerem os anseios e desejos dos professores e das comunidades, tanto os programas de formação docente, quanto as

práticas educativas desenvolvidas nas escolas disseminam um conjunto de valores e crenças que vão de encontro aos saberes culturais produzidos pelas comunidades, reproduzindo narrativas e discursos que reforçam as imagens e os estereótipos construídos sobre o Semiárido enquanto espaço da fome, da pobreza e da miséria (MATTOS, 2004).

Diante desta questão surge a necessidade de se discutirem as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Educação de Tempo Integral Maria Antonieta (CETIMA). Em meio a este trabalho, surgem, como leque de discussão, os materiais didáticos utilizados na escola, a fim de adequá-los aos princípios político-metodológicos, que norteiam a proposta da educação contextualizada.

Sendo assim, há uma urgência na produção desses novos materiais didáticos, voltados para a realidade sociocultural do Sertão, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas que despertem nos alunos um olhar crítico sobre o lugar onde vivem. Esse é o ponto que norteia a realização do presente estudo, justificando, assim, a sua importância para o âmbito acadêmico e para os alunos, que devem ter uma educação mais voltada para sua realidade, com a produção de materiais didáticos contextualizados, já que a educação desenvolvida na maioria das realidades, no Semiárido brasileiro, apenas reproduz um conjunto de imagens e ideias que não condizem com a realidade sociocultural da região.

Para esta pesquisa, elegeu-se, como objetivo: conhecer a formação dos professores, tendo em vista os subsídios utilizados para a formação voltada para contextualização com o Semiárido, e para a utilização de materiais didáticos contextualizados.

Este trabalho foi desenvolvido no Centro de Educação de Tempo Integral Maria Antonieta, localizada no bairro Centro na cidade de Valença do Piauí, a 260 km de Teresina, capital. Essa escola visa trabalhar uma educação diferenciada baseada em projetos em que o aluno vivencie a aprendizagem.

A pesquisa teve caráter qualitativo que, para Marconi e Lakatos (2006), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, apresentando como procedimento metodológico uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como instrumento de produção de dados o formulário (questionário) que, segundo MARCONI e LAKATOS, (2006, p.107), trata-se de “um roteiro de perguntas enunciadas pelo entrevistador”, preenchidas por ele com as respostas do pesquisado. A pesquisa

apresentou ainda, como sujeitos participantes, um grupo de professores da instituição, formado por oito pessoas que abrangem todas as disciplinas.

2 COMPREENSÃO NECESSÁRIA ACERCA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que orienta para a compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Tem origem nas diretrizes que estão definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são guias para orientar a escola e os professores na aplicação do novo modelo (BRASIL, 2008).

O novo currículo, segundo orientação do Ministério da Educação (MEC), está estruturado sobre os eixos da interdisciplinaridade e da contextualização, sendo que esta última vai exigir que “todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do estudante, o contexto onde está inserido e onde ele vai atuar como trabalhador, cidadão, um agente ativo de sua comunidade”(BRASIL, 2008).

A ideia da contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. De acordo com o MEC, esse aluno que estará na vanguarda não será nunca um expectador, um acumulador de conhecimentos, mas um agente transformador de si mesmo e do mundo. Essa compreensão também está presente na fala dos professores:

Professor (02): é o processo educativo que leva em conta o saber ou vivências adquiridas fora da escola, sistematizando-os;

Professor (06): é quando eu pego algo que vivencio no dia-a-dia e socializo com alunos em de aula de acordo com o tema estudado;

O que o professor (06) relata está de acordo com o pensamento de Gadotti (2001) de que a educação contextualizada se baseia na realidade social dos educandos e educandas e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento, apropriada a cada realidade.

Trabalhando contextos que tenham significado para o aluno e possam mobilizá-lo a aprender, num processo ativo, em que ele é protagonista, acredita-se que o aluno tenha um envolvimento não só intelectual, mas também afetivo. Esses conceitos fazem sentido para sociedade local quando os professores destacam:

Professor (03): uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, a cultura e a especificidade em que vivem;

Professor (05): trabalhar o conteúdo abordando várias áreas do conhecimento e contextualizá-lo com o espaço de vivência do estudante.

O relato do professor (03) sobre educação contextualizada, dialoga com a ideia de Libâneo (1990, p. 15):

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

Contextualizar é “esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões ‘locais’ e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de questões pertinentes” (MARTINS, 2006, p. 21). Quanto a essa afirmação, observa-se que já é um pensamento que permeia a ação dos professores, quando eles conceituam educação contextualizada como: “o tipo de educação que parte do entendimento do problema local, levando ao global” (PROFESSOR 7);

E diante dessa fala do professor (07), em diálogo com Martins (2006), percebe-se que quando pontua que contextualizar não significa isolar os conhecimentos e saberes, nem reduzir a abordagem, ou fixar-se apenas ao local e à sala de aula. Ao contrário, significa incluir, ampliar, já que podemos perceber que os professores têm uma compreensão clara da contextualização.

A Educação Contextualizada, no Semiárido, nasceu sobre o pressuposto de que a Educação deve organizar-se tendo, como base de reflexão, os fenômenos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos que conformam a vida dos sujeitos nos diferentes espaços que ocupam. (SOUZA, 2012).

E, quando se fala em Educação Contextualizada, surge o trabalho de defesa de uma educação contextualizada, que emerge a partir de 2000, com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que tem como objetivo principal a elaboração de propostas de políticas públicas no campo educacional e o desenvolvimento de ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do Semiárido brasileiro (TAVARES, 2009).

Mas observa-se que, mesmo a RESAB tendo um trabalho intenso na busca por uma educação contextualizada para convivência com o Semiárido, muitos professores ainda apresentam uma cultura, voltada para a ideia de um Semiárido sem qualquer perspectiva de futuro, levando em consideração apenas os aspectos físicos, a vegetação e o clima como destacaram:

Professor (02): área geográfica mais atingida ou de reduzidas precipitações pluviométricas;

Professor (03): local de chuvas irregulares e solo raso

Professor (08): região situada no Nordeste do país, onde as chuvas são mais escassas e a vegetação diferente.

Ao ouvir o relato dos professores, que ao tempo que trazem claramente a ideia de contextualização, trazem também uma visão do Semiárido apenas como especificidade geoclimática, tem-se mais ainda a certeza de que a Educação Contextualizada é uma proposta indispensável nas salas de aula da região, abordando, em toda a sua riqueza social, cultural e ambiental, o espaço semiárido que habitamos. Os padrões de “terra da seca”, “carência de chuva”, “homem e mulher sertanejos e fracos” comumente disseminados através de estereótipos, devem ser substituídos pela lógica educativa emancipatória que valoriza a biodiversidade, a cultura, a história, as vivências, a força do povo do sertão.

Para isso, a região deve ser abordada, levando-se em conta suas características peculiares, especificidades e diferenças para que, assim, as crianças e jovens consigam compreender que existem possibilidades para a permanência das pessoas na região do Semiárido na perspectiva do bem viver no seu lugar.

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nas últimas décadas, a escola ressurge no cenário mundial como um dos espaços privilegiados de socialização e construção do conhecimento, de formação de importantes competências e habilidades para os cidadãos do novo milênio. Com isso, a figura do professor ganha evidência e é recolocada no centro dos debates educacionais; só que, agora, com nova roupagem. Essa nova roupagem vem romper com o antigo (embora presente) discurso que atribuía, exclusivamente, à formação docente os atrasos da educação. (NERI *et al* , 2004).

É necessária uma profunda revisão na formação inicial e permanente dos professores, incorporando, nessa formação, as aquisições da pesquisa sobre a aprendizagem (PÉREZ & CARVALHO, 2011). A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no seu artigo 87, revela a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais, determinando que “cada Município e, supletivamente, o Estado deverá [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos à distância”.

Sabe-se que a qualificação oportunizada aos professores nos cursos de formação não dá conta de todas as exigências e atribuições destes profissionais. O processo de formação docente deve ajudar os professores a ressignificar a sua profissionalização, pois observa-se que os docentes buscam diariamente as relações dos conteúdos com as vivências dos alunos na comunidade em que são inseridos (NERI *et al* , 2004). Na pesquisa, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre suas formações quando questionados sobre tais, relatando que:

Professor (02) A formação docente está muito distante da realidade
Professor (05) Devido ao tempo, termina impossibilitando um aprofundamento nos conteúdos a serem aplicados.
Professor (06) Embora não contextualizada, ainda alcançam muitos objetivos;
Professor (07) Hoje os cursos de licenciaturas estão mais condizentes com a realidade vivenciada pelos educadores;

Segundo Malvezzi (2007), a convivência com o Semiárido precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático.

O processo de formação precisa ajudar os professores a desenvolver suas capacidades, construindo instrumentos de compreensão e transformação da sua realidade e da realidade dos alunos; levá-los a agir a partir de uma reflexão teórica que possa contribuir para a reconstrução da ação pedagógica. Os professores, quando perguntados se a escola é o melhor espaço para discussão sobre a formação do professor, no âmbito de uma formação voltada para a educação contextualizada para o Semiárido, para que assim possa ocorrer a reconstrução pedagógica, os mesmos relataram que:

Professor (01) Sim, porque trabalhamos na região semiárida e temos que mostrar as potencialidades da região[...] e disciplinas afins.

Professor (05) Sim, Por ser na escola que podemos observar as reais necessidades da escola, e com isso planejar as estratégias para superá-las.

Professor (06) Não. A escola é um espaço para se discutir a teoria, mas o contexto externo é o espaço para a prática.

Professor (07) Não. Assim, estaremos excluindo os demais espaços como: museu, observatório, campos.

Diante das respostas observadas, concorda-se com Pérez & Carvalho (2011) quando dizem que a reconstrução da ação pedagógica pode ocorrer pelo interesse em saber programar atividades de aprendizagem, manifestando-se como uma das necessidades formativas básicas dos professores. Mesmo havendo contraponto entre os professores, o que compreendemos é que a escola é também um espaço de discussão da formação contextualizada como outros espaços, mas configura-se mesmo como o espaço de vivência real dessa formação contextualizada, ou seja, da ação pedagógica concreta.

Percebe-se pelas falas dos professores que os mesmos carecem de uma formação adequada, já que se concebe a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado, reiteradamente, suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores (CARVALHO, 2011).

Nessa perspectiva, os estudos alertam para a necessidade das políticas de formação docente serem contextualizadas, considerando os saberes sociais e culturais das comunidades, as potencialidades e os saberes dos professores e as necessidades político-pedagógicas das escolas (LIMA, 2011). Essa necessidade esteve presente nas falas dos professores quando foram questionados se suas formações foram voltadas para a educação contextualizada no Semiárido:

Professor (03) Não teve nenhuma formação voltada para tal temática

Professor (05) Teve sim uma pequena formação voltada para essa temática;

Professor (02) Não houve nenhum contato com a realidade do bioma durante a sua graduação.

Consta-se que há uma ausência da Formação Contextualizada nas políticas de formação docente, já se tendo, porém, manifestações diferenciadas em alguns lugares do Semiárido que, com a parceria entre RESAB e Secretarias de Educação, já se nota mudança na formação docente. Nesse contexto, os projetos de formação passaram a incorporar metodologias que buscam contextualizar os processos formativos às necessidades político-pedagógicas das escolas (LIMA, 2011).

Observa-se que as transformações no campo da formação docente possibilitaram a construção de novas estratégias que fomentem o desenvolvimento de projetos educativos, comprometidos com a democratização da escola e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica e cidadã dos jovens. Demonstra-se que a transformação no campo da formação é possível e de interesse dos professores. Quando os mesmos são questionados sobre o interesse de participarem de oficinas que tratem sobre Educação Contextualizada com o Semiárido, suas respostas foram todas enfáticas em dizer que “sim”.

Os processos de formação contextualizados têm como desafio construir novos saberes docentes, dirigidos para o desenvolvimento de mediações linguístico-culturais que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de transposição didática em que haja uma interação/complementação/ problematização entre os conhecimentos científicos e os saberes socioculturais produzidos pelos alunos no contexto do Semiárido (LIMA, 2011). Nesse sentido, o estudo evidencia a necessidade urgente de políticas de formação docente que direcionem o “saber fazer” a um diálogo permanente com as realidades vividas pelas pessoas que habitam o espaço escolar, interconectando os processos educativos e todos os fenômenos que constituem o currículo, incluindo-se aí materiais didáticos, e acontecimentos concretos que estão na escola e além dela.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS CONTEXTUALIZADOS

O processo educativo brasileiro, historicamente vinculado a uma política colonizadora que determinava e controlava os modos de organizar a educação escolar, acabou por decretar estatutos de verdade a modelos pedagógicos que determinavam currículos, utensílios escolares e especialmente livros didáticos a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem.

O descompasso existente entre os livros didáticos e a realidade sociocultural de professores e alunos vem persistindo ao longo dos tempos na história da educação brasileira (CURY, 2009). Tentando compreender prática docente contextualizada, os professores foram questionados sobre utilização de práticas pedagógicas que visam uma contextualização com a realidade local do aluno, e sobre como acontecia essa contextualização. Nesse aspecto, eles enfatizaram que:

Professor (01) Que sim, através de discussão/inserção de temas locais no contexto educacional.

Professor (04) Sim, levando a educação ambiental, redução ou desperdício.

Professor (05) Sim, levando-os a analisar a umidade relativa do ar; os tipos de solo, conhecer a hidrografia local.

Professor (07). Sim, levando os alunos a alguns locais próximos da escola para vivenciarem a vegetação [...], água, tempo e solo.

De alguma forma, os professores criam estratégias didáticas que estabeleçam diálogos com as paisagens locais. Como, no decorrer do estudo, observou-se o uso de livros didáticos por todos os professores, tornou-se importante compreender como os professores dialogavam com os conteúdos do livro, considerando a contextualização.

Concorda-se com a afirmativa de que as pesquisas desenvolvidas sobre o tema constatarem que o livro didático assume (ou podem assumir) funções diferentes, dependendo das condições do lugar, do momento em que é produzido, da forma em que é utilizado pelo professor, já que o mesmo tem seu formato acabado, suas sequências ordenadas, mas que não impedem que sejam desmontadas e que sejam utilizadas a favor da aprendizagem dos alunos.

Segundo Lajolo (1996), não há livro que seja à prova de professor, pois a depender da condução didática, o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor; e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. O livro é, pois, apenas um instrumento auxiliar da aprendizagem.

Pelas falas dos professores, observa-se a necessidade de se construir materiais didáticos voltados para a realidade educacional do Semiárido, pois o currículo escolar reproduz um discurso e uma prática que apresentam o Semiárido como inviável, um lugar ruim de viver. Conseqüentemente, isso é disseminado nas escolas e, muitas vezes, está grafado nos livros que são utilizados. Compreende-se essa necessidade quando, questionados os professores sobre a existência dos materiais contextualizados na escola, estes tiveram respostas imediatas, alegando não existir esse tipo de material na escola.

Dessa forma, foi colocada para os mesmos a proposta de uma oficina para a construção de materiais didáticos contextualizados para a escola. Todos mostraram interesse e responderam que gostariam, sim, de participar e de produzir, pois eles acreditam que, a partir do momento em que os alunos passem a ter uma educação voltada para a contextualização do seu cotidiano, a aprendizagem deles será melhor, como pode ser observado nas indagações:

Professor (01): com a exposição de temas vividos, o cotidiano é mais bem compreendido.

Professor (02): o fato dos alunos virem a ser protagonistas, de verdade, de sua própria aprendizagem;

Professor (03): o processo educacional passa a ser mais prazeroso

Considera-se que os materiais didáticos são importantes, e que seu uso auxilia o processo de aprendizagem. Mas para isso, é preciso que o professor estabeleça um objetivo, procure aproveitar a maioria das possibilidades didáticas e esteja atento às limitações que o material pode apresentar.

Para Canen (2001), esse processo de construção dos materiais didáticos para a inserção de elementos culturais locais torna-se uma alternativa importante para a construção de uma educação intercultural. No entanto, a autora faz um alerta:

Este tipo de prática permite uma maior aproximação com os universos culturais dos alunos, tornando o que se ensina mais significativo para eles. Entretanto, vale assinalar que, embora este seja um aspecto positivo da iniciativa da professora, deve-se ficar atento para que a aproximação com os universos culturais dos alunos ultrapasse uma visão não crítica de aceitação cultural. (CANEN, 2001, p.220).

Desse modo, a educação desenvolvida numa perspectiva intercultural estabelece pontes entre o contexto local e o global, fazendo com que os jovens consigam perceber-se como sujeitos que têm uma identidade e uma história que podem estar em diálogo com outros contextos socioculturais (CANDAU, 2002).

Diante dessas provocações, devemos estar atentos quanto à utilização desses livros produzidos de forma contextualizada, tendo em vista que a sua distribuição, por si só, não transforma as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do Semiárido. Trata-se, porém, de mais um recurso colocado à disposição dos professores, para auxiliá-los nesse trabalho de contextualização do processo educativo.

Compreendendo a importância de materiais didáticos contextualizados os professores foram questionados quanto a acreditarem que essa produção de novos materiais didáticos voltados para a realidade sociocultural do Sertão, melhore a sua prática pedagógica. Eles afirmaram que:

Professor (02): sim, porque “eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão”;

Professor (03): sim, porque dá maior base para a vida dos discentes e um maior subsídio para enfrentar os problemas que afligem o sertão;

Professor (05): sim, os estudantes passam a conhecer melhor o lugar e a região onde vivem [...] no presente e no futuro realizam as intervenções necessárias para o pleno desenvolvimento da região semiárida;

Professor (06): sim, vai facilitar a aprendizagem dos alunos de forma que eles irão assimilar melhor o conteúdo.

Professor (07): sim, fazendo e aprendendo, aprender a produzir;

Os professores foram unânimes quanto à importância de materiais didáticos contextualizados para suas práticas docentes. Nesse aspecto, concorda-se com Mercado (2002) quando ele diz:

Cabe ao professor o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, mas também do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorada num determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo (MERCADO, 2002, pág.20).

Corroborando com as falas dos professores, Lima (2009, p.10) diz:

Os materiais didáticos contextualizados dão aos professores maiores subsídios para compreender os processos culturais e políticos a serem trabalhados nas escolas, como também facilitam os procedimentos didáticos e pedagógicos que serão desenvolvidos com os alunos. Entretanto, além da produção dos materiais didáticos, os professores também precisam construir uma metodologia adequada que favoreça a utilização eficiente desses recursos pedagógicos.

O desafio é propor um material didático que valorize a história de vida das pessoas e a sua linguagem, percebendo a diferença e a diversidade como riquezas para a construção das diversas formas de expressão do povo que habita o Semiárido, tendo essas histórias como ponto de partida para a sistematização de conhecimentos (NÉRI *et al* , 2004).

E desse modo, a formação contextualizada, desenvolvida no Semiárido, precisa estar voltada para a transformação social, utilizando-se da reflexão crítica da realidade como um mecanismo de identificação dos problemas e das potencialidades da escola e da comunidade, assim como de construção dos caminhos que possibilitem o desenvolvimento de práticas educativas que desenvolvam a consciência crítica dos jovens (LIMA, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de cunho qualitativo, buscou investigar a formação dos professores e, conseqüentemente, a produção de materiais didáticos contextualizados, conseguindo assim, realizar um paralelo entre o conhecimento acerca da Educação contextualizada e seus respectivos materiais didáticos. Tal análise, como já foi explícita, traz as falas de 8 (oito) professores da escola de Tempo Integral “Maria Antonieta”, na cidade de Valença do Piauí, de forma que a conclusão apresentada não deva ser universalmente generalizada.

Atingiu ainda este trabalho os seus objetivos, ao investigar e levantar dados sobre a formação dos professores e a produção de materiais didáticos. Porém, tal pesquisa esteve limitada à escassez de estudos relacionados, o que dificultou o aprofundamento nas discussões e comparações de resultados, recomendando-se assim mais estudos na área do trabalho realizado. Observou-se que, afinal, a temática ainda precisa ser muito mais discutida, especialmente nos cursos de formação, pois os professores tiveram dificuldades em falar quando questionados, mostrando, assim, pouco conhecimento, principalmente sobre o espaço semiárido que habitam.

Não obstante, acredito na possibilidade de superação de algumas práticas pedagógicas e na formação de professores voltada para a Educação Contextualizada que contemple a formação do sujeito. Que os resultados desta pesquisa tragam, outrossim, a certeza de que, mesmo já se observando algumas mudanças no tocante à educação no Semiárido, são urgentes e necessárias mudanças substanciais nos currículos de formação dos professores, especialmente naqueles vivenciados pelas escolas do Semiárido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**, Brasília: MEC/ 1998.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**, Brasília, v.02, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 19.05.2014.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 47-60.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro Didático como Assistência Ao Estudante. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, nº 26, p 119-130, jan./abr. 2009.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. A. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/torres/gadotti.pdf>. Acesso em: 15.06.2014.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, nº 69, 1998. Disponível em <www.inep.gov.br> acesso em 16 de junho de 2014.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. Coleção Magistério: 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Elmo Sousa. **Educação contextualizada no semi-árido: construindo caminhos para formação de sujeitos críticos e autônomos.**(monografia) Faculdade Santo Agostinho, Teresina, 2009.

LIMA, Elmo Sousa. **Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes**. Teresina, Ed. EDUFPI, 2011.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido: Uma Visão Holística**. Brasília: Confea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semi-árido. In: RESAB. **Educação para convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2006.p.15.

MATTOS, B. Introdução. In: KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz (Org.). **Educação no contexto do Semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

NÉRI, Angêlo Custódio *et al.* Reflexões sobre a Formação Continuada Professores na perspectiva da Educação para a Convivência com o Semiárido. Publicado em **Educação para a convivência com o semi-árido**: Reflexões teórico-práticas. ed. 1ª. Juazeiro da Bahia, 2004.

PEREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Formação de Professores de Ciências**: tendências e inovações. Ed. 10ª. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão da Educação Contextualizada no Semiárido**: Questões para o Debate. Cadernos de Estudos Sociais - Recife, v. 27, nº. 1, p. 113-130, jan./jun., 2012

TAVARES, Celma. **Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos**: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **REVISTA Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences** ,Maringa. v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

Artigo revisado pelas autoras.