



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

TAYLANE FERREIRA QUIRINO

**DA EDUCAÇÃO RURAL/EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA – A TRAJETÓRIA DE EVOLUÇÃO CONCEITUAL NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
CAMPUS III, JUAZEIRO-BA**

Juazeiro-BA, 2022

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

TAYLANE FERREIRA QUIRINO

**DA EDUCAÇÃO RURAL/EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA – A TRAJETÓRIA DE EVOLUÇÃO CONCEITUAL NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
CAMPUS III, JUAZEIRO-BA**

Projeto de pesquisa elaborado para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do semestre 2022.2 no curso de pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Juazeiro-BA.

Orientador: Professor Dr. Edmerson dos Santos Reis.

Juazeiro-BA, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

Q8d Quirino, Taylane Ferreira

Da Educação rural/educação do campo à educação contextualizada: a trajetória de evolução conceitual no curso de pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Juazeiro-BA / Taylane Ferreira Quirino. Juazeiro-BA, 2022.
94 fls.: il.

Orientador (a): Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2022.

1. Educação do campo. 2. Educação contextualizada. 3. Educação rural. 4. Movimentos sociais. 5. Currículo. I. Reis, Edmerson dos Santos. II. Silva, Aline dos Santos. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. IV. Título.

CDD: 370.19346

TAYLANE FERREIRA QUIRINO

DA EDUCAÇÃO RURAL/EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA – A TRAJETÓRIA DE EVOLUÇÃO CONCEITUAL NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
CAMPUS III, JUAZEIRO-BA

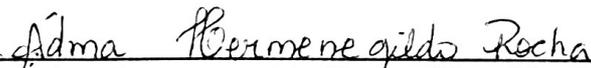
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Universidade do
Estado da Bahia – UNEB/DCH III como requisito parcial para a obtenção do
título de Graduação em Pedagogia.

Aprovado em: 28/12/22

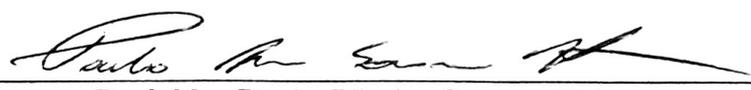
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis
(Orientador)



Prof. Ma Adma Hermenegildo Rocha (Sec. Munic. Educ. e Juventude)
(Membro)



Prof. Me. Paulo Ribeiro Soares Neto
(Membro)

Dedico esta monografia à minha querida avó, mais conhecida por Dona Tiquinha (*in memoriam*), que ao ser informada sobre o meu ingresso na Universidade, chorou de emoção, visto que era um feito importante para uma família com poucas ou quase ninguém formado no ensino superior. Sentirei sua falta para sempre, Vó.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre aos trancos e barrancos das dificuldades da vida, tentaram dar o acesso a melhor educação possível para mim, sempre acreditando no meu potencial e me dando forças e base para continuar firme na jornada. Entre essas pessoas especiais, estão os meus pais (Siane e Moacir), meu esposo (Mateus Lima), meus irmãos (Taciane e Leonardo), minha avó (Raimunda), minhas tias e tios (Sineide, Simone, Jackson, Jorge, Geldson, Antônio, Benigna, Terezinha e Lourival), meus primos (Gabriel, Guilherme, e muitos outros que amo) minhas sobrinhas (Isabel, Ana Carolina e Maria Flor), meus cunhados (Victor e Daniele), meus cachorros (Lua, Mel, Neguinho) e minhas gatas (Gata e Neném).

Ao meu orientador, o Prof. Edmerson, que posso dizer com tranquilidade, é muito mais que um orientador de pesquisa, ele é um orientador e mentor da vida, um amigo que vou levar para sempre nas minhas intenções. Sempre esteve presente na minha trajetória acadêmica, me fortalecendo enquanto pesquisadora para que eu chegasse nos dias atuais com uma aprovação no mestrado e uma caminhada toda pela frente.

Aos meus amigos e companheiros em todo esse caminhar, Hyandra Goreth, Fabiana Leite, Thaís Marques, Michael Douglas e Bruno Emanuel, que estiveram sempre evidenciando e construindo o melhor em mim, fazendo com que a caminhada fosse leve e feliz. Amizades que vou levar para a vida inteira.

Ao DCHIII, por me receber tão bem, com professores que me inspiram (Edilane, Neuma, Rita Braz, Pascoal, Paulo Soares, Flávio, Luzineide, Maita, Francisca, Adeilda e Clara), com técnicos que fazem bem mais do que seus cargos exigem, formando um círculo de amizades com os alunos, em especial, Lucílio, Cirilo, Fabiana e Peninha.

E claro, ao meu amor Mateus Lima, a pessoa que mais esteve ao meu lado nesse caminhar e merece o maior obrigada de todos, porque viu e viveu de frente todo o processo, me amando e ajudando em processos pessoais, para que eu tivesse forças para completar todas as etapas.

Um homem que vingou faz bem a nossos sentidos; ele é talhado em madeira dura, delicada e cheirosa ao mesmo tempo. Só encontra sabor no que lhe é salutar; seu agrado, seu prazer cessa, onde a medida do salutar é ultrapassada. Inventa meios de cura para injúrias, utiliza acasos ruins em seu proveito; o que não o mata o fortalece.

(Nietzsche, *Ecce Homo*, Por que sou tão sábio?, §2)

RESUMO

O estudo tem como tema “O Percurso evolutivo da Educação Contextualizada no curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, campus III (DCH III), em Juazeiro – BA, dessa forma, o objetivo geral é compreender este processo de evolução conceitual, como ele aconteceu, quais influências ele sofreu para chegar até os dias atuais, sempre se atentando e realizando os objetivos específicos de identificar as etapas da trajetória, analisar como as etapas aconteceram em relação aos documentos curriculares, identificar as influências gerais e específicas que contribuíram nesse percurso evolutivo e documentar toda a trajetória para servir de aporte para pesquisas futuras. Os Conceitos chave são a Pedagogia, Currículo, Educação Rural, Educação do Campo, Educação Contextualizada e Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Já na metodologia, o método utilizado na pesquisa foi o Materialismo Dialético, com abordagem qualitativa, contendo estudo descritivo, pesquisa documental, revisão de literatura e pesquisa de campo. No que se refere aos instrumentos para obtenção dos dados foram utilizados a entrevista semiestruturada, levantamento de dados e análise de documentos. Os resultados obtidos pela pesquisa se mostram promissores quando conseguem traçar toda a trajetória, observando os marcos temporais que aconteceram no percurso e as suas influências que reverberam no currículo do curso de pedagogia fazendo com que o DCH III seja um lugar de formação de pedagogos com o pensamento crítico, politizado e contextualizado acerca dos movimentos que ocorrem na nossa sociedade, dando força para que haja uma mudança transformadora na educação.

Palavras-Chave: Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido; Currículo; Movimentos Sociais; Educação Rural; Educação do Campo.

ABSTRACT

The study has as its theme "The evolutionary path of Contextualized Education in the Pedagogy course of the Department of Human Sciences, campus III (DCH III), in Juazeiro - BA, in this way, the general objective is to understand this process of conceptual evolution, as it happened, what influences it suffered to reach the present day, always paying attention and carrying out the specific objectives of identifying the stages of the trajectory, analyzing how the stages happened in relation to the curricular documents, identifying the general and specific influences that contributed to this evolutionary path and document the entire trajectory to serve as a contribution to future research. The key concepts are Pedagogy, Curriculum, Rural Education, Field Education, Contextualized Education and Contextualized Education for Living with the Semiarid Region. As for methodology, the method used in the research was Dialectical Materialism, with a qualitative approach, containing a descriptive study, documentary research, literature review and field research. With regard to the instruments for obtaining data, semi-structured interviews, data collection and document analysis were used. The results obtained by the research are promising when they manage to trace the entire trajectory, observing the temporal milestones that happened along the way and their influences that reverberate in the curriculum of the pedagogy course, making the DCH III a place for the formation of pedagogues with the critical, politicized and contextualized thinking about the movements that occur in our society, giving strength to a transformative change in education.

Key words: Contextualized Education for Coexistence with the Semiarid Region; University Curriculum; Social Movements; Rural Education; Field Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADAC Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária

ANFOPE Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

ASA Articulação no Semiárido Brasileiro

BA Bahia

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CHESF Companhia Hidroelétrica do São Francisco

CNE Conselho Nacional de Educação

CONARCFE Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

COP-3 Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação

DCH III Departamento de Ciências Humanas – Campus III

DTCS Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais

EC Educação Contextualizada

ECSAB Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro

EDUCERE Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território

EFAS Escolas Famílias Agrícola

EMBRAPA Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENERA Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ER Educação Rural

ERUM Escola Rural de Massaroca

FAPESB Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FFCLJ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro

IRPAA Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB Movimento de Educação de Base

MEC Ministério da Educação e Cultura

MOC Movimento de Organização Comunitária

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPEC-SAB Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro

PE Pernambuco

PPGESA Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

PPP Pesquisa e Prática Pedagógica

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SAB Semiárido Brasileiro

SUDENE Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco

UPAGRO Planejamento Agropecuário

USAID United States Agency for International Development

VMT Manutenção Temporária

WECSAB Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes dos professores do Departamento de Ciências Humanas, Campus III em Juazeiro-BA e sua colaboração no percurso evolutivo da EC no curso de pedagogia do próprio Campus, que participaram da pesquisa.	53
Quadro 2 - Linha cronológica do percurso evolutivo da Educação Contextualizada no curso de Pedagogia no DCHIII.....	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Mudança de Paradigma de Combate à Seca para a Convivência com o Semiárido	17
1.2 De Educação Rural para Educação do/no Campo	20
1.3 Educação Contextualizada e Decolonial	23
1.4 A Educação Contextualizada na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III	25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 História do Curso de Pedagogia no Brasil	30
2.2 Educação Rural	33
2.3 Movimentos Sociais e a Educação do Campo	38
2.4 Do Combate à Convivência com o Semiárido	41
2.5 A Construção da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB)	42
3. METODOLOGIA	45
4. A TRAJETÓRIA CRONOLÓGICA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, CAMPUS III	53
4.1 A UNEB – DCH III	54
5. MARCOS TEMPORAIS	61
5.1 1991.....	61
5.2 1996.....	63
5.3 1997 e 1998.....	63
5.4 2000 e 2004.....	64
5.5 2005.....	66
5.6 2006.....	67
5.7 2010.....	68
5.8 2011.....	72
5.9 2012.....	72
5.10 2013.....	73
5.11 2014.....	74

5.12 2015.....	75
5.13 2016.....	75
5.14 2017.....	75
5.15 2018.....	76
5.16 2019.....	76
5.17 2020.....	77
5.18 2021.....	78
5.19 2022.....	78
5.20 O currículo do curso de pedagogia da UNEB – DCH III.....	79
5.21 Dificuldades Enfrentadas Nessa Trajetória	83
5.22 Trajetória em Rede.....	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	90

1. INTRODUÇÃO

“Eita, Nordeste da peste,
 Mesmo com toda sêca
 Abandono e solidão,
 Talvez pouca gente perceba
 Que teu mapa aproximado
 Tem forma de coração.
 E se dizem que temos pobreza
 E atribuem à natureza,
 Contra isso, eu digo não.
 Na verdade, temos fartura
 Do petróleo ao algodão.
 Isso prova que temos riqueza
 Embaixo e em cima do chão.
 Procure por aí a fora
 "Cabra" que acorda antes da aurora
 E da enxada lança mão.
 Procure mulher com dez filhos
 Que quando a palma não alimenta
 Bebem leite de jumenta
 E nenhum dá pra ladrão
 Procure por aí a fora
 Quem melhor que a gente canta,
 Quem melhor que a gente dança
 Xote, xaxado e baião.
 Procure no mundo uma cidade
 Com a beleza e a claridade
 Do luar do meu sertão”.

Luiz Gonzaga de Moura

O estudo que aqui se inicia tem objetivos centrais de pesquisa, mas como motivação individual do pesquisador, parte da necessidade de valorização cultural, de empoderamento de minorias, contar a história que não é contada, pôr em evidência aquilo que precisa ser reconhecido e trazer força para a luta da formação integral e do reconhecimento dos povos que sempre foram subjugados e violentados na sua história e no seu fazer.

Ao iniciar a realização dos estudos e reflexões, foi possível perceber que a origem do sertão aconteceu em meio a fundação do próprio Brasil, e como determina Calasans (1989), alguns estudos clássicos da sociologia brasileira têm feito um trabalho de interpretação e problematização do sertão, algumas vezes apresentando o sertão como berço da nação, mas outras vezes, também, o diminuindo como local de atraso e subdesenvolvimento.

O primeiro registo da ideia de sertão no Brasil apareceu com a Carta de Pero Vaz de Caminha, que, em 1500, concretizou a estadia dos portugueses no país. Algumas obras refletem o uso da palavra como uma possível referência a lugares longes da costa africana, uma palavra advinda de “desertão” e a visão de terras sem comunicação (SILVA, 1950; MORAES, 2003 VASCONCELOS, 2012).

Entretanto, quando os brasileiros letrados e “desenvolvidos” do Sudeste “descobriram” o município de Canudos, perceberam que o sertão não era mais esse “vazio” posto pelos nossos colonizadores, mas agora era habitado por uma população, que na visão distorcida deles, estava atrasado em relação ao restante dos brasileiros. Então, esse conceito anterior de um sertão “ausência” de ocupação e modos de vida ficou em desuso e precisou-se de outro tipo de definição.

Em meio a este processo de tentativa de negação e apagamento das populações sertanejas, podemos destacar que as elites ricas do país se incomodaram tanto com essa mudança que ocorreu no sertão, que na tentativa que elas voltassem a ser “vazio”, iniciaram uma batalha sangrenta contra a Comunidade de Belo Monte (atual Canudos), que presenciou uma tentativa de extinção do seu povo. Ao mesmo tempo, na imprensa, produzida principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro (polos economicamente fortes), foi instaurado um discurso violento, no qual tentavam justificar de forma científica as brutalidades das tropas contra os povos sertanejos. Depois desse plano de manipulação da opinião pública a respeito do sertão nos meios de comunicação, e eles não apenas ignoravam o sertão, mas se orgulhavam de estar em curso uma eliminação dele (RIBEIRO, 2015, p.15).

Esse episódio em Canudos mostrou para a sociedade brasileira a existência desse sertão e o incômodo que ele causa, abrindo as portas para um projeto de modernização nacional. Com a extinção, os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro apareceram como forma de se refugiar da vida de miséria no sertão, abandonado pelo poder público, e quando não abandonado, marginalizado e inferiorizado. As estiagens de 1915 marcaram uma nossa fase desse trajeto de migração dos camponeses, sertanejos, fazendo com que surjam os “retirantes”, pessoas vulneráveis financeiramente foram jogadas em trabalhos como mão de obra barata, o que sustentou o crescimento acelerado do Sudeste durante o século XX.

O fato de que os sujeitos do campo têm ido embora para as cidades urbanizadas, com o intuito de “ser alguém”, de “evoluir” está intrinsicamente enraizado em uma percepção de mundo desenvolvimentista, capitalista e egocêntrico, que foi construído dentro dos imaginários desses povos, tanto através da televisão, com novelas que mostram os sujeitos do campo como pessoas atrasadas, que falam engraçado e tem culturas estranhas, como, também, e talvez com mais intensidade, a escola que traz uma perspectiva de Educação Rural (ER) que visa a mão de obra agrícola, os livros didáticos descontextualizados e a falta de formação adequada dos professores.

Para dar início a essa nova era, apoiado ao discurso do território de possibilidades, estabeleceu-se chamar esse sertão novo de Semiárido. A nomenclatura reflete tanto as ações dos movimentos sociais, como também as discussões em torno das técnicas bioclimáticas e o desenvolvimento de grandes empreendimentos nesse território. O Semiárido passa a ser um lugar cobiçado pelo agronegócio.

1.1. Mudança de paradigma de Combate à Seca para a Convivência com o Semiárido

Os sertanejos estavam sofrendo com a seca, e os representantes do nosso Estado olhavam para essa situação e para o lugar, pensando se tratar de um espaço que precisava ser “modernizado”, culpavam a seca pela miséria, mas não levavam em consideração que a seca em si faz parte daquele lugar naturalmente. A concepção que se tinha e ainda prevalece entre os seres humanos é a de dominação da natureza, e só assim, conseguiriam combatê-la, mas essa ideia é orientada pelo movimento cartesiano iluminista, que leva apenas em consideração a eficiência e eficácia, caracterizado por uma sociedade moderna, que ampliava e expandia em meio a ascensão capitalista.

A seca, a degradação das terras e a desertificação são processos inerentes à dinâmica ambiental das Zonas Áridas, Semiáridas e Sub-úmidas, ou seja, uma característica da natureza-processo dessas Terras Seca. (CARVALHO, 2006, p. 3)

E esses órgãos mantinham uma concepção de campo como sendo um lugar atrasado, uma ideia perpetuada através de políticas públicas que seguiam a perspectiva de combate à seca. A seca, surgindo então, como mencionado anteriormente, como um obstáculo natural, algo que precisa ser combatido. Por esta razão, o combate à seca é uma lógica reducionista, que resulta na manutenção da miséria, operando como uma estratégia violenta de manutenção e controle de uma região que, em geral, não se encaixa nos princípios do modelo de desenvolvimento que predominava e predomina até os dias atuais.

Sabemos que a sociedade moderna tem características profundas de distanciamento e superiorização entre o homem e a natureza. E o combate à seca se consagra como mais uma etapa desse modelo padronizado. Colocam o progresso acima de tudo em detrimento de solucionar problemas, mas não o questionam. E esse traço modernista de pensar o mundo está cravado simbolicamente na nossa bandeira nacional, o que nos mostra que se trata mais do que uma frase, “ordem e progresso”, é na verdade, uma ilustração das violências enraizadas na história do nosso país.

Na década de 1990, a sociedade civil passa a se organizar de diferentes formas, em associações, cooperativas, sindicatos rurais e Organizações Não-Governamentais. Os movimentos sociais passaram a protagonizar um papel primordial nessa caminhada, o de ser um articulador entre as vozes dos sujeitos e os poderes públicos, executando uma ação propositora de um modo de agir diferente, novo, de se pensar a natureza e o próprio território Semiárido. Eles atendiam a emergência da convivência com o Semiárido, trazendo à pauta a construção de um projeto de identidade territorial.

Em 1992, em Recife-PE, acontece um ato público desses movimentos, com o objetivo que ocupar a sede da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), dando início ao movimento Fórum Nordeste. E nesse evento, é elaborado e apresentado uma proposta em documento, chamada “Ações Permanentes para o Desenvolvimento do Nordeste/Semiárido Brasileiro”, que segundo Macedo (2004), trata-se de um marco na história dos movimentos sociais no Nordeste, consolidando uma perspectiva de convivência dos homens e mulheres com a semiaridez.

Já em 1999, ocorre a 3ª Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação (COP- 3), também em Recife-PE. Ao mesmo

tempo, de forma proposital, acontecia o “Fórum Paralelo”, organizado por civis do Nordeste, com o objetivo de elaborar o documento “Declaração do Semiárido: Propostas da Articulação no Semiárido Brasileiro para a Convivência com o Semiárido e Combate à Desertificação”, sendo um marco político advindo da sociedade civil, trazendo a Convivência, enfim, como realmente um projeto de desenvolvimento do território Semiárido.

No mesmo ano, a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA) publica a “Declaração do Semiárido”, uma carta que fundou a rede, em parceria com 61 entidades organizadas da sociedade civil, tendo entre elas: Grupo Terra, Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Terra Vida, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros. Nesse imbricamento, através do documento, as instituições firmam o compromisso de mobilizar e de articular a ‘Convivência’ como um projeto, tornando o movimento mais forte e visibilizado. Além disso, eles apontam propostas divididas por eixos temáticos, sendo eles:

As nossas propostas foram organizadas em torno de sete eixos temáticos: Acesso à Água; Acesso à Terra; Agricultura Familiar; Preservação e Uso Sustentável dos Recursos Naturais; Educação para a Convivência com o Semi-árido; Criança e Adolescente e Segurança Alimentar, demonstrando que o Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semi-Árido: Um Milhão de Cisternas Rurais – P1MC, embora essencial, é somente a porta de entrada para uma atuação bem mais abrangente. (DECLARAÇÃO DO SEMIÁRIDO, 2002, p.3.)

O Professor Dr. Roberto Marinho Silva, autor do artigo “Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido”, no ano de 2003, explica que estas duas perspectivas, do combate à seca e da convivência com o Semiárido, estão interligadas com paradigmas de desenvolvimento que exibem opiniões diferentes sobre aquela realidade. Nesse sentido, ele identificou conexões entre as perspectivas acima citadas com dois paradigmas: o da modernidade e o da sustentabilidade do desenvolvimento.

O resultado do estudo confirmou a existência real das conexões entre o combate à seca com o modelo desenvolvimentista atual de civilização, a perspectiva mecanicista, que mais explora do que forma os sujeitos, a concepção tecnicista de supervalorização do homem/mulher em detrimento da natureza, fazendo com que seja

crescentemente explorada em nome de um desenvolvimento econômico de produção de riquezas. Ao mesmo tempo em que foi explicitado pelo autor algumas conexões da ideia de Convivência com o Semiárido com o paradigma do desenvolvimento sustentável, que é relativamente novo e permanece em constante construção, e nesse paradigma, podemos destacar as seguintes particularidades: o desenvolvimento do conhecimento da realidade; a valorização e satisfação do que é necessário para o ser humano desenvolver e o equilíbrio entre o meio ambiente e geração de riquezas.

1.2. De Educação Rural para Educação do/no Campo

Articulado com os acontecimentos políticos e sociais que estavam em vigor, “A educação não pode se dá ao luxo de ignorar o chão que pisa.” (MARTINS, 2006, p. 45), visto que, o Semiárido brasileiro, como já foi colocado, trava há anos uma luta contra a colonização advinda, no geral, do sudeste do Brasil, com raízes eurocêntricas, monológicas, que visam a unificação das consciências como forma de manipulação dos povos. E foi por meio dessas lutas, já citadas nos parágrafos anteriores, que as comunidades camponesas foram conquistando seus direitos, sua visibilidade, sua autonomia, sua força e passaram a cobrar políticas públicas que passem a enxergar que eles não precisam de uma Educação Rural, porque quando se discute a Educação Rural, estamos falando também da ideia de combate à seca, visto que essa forma de educação tem objetivos únicos e exclusivos de manutenção do agronegócio, uma visão econômica e de produção de mão de obra barata, princípio norteador do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são o centro do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p.63).

Entende-se que esse sistema econômico que vivemos, o capitalismo, tem incorporado à reforma agrária, mas com um interesse de “modernizar” o campo, tem buscado a introdução de técnicas de manusear o solo, inserção de insumos agrícolas para o crescimento acelerado das plantações, equipamentos e máquinas pesadas, dentre outros. E em razão disso, pensaram que seria necessário um tipo de instrução aos trabalhadores do campo. Levando essas informações como base, fica explicada a relação entre a Educação Rural, a Reforma Agrária e o desenvolvimento econômico (RIBEIRO, 2012, p.85).

E essa Educação Rural no Brasil, está associada a um movimento preconceituoso, que enxerga o homem e mulher do campo como seres vazios, ociosos, sem conhecimentos, sem vivências e sem cultura. Aproveitando da vulnerabilidade, principalmente financeira, implantam uma educação preparatória para o trabalho no campo, empurram conhecimentos do agronegócio sem respeitar o conhecimento que os sujeitos já possuem sobre sua própria terra, tirando a autonomia rural desses povos. Dessa forma, a maior crítica em relação a Educação Rural é sobre o objetivo dela, que deseja “treinar” ao invés de “educar”, e sabemos que esse tipo de treinamento servia as preferências das elites.

Em meio a utilização desse método de “treinamento” de alunos advindo de modelos externos, a favor dos interesses da classe dominante, surge um movimento com o intuito de conscientizar politicamente os sujeitos, construindo um pensamento crítico neles, a fim de desvelar a realidade do que acontecia no campo, e essa manifestação foi liderada por movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que em 1984 em correlação com outros movimentos e sindicatos, produziram uma proposta de educação contrária a que estava vigente, querendo se distanciar de educações desenvolvimentistas, que tentavam a todo custo “culturalizar” os camponeses.

Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia-GO, em julho de 1998, foi discutido sobre a necessidade de uma Educação Básica no Campo, e nesse contexto nasce pela primeira vez a expressão “Educação do Campo”, mas somente no Seminário Nacional realizado em Brasília, em 2002, que passamos realmente a nomear como Educação do Campo. Uma posição reforçada na II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012).

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. (CNE/CEB 36/2001)

A citação acima é oriunda de um documento muito importante para as primeiras mudanças de paradigmas educacionais no campo, é o Parecer CNE/CEB 36/2001, tendo como relatora, a professora Edla de Araújo Lira Soares. Provocado pelo artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, exibindo um campo não visto antes, um campo de possibilidades, de pluralidade, de riquezas.

Esse conceito de Educação do Campo, é novo e recente, pois há cerca de 20 anos não se discutia sobre ele. Trata-se de uma conquista dos movimentos sociais dos camponeses em detrimento do desenvolvimento e construção de uma política de educação para o seu povo. E através dessa luta, nasce o Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que apresenta e apoia projetos de ensino voltados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária, e nasce também a Coordenação Geral de Educação do Campo (FERNANDES, 2006, p.13), extinto em 2020, no governo Bolsonaro.

Essa luta pelo direito a uma educação que seja adequada às pessoas do campo não é uma trajetória local ou regional, é na verdade, histórica e se estende até os dias atuais, principalmente no atual governo do país (2022), que tem elementos contrários às propostas apresentadas pelos movimentos. Muitas pessoas e organizações estão envolvidas na luta atualmente, e esses atores sociais que batalham pela educação apresentam uma forma específica de enfrentamento, que é levando sempre como base, a coletividade das ações. Nesse sentido, Caldart (2012) explicita que:

[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo [...] (CALDART, 2012, p. 261).

Uma questão interessante de elucidar é que a expressão “no” e “do” campo tem significados diferentes, que juntos conseguem trazer uma amplitude, por exemplo, ‘no campo’, se remete a algo que ocorre espacialmente nesse lugar (o que é totalmente importante a universalização do acesso a escola), e a expressão ‘do campo’, abrange valores, cultura, produção, costumes, o próprio modo de se viver, a visão de mundo

dos povos camponeses, quebrando com aquela educação impositiva e descontextualizada, sem ligação entre o que se estuda e o que se vive. Dessa forma, “[...] fica a definição de que o direito à Educação do Campo pertence a todos àqueles que vivem “do” e “no” campo, e não somente aos que vivem “do” campo” (CAVALCANTE, 2010, p.34).

1.3. Educação Contextualizada e Decolonial

Como foi dito, o que se nota nos currículos escolares para a Educação Rural são conhecimentos, métodos e práticas, na sua maioria, descontextualizados, “o que os torna aparentemente um tanto “sem propósito”, e desobrigados de explicarem a serviço de quê e de quem estão” (MARTINS, 2006, p 5). Dito isso, o que se nota é de que maneira generalizada, a educação escolar dirigida a todo o território brasileiro, é em si, uma educação descontextualizada, porque parte de pressupostos de fora da nossa realidade, e dessa forma torna-se também uma educação colonizadora, se dirigindo, de forma hegemônica, de um lugar (geralmente o sudeste urbano do Brasil) e passa a ter essa realidade como modelo base “aplicável” em qualquer localidade, usando um disfarce de unificação e padronização para se alcançar os próprios objetivos.

Os pensadores frankfurtianos alegam que o processo civilizatório guiado pela hegemonia da ideia de progresso corresponde, para eles, a decadência do humanismo, a regressão à barbárie e a dominação das consciências. Benjamin (1997, p. 98), um dos intelectuais da escola de Frankfurt, é taxativo quando diz que: “A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo”. Ou seja, esse caminho que estamos trilhando de homogeneização, de uniformização das consciências e modelação dos sujeitos pode ser classificado como uma regressão à barbárie e uma forma de dominação. Adorno, outro intelectual frankfurtiano, concorda com a crítica aos modelos ideais preestabelecidos e apresenta sua concepção de educação dizendo:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, Escola de Frankfurt, 1995, p. 141 a 142)

Essa “verdade” equivale à emancipação do sujeito no interior de uma sociedade democrática, proporcionando-lhe a plena “experiência formativa”. O que os alemães chamam de *Bildung*, uma palavra alemã que representa essa experiência formativa, caracterizando como um processo de encaminhamento do jovem ao longo de sua vida, ou seja, uma preparação real para a vida, que parte dessa experiência formativa para a obtenção de uma consciência verdadeira. Uma Paideia grega contemporânea.

O que se percebe, então, é que a forma como fazemos educação atualmente está enraizada em processos que acometeram a colonização do Brasil, quando iniciaram um movimento massacrante de perseguição das diferenças em nome de uma religiosidade que diz ter a verdade absoluta, canônica. E a educação que continua até hoje sendo interferida por questões da família tradicional cristã brasileira. Lutam por uma escola sem partido, em uma tentativa falha de privar as crianças e a juventude de alcançar uma consciência crítica, se utilizando de uma educação universal, descontextualizada, colonizadora e aprisionante.

Diante dessas problemáticas das intencionalidades e objetivos da educação que se dirige aos sujeitos do campo, que os movimentos colocam em questão essa universalização e concebem uma nova lógica de perceber a natureza e o território, com a necessidade de qualificar os camponeses para passarem a agir pela lógica da Convivência. E nesse caminho, necessita-se que haja uma mudança cultural, na qual a Educação Contextualizada traz essa possibilidade de quebra de paradigmas, fazendo com que novos profissionais de todas as áreas técnico-científicas se formem assumindo o compromisso da Convivência.

A contextualização é, antes, um problema de “descolonização”. É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora” que sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação. Antes disso, porém, eles já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer. Nesse sentido, discutir a contextualização da educação é também discutir sua descolonização. (MARTINS, 2006, p. 9).

Em ‘A República’, livro VII de Platão, temos o mito da caverna, uma metáfora filosófica que nos mostra pessoas que viveram suas vidas dentro de uma caverna, só conheciam a parte exterior apenas pelas sombras que eram projetadas nas paredes. Para eles, aquela projeção é o mundo verdadeiro, é o único mundo, e o que existe do

lado de fora é abominação, explicando uma condição de ignorância que os aprisiona através dos preconceitos, impedindo que chegue a eles o conhecimento da verdade. Ou seja, nossas percepções são condicionadas pelos contextos que nos cercam, por isso a importância da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido (ECSAB).

Para alcançar essa educação emancipadora, é indispensável romper com a colonialidade do poder na educação, porque é uma estrutura global de poder criada pelo colonizador para controlar a subjetividade dos colonizados. A importância de uma formação integral dos sujeitos, e nesse cenário, a valorização do local onde vive é imprescindível, uma vez que evita que as pessoas busquem outros locais em busca de melhorar a qualidade de vida, principalmente os sujeitos que residem no Semiárido brasileiro, vendo essa ação como a única opção de vida.

Deixar sua comunidade, o seu local, é uma opção, porém não pode ser enxergada como a única, e é através de uma educação baseada na ECSAB que abre trajetórias para um novo olhar em direção ao Semiárido. A ECSAB é um dispositivo de conscientização, emancipação e revelação da realidade do sertão, fazendo com que as comunidades do campo se conscientizem do potencial do lugar onde residem e entendam a necessidade e possibilidade de atuarem nesse contexto.

1.4. A Educação Contextualizada na Universidade do Estado da Bahia

A ECSAB, paradigma emergente de conhecimento, passou por percursos conceituais até se tornar um objeto de estudo que perpassa grupos de pesquisas, projetos de extensão, linhas de pesquisas no Mestrado, tema norteador de eventos científicos nacionais e internacionais e pauta de elaboração e publicação de livros no âmbito do Departamento de Ciências Humanas, campus III (DCH III) e, em inúmeros espaços de produção do conhecimento, como universidades, institutos, centros de pesquisa, entre outros.

Percebendo o percurso em que a história dos sujeitos do campo foi se transformando e junto a ele, a demanda de uma educação que fosse contextualizada, que respeitasse as individualidades dos povos campestres, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus III, em Juazeiro-BA, que já segue uma linha de curricularização crítica do saber, tendo como autores principais o próprio Paulo Freire

(com obras que promovem a ideia de uma formação integral para vida), foi também fazendo alterações no seu currículo para se adequar às demandas exteriores de luta para, desta maneira, atender às demandas da sociedade.

Um exemplo desta adequação foi quando o Curso de Pedagogia do DCH-III passou a não ofertar mais no ano 2000, os componentes curriculares Educação Rural I e II, e passou a ofertar o componente Educação do Campo, com ementa e objetivos reformulados. O curso de pedagogia se transforma porque ele precisava responder às necessidades que a sociedade apresentava, sem se tornar apenas uma ferramenta à disposição do mercado de trabalho, mas como resultado do movimento da sociedade civil organizada que acontecia fora dos muros da Universidade, a exemplo dos fóruns de Educação do Campo, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, entre outros.

Em Gramsci (*apud* MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 136) “só investigamos aquilo que nos afeta”, não só em relação ao emocional, mas também sobre aquilo que nos inquieta, que nos toca, nos fere de alguma forma. Dito isso, ao longo da graduação no curso de pedagogia (2018-2022), a EC esteve presente de forma marginal, partindo apenas da escolha do docente, mas não estava presente nas ementas. Inicialmente, no primeiro semestre com o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica I (PPP I); no segundo semestre no componente PPP II; no terceiro semestre com os componentes PPP III e Educação do Campo; e no quarto semestre com os componentes PPP IV e Educação de Jovens e Adultos. Mas, entre os anos 2018 e 2022, aconteceu outra mudança curricular importante, agora o curso de pedagogia conta com um componente curricular chamado “Fundamentos e Práticas da Educação Contextualizada”, que a autora dessa pesquisa não fez parte como discente, mas esteve presente na turma como monitora de ensino, e pôde vivenciar um momento de realização importante na formação docente, que agora prepara, de forma concreta os educadores para vivenciar realidades de escolas do/no campo de maneira adequada.

Ao compreender a importância que o tema representa, não só para os pesquisadores da área, mas também para todos os sujeitos do Semiárido, com um viés de promoção da autonomia dos povos que foram sempre subestimados e tratados como colonizados e inferiores, razão pela qual, necessário se faz o entendimento dessa evolução conceitual para que tenhamos um marcador do seu próprio sentido e práticas na formação do(a) Pedagogo(a). Assim, esse estudo tem como tema: “O

Percurso evolutivo da Educação Contextualizada no curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, campus III, em Juazeiro – BA”.

Com o intuito de compreender este processo de evolução conceitual, a questão de pesquisa que se lança é: como ocorreu o movimento de evolução conceitual da Educação Rural à Educação do Campo até a introdução do componente curricular Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia da UNEB DCH III?

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é investigar a trajetória de evolução conceitual da Educação Rural à Educação do Campo até a perspectiva da Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia do DCH III. E para que a pesquisa consiga entender esse percurso, foram utilizados 4 (quatro) objetivos específicos, sendo eles:

- Identificar as etapas que envolveram a trajetória de evolução conceitual da Educação Rural à Educação do Campo até a perspectiva da Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia do DCH III, em Juazeiro - BA.
- Analisar como as etapas que envolveram a trajetória de evolução conceitual da Educação Rural à Educação do Campo até à perspectiva da Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia do DCH III, aconteceram, desde a homologação dos componentes curriculares Educação Rural I e II, do Antigo Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação de Adultos até o momento atual.
- Identificar as influências que contribuíram para essa evolução conceitual no decorrer da oferta dos cursos de Pedagogia do DCH III.
- Documentar a trajetória de evolução conceitual da Educação Rural à Educação do Campo e Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia DCH III.

Entender esse percurso é vislumbrar onde estamos em relação a alcançar uma reinvenção da educação numa perspectiva emancipadora, principalmente no Semiárido Brasileiro, porque essa trajetória da EC no DCH-III tem transformado a forma como os educadores são formados, e isso implica em uma mudança de paradigma, que sai de uma formação tradicional de unificação de consciências, para uma formação que contempla a diversidade.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se estrutura em 6 (seis) capítulos, sendo eles:

1. Introdução: escrita que revela ao leitor a problemática, a questão de pesquisa, os objetivos e a justificativa da pesquisa. Apresenta mudanças paradigmáticas,

tanto de Combate à Seca para a Convivência com o Semiárido como também de Educação Rural para Educação do/no Campo. Exibe noções da Educação Contextualizada e Decolonial e se desdobra na Educação Contextualizada na UNEB DCH III.

2. **Fundamentação Teórica:** Traz os conceitos que fazem parte da pesquisa dialogando com bibliografias diversas. Entre o debate, está a “História do Curso de Pedagogia no Brasil”, a história da concepção da “Educação Rural”, os “Movimentos Sociais e a Educação do Campo”, aprofundamento acerca da mudança paradigmática “Do Combate à Convivência com o Semiárido”, e por último “A Construção da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB)”.
3. **Metodologia:** apresentando como a pesquisa foi pensada estruturalmente, o método utilizado na pesquisa foi o Materialismo Dialético, com abordagem qualitativa, contendo estudo descritivo, pesquisa documental, revisão de literatura e pesquisa de campo. No que se refere aos instrumentos para obtenção dos dados foram utilizados a entrevista semiestruturada, levantamento de dados e análise de documentos.
4. **A Trajetória Cronológica:** Apresenta a origem, funcionamento e estrutura da UNEB – DCH III, e também mostra através de imagem, a cronologia completa da trajetória da EC no departamento.
5. **Marcos Temporais:** Explica cronologicamente (1991 a 2022), cada marco da trajetória explicitada no capítulo anterior. Analisa os documentos curriculares, disserta acerca das dificuldades enfrentadas e explica como a trajetória foi construída em rede.
6. **Considerações Finais:** finalizando a pesquisa com a discussão argumentativa acerca do que foi alcançado de conhecimento científico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances, ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos” (ARROYO, 2012, p. 104)

Existe uma questão acerca de se pesquisar sobre uma educação contextualizada, sobre problemáticas que envolvem o campo, o rural, os próprios camponeses do Semiárido, que as vezes os pesquisadores percebem, mas é essencial que para tratar de assuntos tão contextuais, se estude e se baseie, também, e primeiro, em autores, pensadores e pesquisadores que estão imersos nesse meio, visto que, “olhamos mais para os teóricos de fora, que na verdade não conseguiriam enxergar a nossa realidade, do que os estudiosos que nasceram na nossa terra e partem dessa experiência para pensar o local”. (MARTINS, 2016, p 23.)

Para isso, utilizamos os escritos de autores como o próprio Josemar Martins Pinzoh (2004; 2006; 2016), Gislene Moreira (2018), Roberto Marinho Alves Silva (2003), José de Souza Silva (2013), Edmerson dos Santos Reis (2016; 2019) e Luzineide Dourado Carvalho (2011). Todos esses estudos, que envolvem livros e artigos foram contribuições valiosas para esta pesquisa, e estão dispostos pela introdução e fundamentação teórica.

Dito isto, percebemos que já no ato de pesquisar, precisamos estar contextualizando. Não é necessário ocultar aquilo que vem de fora, conseguimos utilizar por exemplo, dos estudos do filósofo francês Michel Foucault (1987), no livro Vigiar e Punir, para explicar o sistema educacional brasileiro a partir da ideia de um ambiente prisional, em vários aspectos, como físico, hierárquico, mecanismos de disciplinarização, vigilância constante, sem tirar o fator descontextualização que não está presente apenas nas escolas do campo, mas em todas as escolas, que acabam roubando a identidade territorial dos sujeitos e os submetendo a uma educação

reducionista e universalizada. Mas não vamos nos antecipar, é necessário que tracemos uma linha cronológica do curso de pedagogia para entender quais as motivações que indicam as reformas curriculares e porque precisamos discutir esse percurso.

2.1. História do curso de Pedagogia no Brasil

De forma resumida, é necessário que pensemos como o curso de Pedagogia que dispomos atualmente, caminhou para chegar até aqui, e foi a partir da primeira regulação em 1930, que a história da pedagogia no Brasil se inicia. Nele, previa-se a formação do bacharel em pedagogia ou técnico em educação ou mesmo especialista em educação. Já em 1940 até a LDB de 1961 não houve nenhuma alteração significativa nessa trajetória. Enfim, nas décadas de 1960 e 1970 um modelo educacional um tanto controverso foi implantado, chamado de modelo tecnicista, e os futuros pedagogos formados seriam preparados segundo essa perspectiva. Foi então, que em 1980 podia-se visualizar através de pensadores que surgiram nessa época e, por influência de movimentos educacionais em outros países como França, toma corpo no Brasil, uma busca epistemológica da identidade do curso de Pedagogia. E o atual modelo que temos é baseado na LDB de 1996.

Desde 1930 até a atualidade, a educação tem marcas profundas de mudanças, tanto políticas, como culturais e econômicas. Dessa forma, podemos perceber que a educação em si, não pode e não consegue se isolar do contexto ao qual está inserida, e de forma geral, os acontecimentos sociais influenciam com mudanças de comportamento, de percepções, e do próprio currículo da graduação.

Currículo pode significar percurso, trajeto, caminho, circuito atlético ou pista. De acordo com o professor Sacristán (2000), esse termo surge a partir da palavra latina *currere*, que significa carreira, sendo então um trajeto a ser atingido. Nessas circunstâncias, é difícil haver um consenso sobre um conceito concreto para determinar o que seria então o currículo. Moreira (1997) esclarece que esse fenômeno ocorre, especialmente, por se tratar de um conceito interligado com a complexa construção cultural, social e histórica.

Atrelado a esse pensamento, notamos que 1930, o mercado de trabalho passou a exigir uma escolarização, e em confronto com essa necessidade, a sociedade passou a reivindicar do poder público a construção de mais escolas. Dessa forma, em conjunto, Intelectuais da educação, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, iniciaram lutas em favor do aumento dessa escolarização, e para que se construísse escolas, era necessário que houvesse mais professores para atuar. Em decorrência desse percurso, promulgou-se o Decreto de Lei nº 1.190 de 1939, com o objetivo central de preparar os sujeitos para o magistério do ensino secundário e normal e formar trabalhadores para executar atividades técnicas.

Sobre isso, diz o Manifesto:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO, 1932, p.54-56).

Notamos aqui que o curso de Pedagogia foi elaborado/criado com o propósito de cobrir as vagas em aberto para docentes e dessa maneira elucidar e solucionar o obstáculo da falta de atendimento escolar. No período da ditadura militar, a formação de professores se orientou em um modelo elaborado através de acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) em convênio com a *United States Agency for International Development* (USAID), usando um discurso falso de melhorar a educação brasileira, mas visando um alinhamento do Brasil com as demandas da ampliação capitalista internacional. Desse modo, foram promulgadas as Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71, formando assim, profissionais para exercerem o cargo de professores seguindo um modelo educacional tecnicista.

O objetivo oculto desses acordos era muito além de um interesse pela educação brasileira, era, na verdade de natureza econômica, como explica Minto (2012, p. 1):

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Em 1980, a busca por uma identidade para o curso de pedagogia foi intensa. Marques (1992, p. 71) explica que apesar do título de década perdida, na educação foi diferente. Foi nessa época que surgiram os movimentos educacionais com pautas importantes, principalmente em relação a formação do profissional da educação. Nesse mesmo período formaram-se grupos e entidades com a intenção de formular um estatuto epistemológico do curso de Pedagogia. Desses, podemos citar os principais, como a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – 1983 (CONARCFE), que logo após, em 1994, originou a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essa associação foi responsável por propiciar debates e estudos que resultaram em pareceres do Conselho Nacional de Educação acerca das diretrizes do curso de pedagogia, que somente em 2006 foram estabelecidas.

Seguindo a cronologia, na década de 1990, o desenvolvimento do neoliberalismo no país e no mundo acabou marcando esse período. E como sabemos, essas mudanças atingiram o campo educacional e em consequência todo o processo de formação de pedagogos. Seguindo acordos de organismos financeiros internacionais, o nosso governo brasileiro acatou as demandas exteriores. Acerca desse período, Saviani (2004, p.120) esclarece que

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

De maneira trágica, no nosso ensino, por questões econômicas, foi-se aos poucos substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. E em contrapartida a essa nossa reformulação, surge também em 1980, movimentos de educadores reivindicando uma reestruturação da

educação no país, baseando-se em ideais democráticos, sobre influência de autores europeus, o pensamento curricular brasileiro contemporâneo é coordenado pela tendência crítica. Para Moreira (1990, p. 161):

O foco passa a ser no discurso educacional europeu, mais que no americano, assim como o aumento do número de pós-graduações realizadas no Brasil e o desenvolvimento de centros nacionais de excelência parecem representar tanto uma tentativa de definir uma tradição pedagógica mais autônoma, como uma reação contra a influência americana nos anos sessenta e setenta, quando o Brasil importou modelos educacionais americanos que contribuíram para a divisão do trabalho pedagógico e o surgimento de especialistas em educação, inclusive do supervisor e curricularista.

Em decorrência das transformações políticas e da redemocratização no país, no fim da década de 1980, o currículo brasileiro começa a ser elaborado em um novo cenário, rompendo com a tendência tecnicista e abraçando um novo olhar, partindo de um enfoque sociológico.

Agora na década de 1990, o Brasil passa a sofrer influências mundiais do neoliberalismo e da globalização exacerbada. Organismos internacionais passam a determinar políticas educacionais em mais de 150 países, e fica cada vez mais difícil romper com esse modo de educação colonizador, porque são essas políticas que delineiam até hoje o perfil do pedagogo, implicando na sua formação. A educação se transformou em um meio para se atingir a meta de boa classificação nos testes, propagando a ideologia de que no mercado de trabalho vencem os melhores, então sejam competidores entre si.

2.2. Educação Rural

Na introdução deste trabalho, observamos como passamos de uma visão reducionista voltada para uma Educação Rural e conquistamos o direito a uma educação que conseguisse respeitar o homem e a mulher do campo em sua plenitude, Educação do Campo. É necessário, porém, que possamos conceituar articulados com autores e pesquisadores que estiveram ao longo das suas carreiras profissionais, estudando sobre esse fenômeno. Historicamente, os primeiros indicadores de visibilidade da educação no âmbito rural apareceram no século XIX, mas, apenas nos

anos 30 do século XX, a política nacional passou a elaborar e executar modelos de educação rural, inicialmente, como já discutimos, baseados em projetos de “modernização” do campo. Esse projeto, sempre orientado pelo modo de pensar e agir urbanizado se concretiza e consegue permanecer ativo até os dias de hoje.

Esse fenômeno motivou pesquisas, como a de Cavalcante (2003), exibindo dados e análises, evidenciando as políticas públicas cujo objetivo era a escolarização das populações rurais, o desempenho ruim e como o Estado não demonstrava interesse pela causa. Uma das motivações mais palpáveis era o analfabetismo no Brasil, que se mostrava mais acentuado na área rural em detrimento a área urbana. Dessa forma, é notável perceber todo o processo de expropriação/proletarização das famílias do campo. Essa trajetória aconteceu porque a escola foi incluída nesse projeto de “modernização do campo”, apoiado em uma concepção fraca e descontextualizada de “modernização”, que além de afetar essas escolas rurais, afeta também as escolas urbanas, e de forma mais abrangente, a própria educação brasileira.

Cresce a crítica a essa problemática na literatura nacional, podendo ser vista em Freire (2006) sobre a autonomia e os saberes que são de verdade relevantes às práticas pedagógicas, e em Saviani (1983) vemos as teorias da educação e evidências sobre problemas de marginalização. Ou seja, tanto a escola rural quanto a urbana sofreram e sofrem um mimetismo cultural que acabam fragilizando a escola e o ensino de forma generalizada.

Os movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), passam a ter reações a esses fatores fragilizadores, ressaltando a importância da terra, não só como um lugar de plantação, mas de projeto de vida e trabalho, fortalecendo a importância da permanência da escola no campo e a contextualização do seu ensino e aprendizagem (RAPOZO, 1999; LIMA, 1998; QUEIROZ, 1992). Por esta razão, é importante que saibamos a nossa própria história de luta e os nossos direitos enquanto o povo sertanejo, motivando pesquisas e discussões que possam estar colocando em pauta a valorização de uma educação que tenha aportes de constituir o sujeito a partir do contexto para a liberdade de ficar ou ir embora do campo, dando a opção que qualquer cidadão precisa ter de liberdade, e não apenas olhar para o seu lugar e desprezá-lo como inferior.

Famílias de agriculturas tem vivido um dilema, causada por essa educação rural, que os empurram para as cidades urbanas, fazendo-os vender suas terras em busca de escolas com a ilusão de que elas possam propiciar um emprego assalariado para os que os filhos possam melhorar as condições de vida da família. Ribeiro (1985, p.3) observa e analisa esse cenário, ressaltando que

[...] mesmo para as famílias que enviam seus filhos para a escola rural, o ensino feito através desta escola não os prepara para permanecerem na terra. Toda a política para a educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos.

Richardson (1983) e Rocha (1998), autores que basearam os seus trabalhos em relatos adquiridos durante 15 anos de pesquisas, que nos mostram a precariedade pedagógica e na própria estrutura das escolas rurais no Brasil, que segundo Cavalcante (2003), esses problemas, principalmente o estrutural agrava os aspectos pedagógicos, trazendo cartilhas e livros didáticos descontextualizados do meio em que são submetidos, trazendo vivências distantes das vidas dos alunos.

As cartilhas eram escritas para as escolas urbanas, sem considerar o saber do camponês, e mantinham atividades inadequadas ao meio rural, como reconheciam algumas professoras, pois não havia muita preocupação em adaptá-las àquilo que seria de maior interesse. (CAVALCANTE, 2003, p. 25).

Então, a educação rural, em seu cerne pedagógico, didático e disciplinar, tem disseminado a ideia que todos os discentes são iguais, não importante de onde são ou para onde querem ir. Sendo assim, evidenciando um currículo orientado a partir das demandas e cultura urbana, impondo de forma “velada” uma desvalorização cultural do local para a valorização de uma cultura dita como superior. Contudo, é importante ressaltar que o problema da descontextualização tanto das práticas como também dos saberes atinge também a escola urbana. Entre os obstáculos que podemos citar, estão o da formação do pedagogo, os livros didáticos, as metodologias de ensino, a desmotivação dos alunos frente a essa realidade.

A problemática da distância para se chegar à escola, a precariedade de instalações físicas e de recursos tem dificultado o acesso às escolas, que acabam se

tornando comum em escolas do meio rural e urbano. Souza (2006), em sua pesquisa focalizando a fábrica de professores e a padronização do conhecimento, nos dá subsídios para perceber que o estudo da descontextualização está presente sem distinção na escola urbana e rural.

Voltando o nosso olhar para o meio rural, os problemas podem ser parecidos mas são ainda mais abrangentes, podendo citar a precariedade de material, problemas relacionados ao acesso (que apresenta ainda mais dificuldades do que o meio urbano por não contar com transporte público adequado), falta de incentivo dos pais que também não foram incentivados por muitas vezes não terem tido nenhuma escolarização, deficiências na formação dos professores, que ocasiona péssimos índices educacionais e uma evasão escolar expressiva, com perspectiva de escolarização inferior ao 4º ano do ensino fundamental. E para além disso, um outro problema encontrado, como observa Werle (2007, p. 10), “[...] o tema da educação rural é pouco difundido como área de pesquisa e de formação, seja em cursos de graduação, seja na Pós-Graduação”.

Um outro autor que pode nos dar contribuições, orientado por uma pesquisa na perspectiva crítico-social, é Skliar (2003), assinalando como os sujeitos do campo vem sendo tratados, de forma generalizada na história brasileira, como sujeitos inferiores, com pouco valor, que apenas são levados em consideração quando se precisa de mão de obra barata em obras rurais ou como massa manipulável em períodos eleitorais. Desse modo, a construção da identidade desses povos vem de um período longo de invisibilidade, mesmo estando presentes nas escolas, não são respeitados nas suas individualidades, não são reconhecidos nas suas especificidades.

O homem do campo, visto da forma que é, subsiste e permanece ausente de sentidos e fora da própria história da sua cultura, tendo sua origem social, linguagem e saberes inabilitados em nome de um projeto de enaltecimento social hegemônico.

Na realidade, percebe-se a sutil hostilização da diversidade, porque existem mecanismos oficiais e toleráveis de exclusão, bastando analisar o processo de avaliação, o currículo, os decretos e as leis que adotam a perspectiva do sujeito homogêneo na educação. (SKLIAR, 2003, p. 19).

Esses sujeitos subjugados do meio rural, assim como os do meio urbano, participam e tem interatividade nas suas comunidades, e o fazem de livre e espontânea vontade, levando em consideração as suas próprias experiências e expectativas sociais. Provocando assim, todos os envolvidos com o âmbito educacional um novo e melhorado entendimento do contexto, motivações desses sujeitos e interesses, reconhecendo o seu valor e potencialidades. Esse pensamento mais abrangente e contextualizado tem dado contribuições significativas à educação do campo, que faz com que esses sujeitos passem a representar e estar no centro de investigações de interesse a educação brasileira, com a proposição de tornar mais visível o local rural, o seu conhecimento e cultura, de forma a valorizar suas práticas e especificidades (ARAUJO, 2010; ARROYO, 2008; RIBEIRO, 1985; SOUZA, 2010; MENEZES, 2010).

Levando em consideração toda a discussão anterior, verificamos que a história da educação escolar brasileira no âmbito rural é marcada por dois modos organizacionais distintos, que de maneira única, refletem o entendimento da identidade dos sujeitos do campo. A primeira, é histórica e facilmente identificada, com forte base que perdura ao longo do tempo, sendo a fixação do ensino rural baseado em um modelo de escolas centros urbanos. Já a segunda, mais recente e ainda em construção e luta, se sustenta na adoção de propostas e práticas pedagógicas com a racionalidade local, trazendo o universo rural, com seus interesses, contribuições, características, políticas culturais e econômicas.

No entanto, o resgate dessa identidade e da relevância sociopolítica e histórica dos sujeitos do campo, com o incentivo do meio educativo, continua ainda, como um horizonte motivador de educadores críticos que estão preocupados com a intencionalidade dessa educação e a pouca valorização desses espaços e comunidades. Vivemos, portanto, um momento em que pesquisas e movimentos vem traçando mudanças significativas, mesmo que ainda não compreendendo todos os sujeitos, mas vem movimentando a educação nesse meio, como explicam Arroyo (2008), Souza (2006), Caldart (1996;1997).

De acordo com Arroyo (2008), o momento atual é de avanços, o modo como a educação do campo recebe uma maior visualização dos poderes públicos, se tratando então, de um momento histórico, com eventos substanciais e significativos com o benefício de realçar a importância de passar pelos obstáculos que o passado deixou

para o presente resolver, fortalecendo a base da construção de novos tempos e de uma nossa perspectiva para esse lugar.

Nas propostas atuais para uma educação escolar no âmbito rural, desse modo, adicionou-se um ampliação do seu alcance e entendimento, que nos mostram o verdadeiro significado da educação do campo, que agora presta atenção aos seus sujeitos e os seus espaços, reconhecendo assim, seus questionamentos e inquietações acerca do tipo de educação que recebem, ou seja, um pensamento crítico. Nesse sentido, a educação do campo concebe-se também, em um “... espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica” (SOUZA, 2006, p. 24).

Nesse mesmo viés de valorização, devemos lembrar que essa história da escola rural representa a história da organização da própria sociedade brasileira, visto que desde o período de colonização até o início do século XX, a maioria da população que residia no Brasil era rural. Dessa maneira, a construção que estamos vivenciando de renovação de significações e quebra de paradigmas expressa algo bem maior, a reconstrução da história de uma nação inteira, em circunstâncias de subalternidade, advindas do colonialismo, no qual o modelo escolar era pensado para os filhos das elites agrárias.

Nessa expectativa de ampliar o conceito de “educação rural” para o de “educação do campo”, enxergamos uma significação mais do que apenas uma alteração ortográfica, mas uma contribuição para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas que possam transformar a vida das comunidades imersas nessas localidades ditas como rurais excluídos da participação em um processo de aprendizagem na história educacional brasileira. Uma vez que essa exclusão concebe um foco de atenção dos educadores em enfatizar a “... valorização da educação do campo, quilombola e escolar indígena, a partir de uma visão que as articule ao desenvolvimento sustentável” (CONAE 2010, p. 37).

2.3. Movimentos sociais e a Educação do Campo

Os movimentos sociais camponeses têm protagonismo no nascimento da Educação do Campo, e esse eixo estruturante nos ajuda a partir dessa experiência

para compreender essa mudança no seu cerne. Nota-se, então, em Frigotto (2010), Caldart (2012) e Souza (2010, 2016) que essa educação do campo é, na verdade, um resultado das lutas dos sujeitos do campo em um movimento social organizado, ao refletir e criticar a então educação rural e o movimento de “modernização” do campo. Eles buscavam uma educação que fosse voltada aos verdadeiros interesses das comunidades camponesas em desenvolver um projeto de vida digna que se encaixasse nas realidades vividas no campo. Sintetizando, a educação do campo, como explica Munarim (2008), um “[...] movimento de cunho sócio-político e, ao mesmo tempo, de renovação pedagógica”.

Mas o que é, enfim, uma Educação do Campo? Segundo Caldart (2012, p. 259),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública de educação e de formação humana.

A expressão “Educação do Campo” surgiu primeiramente como Educação Básica do Campo no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, no dia 27 a 30 de julho de 1998. Mas apenas nas discussões do Seminário Nacional, Em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002 que passou a ser chamada realmente como Educação do Campo. E em agosto de 1997, quando iniciou a preparação da I Conferência que aconteceu logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), executado pelo MST em julho do mesmo ano, foi quando começaram a desafiar o movimento a expressar debates mais amplos sobre a educação rural que ainda era instalada no campo.

Seguindo o mesmo caminho de desafios, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), fundado pelo governo federal em 16 de abril de 1998, que mesmo sob muitas tentativas de extinção, resiste até os dias atuais. Os debates que cercaram a elaboração do documento base da I Conferência, finalizado

em 1998 e discutindo junto a todos nos encontros estaduais que aconteceram antes do evento nacional, releva a argumentação crítica à Educação Rural e uma proposição de mudança para uma Educação do Campo.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 26)

E toda a argumentação para que se mudasse o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece também nos debates de 2002, em um contexto de aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), marcando o desenvolvimento e crescimento da força dos movimentos sociais e sindicatos de luta no campo. Documento este, já citado na introdução desse trabalho.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 19)

Esse movimento de esforço pela constituição da Educação do Campo, sendo uma luta atual, partem de uma força para uma transformação da realidade da educação, especificamente, nas áreas de Reforma Agrária, como protagonismo do MST, trazendo um olhar mais inerente à essas realidades. Para isso, era necessário que houvesse uma articulação mais ampla com as escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e as organizações indígenas e quilombolas, além, claro, dos sindicatos de

diversas comunidades e escolas rurais. Se caracterizando como uma luta realizada sempre na coletividade.

Vê-se a necessidade de uma construção epistemológica dessa educação. Já sabemos sobre a sua necessidade, sabemos a quem ela precisa se destinar, percebemos que ela precisa estar atrelada aos modos de vida e convivência desses lugares para se tornar uma educação emancipadora e libertadora. Inicia-se, então, o debate acerca dessa nossa visão de educação, de uma Pedagogia Camponesa.

2.4. Do combate à seca à convivência com o Semiárido

Assim como já foi dissertado nessa pesquisa, a proposta de Convivência com o Semiárido nasce também no cerne das discussões acerca da valorização de uma educação que pudesse formar os sertanejos para a vida e não apenas para o mercado de trabalho, servindo como mão de obra barata. Dessa forma, a proposta de Convivência com o Semiárido nos revela a necessidade de reelaboração da visão que se tinha sobre o próprio Semiárido, que até então era visto como um lugar inóspito, de miséria, terra seca que não produz, homens e mulheres atrasados no tempo e rostos famintos do lado de um bode morto.

Assim como afirma Silva (2006), a valorização às identidades, territórios e cultura dão força ao plano de Convivência com o Semiárido, construindo um novo paradigma que tem como objetivo, retirar

[...] as “culpas” atribuídas às condições naturais, e enxerga o espaço SemiÁrido com suas características próprias, seus limites e potencialidades, é o resgate de um pensamento que afirmava, a exemplo do que foi formulado por Guimarães Duque, que o desenvolvimento no Semi-Árido depende fundamentalmente de uma mudança de mentalidade em relação às suas características ambientais, e de mudança nas práticas e uso indiscriminado dos recursos naturais. (SILVA, 2006, p. 225)

Desse modo, a noção de conviver é dotada de sentidos acerca das práticas e concepções inovadoras para aquele lugar. É uma ampliação do alcance da contextualização baseado nas potencialidades e nas necessidades, intenções de futuro, sempre articulando os saberes populares com os saberes científicos. Ao

ampliar essa mudança de perspectiva, a Convivência determina relações mais harmoniosas entre a natureza e o homem, com o intuito central em melhorar a qualidade de vida. E todo esse caminho representa repensar o Semiárido enquanto um lugar com potencialidades, um ambiente espacial (físico, geográfico e climático), dotado de simbolismos e significados.

Levando em consideração toda a discussão acerca da mudança paradigmática tanto de Educação Rural para Educação do Campo, quanto de Combate à Convivência com o semiárido e todas as necessidades que foram sendo colocadas em pauta de luta, podemos notar que essas questões se encontram de forma central no respeito à natureza e da ressignificação e a reelaboração da própria cultura desses povos, trazendo um novo olhar dos próprios sujeitos sobre o desenvolvimento do Semiárido e em consequência, por uma Educação Contextualizada.

2.5. A construção da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB)

A Educação Contextualizada (EC) vem sendo um contraponto às concepções atuais de educação que olham os discentes como tábuas rasas, sem vivências e conhecimentos prévios da vida, em uma tentativa de unificação das consciências, em um sentido maior de manipulação das massas. E essas concepções de educação estão presentes tanto nas escolas rurais como nas escolas urbanas. Mas ela surge com mais força no campo, com o nome de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSAB).

A ECSAB surge, embasada na pedagogia histórico-crítica, pois nasceu da necessidade de se pensar as práticas dos educadores na sala de aula, em contraponto às pedagogias tradicionais, tecnicista e nova. Faltava, portanto, a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (SAVIANI, 2007). Dito isso, é a partir da realidade escolar que essa proposta se arraiga, com o objetivo de elaborar uma educação com o olhar direcionado no sujeito e na sua formação integral para a vida.

Uma importante contribuição para a construção desse conceito foi a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), nos anos 2000, onde iniciou os seus

trabalhos, vem resistindo a ideia de ser uma instituição ou ONG, prefere constituir-se como rede, sempre agregando as ações diversas e constitutivas na perspectiva da ECSAB. Para um melhor entendimento de rede, temos em Manuel Castells, *A sociedade em Rede*, que segundo ele:

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente o que um nó é dependente do tipo de redes concretas de que falamos. São mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviço auxiliares avançados na rede de fluxos financeiros globais. São conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governa a União Europeia. São campos de coca e papoula, laboratórios clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua e instituições financeiras para lavagem de dinheiro, na rede do tráfico de drogas que invade as economias, sociedades e Estados no mundo inteiro. São sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística, e equipamentos móveis gerando, transmitindo e recebendo sinais na rede global da nova mídia no âmago da expressão cultural e da opinião pública, na era da informação. (APUD CASTELLS, 1999, p. 498)

Castells nos mostra, de uma forma um tanto confusa, que a sociedade funciona em redes, então debater acerca da RESAB é discutir em si a organização da vida em sociedade. Ela não prevê uma hierarquização, buscando congregar instituições variadas do setor público, da sociedade civil organizada, da esfera Estatal, já que ela lida com a diversidade e pluralidade do Semiárido, nada mais justo que se organizar em rede.

Nesse sentido, a noção das práticas que ela inspira, vem de uma crítica disposta sobre esta descontextualização da educação escolar, nos seus saberes e nas suas práticas. E essa crítica a esse modelo de currículo enraizado na nossa educação brasileira faz tornar concreta a transformação dessa prática no Semiárido brasileiro, apoiando-se na noção da ECSAB, que é primeiramente, considerar que o que é realizado de ensino e aprendizagem nas salas de aula das escolas brasileiras, levando em consideração o currículo, serve como um modo de despropositar a educação, sem que ela precise explicar o seu porquê ou o seu para quê.

Então, podemos notar que a ideia da ECSAB entra como um contraponto ao descaso histórico para com o SAB, defendendo o lugar abastado que ele é, com todas as suas contribuições culturais e de um rico e desconhecido ecossistema, suas diversidades e sobre as suas possibilidades de desenvolvimento sustentável. E ver

essa discussão pulsando na sociedade brasileira e no mundo, trazendo uma crítica a formação dos educadores, as Universidades precisavam iniciar essas pautas nas suas formações. E foi o que a Universidade do Estado da Bahia fez e faz. O que vai ficar mais evidenciado no capítulo IV do trabalho, em que falaremos sobre como essas mudanças paradigmáticas e a forte valorização da ECSAB se mostra nessa trajetória dentro dos muros da UNEB.

3. METODOLOGIA

“A característica distintiva do método é a de ajudar a compreender, no sentido mais amplo, não os resultados da investigação científica, mas o próprio processo de investigação” (KAPLAN APUD GRAWITZ, 1975, p. 18).

Para iniciarmos a pesquisa em educação, é necessário que saibamos que existe duas concepções de educação, sendo elas contrárias: uma educação usada como instrumento de reprodução da sociedade, sendo nomeada como educação não-crítica, que tem por objeto, a adaptação do sujeito ao meio, sem perspectivas de intervenção ou mudança de *habitus*, e temos a educação como instrumento de transformação da sociedade, sendo ela a educação crítica, ou seja, a preparação dos sujeitos para atuarem na sociedade como seres capazes de transformar suas realidades, contendo uma prática social crítica. (SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1986; LUCKESI, 1993).

É a partir da concepção de educação crítica que trataremos a nossa pesquisa em educação. Mas o que é pesquisa? O termo “pesquisa”, de acordo com o dicionário significa investigação ou indagação minuciosa, então compreendemos pesquisa como um processo que produz conhecimento em detrimento da compreensão de uma realidade, ou seja, auxilia na compreensão e interpretação da vida cotidiana, das realidades dos sujeitos.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1998, p.17).

Nesse sentido, entendemos pesquisa, por mais abstrato que possam dizer que ela seja, como uma interpretação do que vivemos. E a pesquisa em educação não é diferente, visto que na opinião de Pedro Goergen (1981, p.65) “a pesquisa nas Ciências Sociais não pode excluir de seu trabalho a reflexão sobre o contexto conceitual, histórico e social que forma o horizonte mais amplo, dentro do qual as pesquisas isoladas obtêm o seu sentido”

Um outro aspecto importante de salientar, que afeta todo o trabalho de pesquisa, é a escolha do pressuposto filosófico praticado pelo pesquisador. É de onde o pesquisador parte, é a sua visão de mundo que impacta o seu modo de agir na pesquisa. O pressuposto filosófico e o método dessa pesquisa é o Materialismo Dialético. Para um melhor entendimento, é necessário que saibamos o que é materialismo? O que é matéria? E o que é dialética?

Para Marx e Engels, materialismo significa que independente da consciência, o mundo exterior existe. Pode parecer muito óbvio, principalmente pela ótica do senso comum, mas vamos entender de forma exemplificada, um poste de luz existe, independente da noção que tenhamos de postes de luz, e prova disso é que, se batermos nele, iremos nos machucar. Da perspectiva do pensamento filosófico, esse fato não é tão claro como aparenta. Para os idealistas, tudo que sabemos são representações que acontece na consciência. Ou seja, o mundo não existe separado da consciência humana.

Matéria, segundo V. I. Lenin, citado por Chakhnazárov e Krássine (1985, p. 14), “a matéria é aquilo que exercendo influência nos nossos órgãos sensoriais causa sensações; a matéria é uma realidade objetiva que nos é dada pelas sensações”, e as particularidades essenciais da matéria são: o movimento, dimensão, espaço, volume, extensão e tempo. Dessa forma, para o materialismo, a matéria é uma categoria que mostra a realidade objetiva que existe independente dele.

O que é dialética? De origem grega (*dialektiké* = discutir, debater), a princípio, um embate de ideias, concepções ou palavras que resulta no entrelaço, por serem elas, entre si, diferentes. Segundo J. Stalin (1982), antigamente, ela era vista como a arte de chegar na verdade, exibindo as contradições dos argumentos do oponente e superando essas contradições.

O materialismo dialético é o único método de interpretação e análise dos fenômenos sociais que apresenta princípios, leis e categorias.

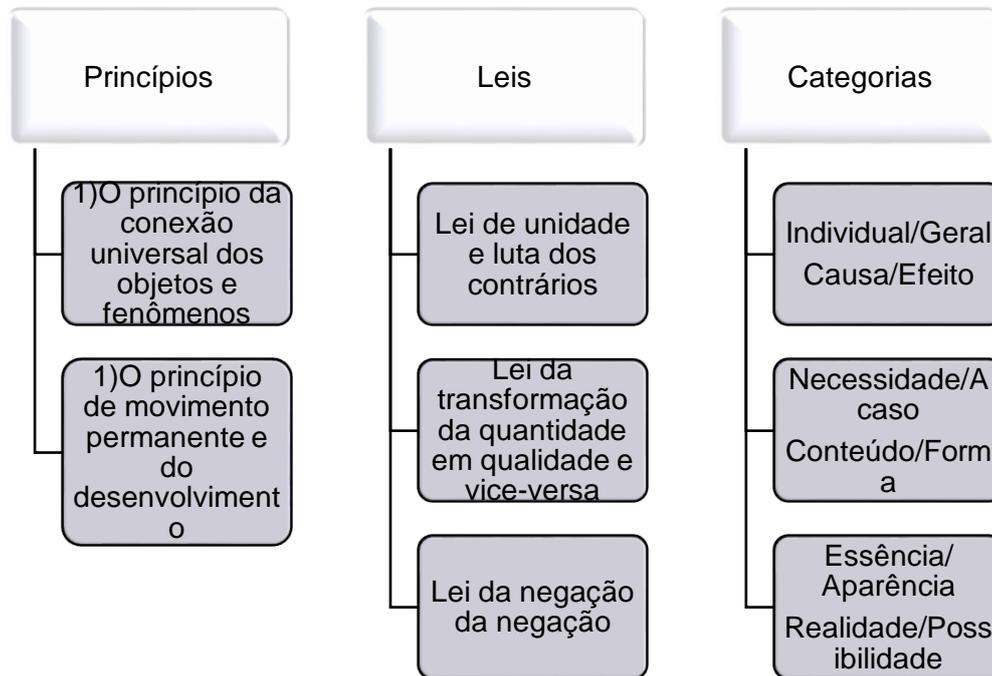
O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. (TRIVIÑOS, p. 51)

A forma como o materialismo dialético está organizado, partindo de dois princípios fundamentais, sendo eles: 1) O princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos; 2) O princípio de movimento permanente e do desenvolvimento. O primeiro fala sobre a conexão entre os fenômenos e os objetos, não podendo existir um objeto completamente isolado de outro, ou seja, de forma natural (natureza), todos estão interligados e existindo mutuamente. O segundo explica que tudo está em movimentação, a fonte desse movimento e desse desenvolvimento está internamente nesse fenômeno, dessa forma, a força não está fora, é centrado no próprio objeto ou fenômeno.

Os princípios apresentados estão conectados às leis do materialismo dialético: 1) A lei da unidade e luta dos contrários: forças contrárias que se excluem, mas que não podem existir sem a outra, um exemplo é, o ímã com o pólo positivo e negativo; o átomo com o núcleo positivo e elétrons negativos; e a sociedade capitalista, contendo a burguesia e proletariado. Todos esses aspectos e elementos estão em embate, mas não podem existir uns sem os outros. 2) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa: o objeto ou fenômeno precisa sofrer mudanças qualitativas somando ou subtraindo, visto que é impossível modificar a qualidade sem que o objeto sofra alterações, como por exemplo a Química, a ciência das transformações qualitativas dos objetos, mudando sempre a própria composição dos elementos. 3) A lei da negação da negação: para que haja, na nossa história como sociedade, foi necessário que o velho morresse para que o novo pudesse nascer, é um aspecto fundamental da natureza, então negamos a negação e damos continuidade ao ciclo natural da vida. O desenvolvimento da humanidade é a prova, quando vemos civilizações inteiras sumirem e outras nascerem.

Já as categorias do materialismo dialético são conceitos base que pensam todos os aspectos principais, a relação dos objetos e fenômenos e as propriedades. Segundo Cury (1985, p.21) elas “possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política”. Para facilitar o entendimento, as categorias são, na verdade, o instrumento metodológico do materialismo dialético, servem para a análise dos fenômenos advindos tanto da sociedade quanto da natureza em si. Cabe ainda ressaltar que todas as categorias estão intrinsecamente relacionadas umas com as outras, ou seja, não é necessário que se utilize todas, basta adotar uma delas.

Estrutura do materialismo dialético:



Das categorias listadas acima, as que utilizei como instrumento de investigação da minha pesquisa foram a 'Individual/Geral', sendo que os dois estão concatenados, visto que não existe geral sem o individual e vice-versa. Dessa forma, o conceito de 'homem' é o geral, mas também não existe sem a noção de 'indivíduo'. Fiz uso, também, da categoria 'Causa/Efeito', sendo a Causa o próprio fenômeno que produz outro fenômeno e o Efeito é o que a Causa produz de resultado.

Para compreender o percurso evolutivo conceitual da Educação Rural à Educação do Campo até a perspectiva da Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia do DCH III, foi necessário compreendermos todos os processos gerais que aconteceram no Brasil e no mundo para que tivéssemos esse movimento conceitual, compreendendo assim, o individual e o efeito produzido por essas demandas. As categorias utilizadas foram indispensáveis para o conhecimento dos fenômenos e para a compreensão científica do objeto de estudo. Por esta razão que fazem parte do conteúdo metodológico da investigação científica.

Compondo uma pesquisa em educação, a abordagem de análise foi qualitativa, largamente utilizado na condução de pesquisas na Ciências Sociais, o método quantitativo "representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos

resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências” (RICHARDSON, 2012, p. 70). Ao examinar dados verbais e visuais, a pesquisa qualitativa busca entender com profundidade os fenômenos delimitados pela pesquisa. Portanto, de forma empírica e sistêmica, os dados vão surgindo e o pesquisador vai utilizando na investigação. Não se trata aqui, de uma proposta rigidamente estruturada, permitindo uma leveza na pesquisa, utilizando ainda mais a criatividade e imaginação.

Como o presente trabalho descobriu, analisou e classificou a relação da Educação Contextualizada com a Universidade e as causas que impulsionaram esse fenômeno, incorporamos também um estudo descritivo, que como explica Antônio Carlos Gil (2002, p. 42),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Dessa forma, os estudos de natureza descritiva partem para investigar o "que é", ou seja, identificar as características de um fenômeno como tal. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo, que no caso dessa pesquisa, tratou-se de um fenômeno curricular, uma situação específica que foi a inserção da EC no currículo da Universidade.

A abordagem qualitativa dispõe de três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Para fins desta pesquisa, utilizamos a pesquisa documental, sendo ela também outro tipo de estudo descritivo que nos possibilita a reunião de várias informações sobre os pressupostos que antecedem e “invadem” o percurso dessa pesquisa. Sendo diferente da pesquisa bibliográfica. Embora as duas abarquem documentos, o ponto de diferenciação é a fonte dos documentos: na pesquisa documental, teremos fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico; já na pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias, engloba toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema. Sendo assim:

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos. Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 244).

Compondo também uma revisão de literatura sobre as principais teorias que nortearão o trabalho científico, esta modalidade de pesquisa pode ser chamada de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, e foi realizada a partir de livros, sites da Internet, periódicos, artigos de jornais, entre outros, pois o acervo sobre certos conhecimentos encontram-se disponíveis em vários meios de compartilhamento de informação.

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

O levantamento bibliográfico tem várias metas, entre as mais importantes, podemos trazer que ele ocasiona um pré aprendizado sobre áreas do conhecimento; favorecendo a escolha do método que o pesquisador irá utilizar; e dá aporte para a escrita final do projeto, na parte da introdução e da discussão do trabalho. A pesquisa bibliográfica pode constituir-se parte de uma pesquisa descritiva, que é o caso desta proposição, que teve o intuito de investigar e descrever características, propriedades ou relações existentes no percurso da EC no DCHIII.

Para um melhor entendimento, a partir da perspectiva dos sujeitos que estiveram envolvidos nesse percurso, se fez necessário uma pesquisa de campo, sendo,

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (GIL, 2002, p. 53)

Essa modalidade de pesquisa, como podemos perceber pelo nome, considera que a fonte dos dados coletados está localizada no “campo”, sendo esse “campo” o local que ocorre o fenômeno pesquisado, e no caso dessa pesquisa em educação, o campo necessariamente precisa ser em espaços educativos, escolares ou não escolares. A pesquisa de campo em educação, portanto, é a ida do pesquisador ao campo com o intuito de coletar dados com o objetivo principal de compreender os fenômenos que estão ocorrendo nele. Nesse sentido, o estudo esteve centrado em professores que atuam no Departamento de Ciência Humanas, Campus III, em Juazeiro-BA, que participaram do processo evolutivo da EC no currículo do curso de Pedagogia.

No que se refere aos instrumentos para obtenção dos dados foram utilizados 1) entrevistas semiestruturadas, uma das técnicas mais utilizadas na etapa de coleta de dados da pesquisa qualitativa e em especial no trabalho de campo. A entrevista foi apoiada em um roteiro de 3 (três) perguntas, sendo elas: a) Como você foi inserido nesse percurso evolutivo da EC na UNEB – DCH III? b) Como você enxerga essa evolução? (Cronologia, estudos, dificuldades); c) Qual a importância dessa trajetória para a educação? Com essa estruturação, o entrevistado tem autonomia e é livre para dar suas respostas. E visando a interpretação das falas dos indivíduos inseridos no processo, ela foi realizada com 3 (três) professores do DCHIII, entre eles, I) Luzineide Carvalho, (Ex-consultora da RESAB, coordenadora do Grupo de Pesquisa CONVIVERDE, entre outras contribuições importantes na trajetória) II) Josemar Martins, (Um dos fundadores da RESAB e o Coordenador do primeiro escritório executivo da RESAB no DCHIII, entre outras contribuições importantes e III) Cláudia Maisa Antunes (Fez parte do projeto que elaborou os livros didáticos Conhecendo o Semiárido I e II e já fez parte da RESAB).

2) levantamento de dados a partir das entrevistas acima citadas e dos documentos curriculares do curso de pedagogia do DCHIII, sendo eles a) Conteúdos Programáticos, datado de novembro de 1999; b) Projeto de Reconhecimento do Curso

de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborada entre os anos de 2000 à 2003; c) Ementas Curso Atual Vigorado em 2004.1.; d) Ementas Curso Atual Vigorado em 2004.1; e) Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do ano de 2011 e f) Projeto de Reformulação Curricular, do ano de 2019. Dessa forma, fechamos os instrumentos da pesquisa com a 3) análise de documentos, utilizando os currículos e ementas do curso de pedagogia do DCHIII e 4) a triangulação das informações.

4. A TRAJETÓRIA CRONOLÓGICA

“Educar um povo para a cultura é essencialmente acostumá-lo a bons modelos e inculcar nele necessidades nobres”. Nietzsche

O presente capítulo apresenta a análise e interpretação da pesquisa, considerando toda a trajetória apresentada no decorrer dos capítulos anteriores e também a trajetória que será apresentada sobre a evolução conceitual da EC no curso de pedagogia no DCHIII, tendo como estratégia de análise o uso da triangulação das informações, que segundo Fernandes (2006, p. 10) diz que ela deve:

[...] incluir múltiplos métodos de coleção e análise de dados, mas não deve sugerir um método fixo para todos os pesquisadores. Os métodos escolhidos na triangulação para testar a validade e a confiabilidade de um estudo dependem do critério de pesquisa.

A triangulação dos dados levou em consideração os depoimentos dos entrevistados, as interpretações da pesquisadora e o ponto de vista de diferentes teóricos que enriqueceram a pesquisa com suas considerações acerca do tema proposto. Para obter as concepções dos entrevistados foi utilizado um roteiro¹, contendo três questões pré-elaboradas, porém, flexíveis e abertas, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que abordavam as contribuições dos entrevistados e a visão deles nesse percurso, com a intenção de responder à questão norteadora e atingir os objetivos propostos pela pesquisa.

Como houve autorização por parte dos entrevistados, participantes da pesquisa, para publicar ou revelar os seus nomes, assim o faremos, sem necessidade de garantir o anonimato das fontes. O Quadro 1 apresenta os nomes dos sujeitos da pesquisa, um total de três entrevistados.

¹ Vale lembrar, que em alguns casos, o mesmo roteiro foi trabalhado como suporte a realização de entrevistas, sendo aplicado apenas aos participantes da pesquisa que não se encontravam na cidade, e nesse caso utilizamos dos suportes da internet.

Quadro 1 – Nomes dos professores do Departamento de Ciências Humanas, Campus III em Juazeiro-BA e sua colaboração no percurso evolutivo da EC no curso de pedagogia do próprio Campus, que participaram da pesquisa.

Nome Completo	Atuação
Claudia Maisa Antunes Lins	“Eu, como pedagoga, fiz parte desse projeto da elaboração dos livros didáticos Conhecendo o Semiárido I e II, que foi uma iniciativa inicialmente do IRPAA e que depois com a RESAB, ela ganha uma maior dimensionalidade, sai do IRPAA e é a RESAB que administra, inclusive, esse projeto para que ele também ganhe esse conteúdo maior que alcança todos os estados através da RESAB” (FALAS DE CLAUDIA MAISA, EM ENTREVISTA, NO ANO DE 2022)
Josemar da Silva Martins (Pinzoh)	Um dos fundadores da RESAB e o Coordenador do primeiro escritório executivo da RESAB no DCHIII, entre outras contribuições importantes.
Luzineide Dourado Carvalho	Ex-consultora da RESAB, coordenadora do Grupo de Pesquisa CONVIVERDE, entre outras contribuições importantes na trajetória.

FONTE: A autora.

4.1. A UNEB – DCH III

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fundada no ano de 1983, está presente em 24 (vinte e quatro) municípios e se organiza em 29 (vinte e nove) Departamentos, comprometendo-se com a excelência da qualidade da educação em cada um deles. A UNEB passou de seis inicialmente, para 24 campi, estando o Campus I localizado na capital em Salvador, onde toda a estrutura organizacional da Universidade se encontra, como a Reitoria e suas Pró Reitorias. Em relação aos cursos ofertados, oferece mais de 150 (cento e cinquenta) cursos de graduação e Pós-graduação, sendo de ensino gratuito e de qualidade, e ainda se destaca nos seus Programas Especiais e nos Projetos de Pesquisa e Extensão. (UNEB, 2014)

O regimento da UNEB, (2012, P. 03), diz que “§ 1º A UNEB tem como missão a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber.”, e este é o propósito da instituição, formar profissionais capazes, com pensamento crítico, para que possam se destacar onde quer que atuem. A cidade de Juazeiro-BA situada no norte baiano contempla o CAMPUS III da UNEB, formado por dois Departamentos, entre eles, o Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais (DTCS) com os cursos de bacharelado em Engenharia Agrônoma, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Direito e o curso EaD em Administração e o Departamento de Ciências Humanas (DCH III), antes denominado de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ), com os Cursos de Graduação em Pedagogia e Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e Mídias.

O curso de Pedagogia do DCH Campus III /UNEB, segundo o Plano de Reformulação Curricular (2019), tem proporcionado uma formação comprometida com as demandas da sociedade contemporânea, sem focar apenas nas exigências do mercado de trabalho, desenvolvendo uma formação crítica do educador, “de maneira que este se porte como agente propositivo e comprometido com as inovações, transformações sociais e às exigências de uma educação de qualidade” (REFORMULAÇÃO CURRICULAR, 2019). Um curso pautado nas necessidades do contexto social, cultural, ambiental e econômico.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia tem sido, por diversas vezes, protagonista e ao mesmo tempo participante direto na articulação dos movimentos sociais ligados às temáticas de Educação do Campo, Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, proporcionando, dessa forma, uma formação humana capaz de ressignificar as aprendizagens nos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos nos espaços formais, não formais e informais onde ocorrem práticas educativas.

Essa marca do curso de Pedagogia ofertada no DCH Campus III/UNEB, materializada na práxis pedagógica de seus docentes e discentes, contribuindo diretamente com os referenciais teóricos, que definem e embasam a proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, promovendo seminários, cursos, eventos diversos e multidisciplinares, pautando essas discussões junto aos discentes desse curso, que por muitos anos foi realizado de forma marginalizada, fora do currículo. E essa ação é, na verdade, uma estratégia de fortalecimento da

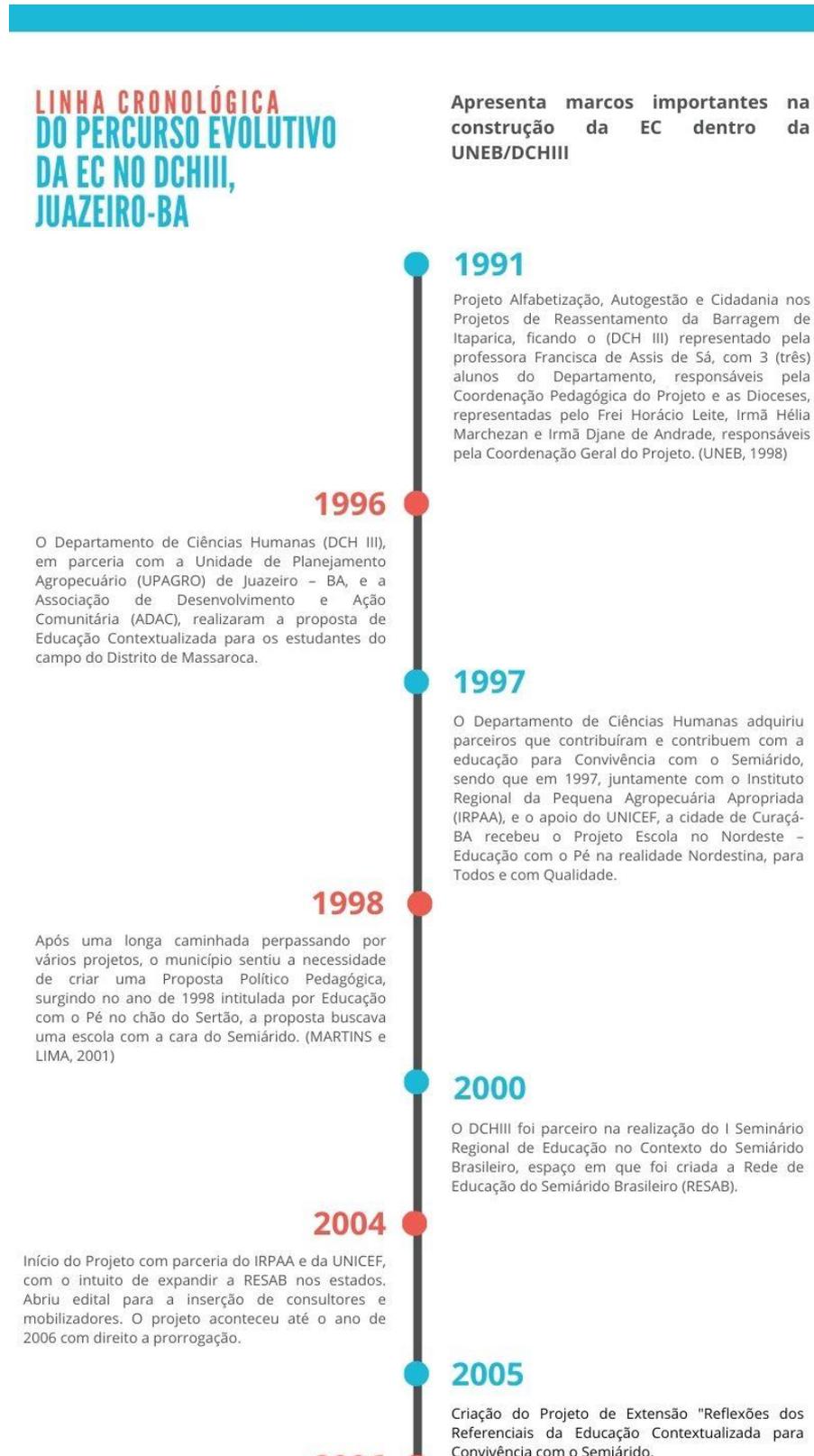
perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes produzidos e/ou socializados na universidade, na escola e na sociedade como um todo.

Precisamos destacar que, uma das marcas mais importantes das ações universitárias são as parcerias entre universidade e a comunidade, que proporcionam relacionamentos que de forma mútua, se caracterizam como benéficos, em que tanto as instituições de ensino superior quanto os sujeitos podem expressar os seus desejos, necessidades, visões de mundo e conhecimentos, e nesse movimento, todos aprendem e evoluem. Nesse sentido, a comunidade pode ser representada por ONG's, grupos de organização civil, escolas de ensino básico, entre outras.

Boaventura de Sousa Santos (2003), no livro *Pela Mão de Alice*, expressa argumentos interessantes acerca do papel da Universidade e seus movimentos de abertura no decorrer da história, além da sua função de produção de conhecimentos, até sua consolidação no século XX. As Universidades, talvez uma das instituições mais conservadoras do ocidente, que ainda permanece em atividade, sempre foi objeto de debates e estudos, incluindo propostas de reformulações, reformas, e ao longo dos anos apresenta no seu cotidiano, diferentes modos de interação com a comunidade. A Universidade tem uma forte influência nas comunidades e as comunidades também produzem influências tão fortes quanto, e o exemplo disso, é a linha do tempo que apresentaremos a seguir e, logo após, a apresentação dessa cronologia, explicaremos com mais detalhes cada evento posto no quadro.

Segue o quadro 2 (dois), exibindo a cronologia dos eventos que aconteceram fora e dentro do DCH III, que tiveram relevância dentro desse processo evolutivo.

Quadro 2 - Linha cronológica do percurso evolutivo da Educação Contextualizada no curso de Pedagogia no DCHIII.







FONTE: a autora.

Um longo caminho de cerca de 31 anos, realizado na luta do coletivo e contando com várias parcerias, se caracterizando também em um percurso em rede, que demonstra a força que a Academia pode ter em trazer para o debate, algo tão importante como a EC, principalmente no Semiárido Brasileiro. Agora, seguindo a cronologia apresentada acima, explicaremos com mais detalhes cada marco temporal apresentado como ocorreu esse movimento de evolução da EC no DCHIII, no próximo capítulo.

5. MARCOS TEMPORAIS

“Encarem as crianças com mais seriedade. Pois na escola é onde formamos nossa personalidade. Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios. Quem devia lucrar só é prejudicado. Assim vocês vão criar uma geração de revoltados. ‘Tá’ tudo errado e eu já ‘tô’ de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora ‘pro’ recreio”.

Gabriel, o Pensador.

A fim de compreender com mais profundidade os marcos temporais dessa trajetória importante da EC no âmbito do DCHIII, o capítulo V apresenta detalhes de cada evento que ocorreu nos últimos 31 anos de caminhada que foram essenciais para que nos dias atuais, a UNEB seja reconhecida pelos estudos, trabalhos e projetos envolvendo a ECSAB, mostrando junto com a análise do pesquisador acerca dos documentos curriculares e usando o recurso das entrevistas para expor da melhor forma possível essa caminhada. Também falaremos sobre os currículos do curso de pedagogia do DCH III, as dificuldades encontradas para que esse trajeto fosse percorrido, juntamente com uma reflexão da sua importância. Para uma melhor compreensão, dividimos os eventos por ano de acontecimentos e ao final temos três tópicos de análise dos dados.

5.1. 1991

O DCHIII, as Dioceses de Paulo Afonso-BA e Juazeiro-BA, estudantes universitários e estudantes do ensino médio, em 1991, deram início a uma campanha de alfabetização que focava nos Reassentados da Barragem de Itaparica. Depois de uma pesquisa feita pela Pastoral dos Reassentados, chegaram a um número de 4.900 (quatro mil e novecentos) analfabetos ou semianalfabetos, e dentro desse número tinham jovens e adultos que foram afetados pela construção da barragem, então o projeto veio como uma forma de fortalecer a luta daqueles sujeitos, dando a eles o direito de ler e escrever.

A necessidade nasceu porque, no ano do ocorrido, a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) apenas disponibilizaria o pagamento da verba de Manutenção Temporária (VMT) aos sujeitos atingidos se eles pudessem assinar o próprio nome. E dessa maneira, o projeto foi um sucesso, alfabetizando 1.500 (mil e quinhentos) jovens e adultos. Ao perceber o êxito da campanha, os próprios reassentados pediram que o DCHIII junto com as Dioceses desse continuidade ao trabalho de alfabetização, porque além de alfabetizados, os sujeitos desejavam ser letrados e continuarem os estudos.

O Departamento começa a trilhar nesse acontecimento os primeiros passos em direção à luta por uma Educação Contextualizada. Mesmo que não utilizasse esta nomenclatura para definir os objetivos do projeto, ele estava baseado nos princípios fundamentais da educação freiriana, em que a metodologia abordava dois temas gerais, “Eu comigo e Eu no mundo”, que trazia todo o processo histórico da luta dos reassentados, a comunidade, as famílias, e todos os conteúdos que esses sujeitos precisavam aprender para conseguir organizar e gerir seus pedaços de terra, em um sentido de autogestão e seus direitos enquanto trabalhadores rurais, desenvolvendo o pensamento crítico das comunidades.

O Projeto Alfabetização, Autogestão e Cidadania nos Projetos de Reassentamento da Barragem de Itaparica, contaram inicialmente com um total de 714 (setecentos e quatorze) alunos, e no final do projeto conseguiram alfabetizar 407 (quatrocentos e sete) jovens e adultos, em que 40% do total conseguiram ler e escrever textos, e os demais alcançaram a meta de escrever o próprio nome, o nome de alguns colegas de sala e conseguiam fazer a leitura dos números.

Nesse sentido, o DCHIII efetiva os primeiros blocos da construção de uma estrutura para a consolidação da EC nos cursos de pedagogia, porque conseguiram, através do projeto, valorizar os sujeitos, sua história e o lugar em que vivem, evidenciando em suas metodologias de trabalho aquilo que interessava ao saber da comunidade, para que estes reassentados pudessem enxergar a si mesmos e valorizarem o seu lugar.

5.2. 1996

O DCHIII em parceria com a Unidade de Planejamento Agropecuário (UPAGRO) de Juazeiro-BA, a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC) e diversas outras instituições, desenvolveram a proposta de Educação Contextualizada para o Distrito de Massaroca. Essa proposta foi pensada para atender o Ensino Fundamental, e foi elaborada para contemplar os sujeitos e o contexto das comunidades. Enquanto estavam construindo a proposta, os organizadores ouviram os sujeitos que seriam beneficiados pelo projeto, com o objetivo de observar e entender as vivências e ambições das comunidades e atrelar esse conhecimento popular ao conhecimento técnico das Instituições envolvidas, para serem utilizadas para a elaboração da proposta. Reis (2004, p. 18) esclarece que,

A proposta pedagógica não foi fruto apenas do conhecimento técnico, mas da real necessidade do contexto e dos atores e atrizes sociais locais, que não queriam novamente o ciclo de analfabetismo e da ameaça de miséria que quase sempre se repetia naquela região semi-árida nordestina.

A Escola Rural de Massaroca (ERUM) foi criada e inaugurada no ano de 1995, contando com atuação de professores que assumiram antes o papel de estagiários na construção da proposta. Os professores e a comunidade foram os responsáveis por colocar em prática tudo aquilo que tinham aprendido e compartilhado na execução de todas as etapas do mesmo, que se tornou uma referência na Educação contextualizada na região. (REIS, 2004).

5.3. 1997 e 1998

O DCHIII sempre conta com parcerias importantes que contribuem com a ECSAB na trajetória do curso, e em 1997, junto com o IRPAA e apoio do UNICEF, a cidade de Curaçá-BA foi contemplada com o Projeto Escola no Nordeste – Educação com o Pé na realidade Nordestina, para Todos e com Qualidade, que contava com um debate acerca do Semiárido, que focava apenas nos aspectos climáticos. O projeto teve sucesso e logo após em 1998, o município sentiu a necessidade de construir uma Proposta Político Pedagógica, intitulada por Educação com o Pé no chão do Sertão, com o objetivo de desenvolver nessa escola, uma proposta que estivesse alinhada com uma ECSAB. (MARTINS, 2001)

Dentro da proposta, era necessário que estivesse a discussão que considerasse o lugar e cotidiano dos sujeitos, e na realidade, muitos dos professores não conseguiam entender as reais necessidades da criação dessa proposta, pois não percebiam o quão necessário era o debate, sendo visto por muitos educandos como componentes curriculares a mais, que seriam vivenciadas igualmente com os outros componentes já presentes no currículo da escola. Segundo Martins (2001, p.12),

A opção política desta proposta não é propor a prática de um tipo de educação egoísta, bairrista, preconceituosa em relação às outras regiões e às suas culturas. O que esta proposta pretende é gerar a ideia de realizar uma educação “com o pé na realidade”, uma educação voltada para promover uma “convivência” com semiárido, com o sertão, e a partir daí, uma convivência como o mundo e com sua complexidade.

Dessa forma, o DCHIII efetiva sua participação na constituição da proposta, sendo representados pelos professores Josemar da Silva Martins e Aurilene Rodrigues Lima, consolidando uma proposta que apresenta questões e aspectos pedagógicos, sociais e políticos sempre atrelados aos fatores climáticos do lugar e ao cotidiano dos sujeitos que vivem nesse lugar, se concretizando em uma proposta firme, sendo hoje referência no debate da ECSAB.

5.4. 2000 e 2004

A RESAB em parceria com o DCHIII realizou no ano 2000, o I Seminário Regional de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, um espaço em que foi criada a própria RESAB, e juntos produziram materiais fundamentais que definiram e apontaram alternativas para a convivência com o Semiárido Brasileiro. Entre as contribuições, destacam-se as produções escritas pelos professores e egressos do Departamento, que mostram o Semiárido e suas potencialidades. A temática da ECSAB se fortalece adentrando cada vez mais o mundo acadêmico, e com isso, mais adeptos pela defesa de um Semiárido rico e em desenvolvimento.

A RESAB, sendo um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, que visa desenvolver ações que contribuam, de forma geral, com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional público do e no Semiárido

e tendo como função primordial, consolidar uma proposta político-pedagógica de educação para o SAB através do diálogo dos diversos sujeitos individuais e coletivos, contribuiu e contribui, de forma essencial, em todo o trajeto que o DCHIII construiu ao longo dos anos.

A gente tinha a tarefa de fazer essa articulação, mobilização de instalar as conferências estaduais, conferências regionais, então todo o processo de articular, mobilizar e fazer com que a RESAB se constituísse uma rede de âmbito territorial. Semiárido era a função do projeto, além de outros também, como a publicação dos livros didáticos e paradidáticos *Conhecendo o Semiárido I e II*, mesmo que tenha sido o IRPAA que tenha ficado muito encarregado dessa parte, tinha as consultorias e os especialistas. Eu participava na área de tipografia, tinha a área de Ciências. Sempre tinham os encontros também para que a RESAB articulasse esses especialistas ajudando aí essa leitura e contribuindo para a construção também do livro didático e paradidático *Conhecendo o Semiárido I e II* que se concretizaria alguns anos depois. (FALAS DE LUZINEIDE CARVALHO, EX-CONSULTORA DA RESAB, EM ENTREVISTA NO ANO DE 2022).

Inicialmente, o debate acerca da EC era mais restrito em instituições e a proposta da RESAB em parceria com a UNEB trouxe essa ampliação e visibilidade para a temática. Como aponta a Prof.^a Luzineide (2022), entrevistada dessa pesquisa,

Eu realmente fui conhecer essa discussão de contextualização quando eu adentrei na RESAB e também os processos de convivência dentro de uma condição de programa. Eu ouvia falar de convivência, mas não dentro de uma rede, não dentro de uma dimensão institucionalizada, porque eu morava no RJ, isso já acontecia aqui, eu chego na Bahia em 98 e já entrei de cara na Universidade e eu participava de alguma ONG, então eu percebi que naquele momento, a discussão ainda estava restrita em algumas instituições, ela se constituía dentro das ações de algumas ONG's e muitas dessas ONGS se tornaram fundadoras da RESAB (IRPAA, SERTA, escola família agrícolas, REFAZ, CAATINGA, várias ONGS que participaram da fundação da RESAB).

[...] então a gente não tinha assim, essa leitura ampla, eu creio que nesses 22 anos da RESAB ela conseguiu esse lado de visibilidade muito grande, então naquele momento era muito fechado, inclusive a própria UNEB não teve uma compreensão, uma leitura dessas propostas, porque ainda era restrito a um grupo, então esse grupo ele terminava discutindo muito articulado a RESAB, mas não tinha essa, não conseguia fazer essa articulação tão boa, tão mais aberta, onde as pessoas pudessem compreender e ter não um pensamento único,

mas que pudesse ter acesso a fazer uma interpretação de que ali estava uma política de educação no semiárido.

Nesse sentido, a RESAB cumpre um papel central e impulsionador dentro desse percurso, proporcionando um desenvolvimento retroalimentado pela UNEB que obteve muitos frutos importantes no cumprimento das suas metas e propostas de disseminação da ECSAB.

5.5. 2005

O Projeto Reflexões dos Referenciais da Educação Contextualizada, criado no ano de 2005, já teve muitos nomes ao longo dos anos, e é um projeto que tem disseminado estudos teórico-metodológicos e práticos sobre as problemáticas que envolvem a EC, junto com a RESAB, na compreensão e valorização da educação local. Esse projeto antecede e dá origem mais a frente ao Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE).

Segundo um dos coordenadores do projeto,

“[...]a UNEB sedia o próprio escritório da RESAB e quando em 2005 cria o Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada com a intenção de disseminar ainda mais essa problemática, essas reflexões acerca da reorientação curricular, da descolonização do currículo, da decolonialidade e de tudo que diz respeito às questões da educação que se porte e se coloque a partir das questões locais num diálogo com o global, ou seja, do conhecimento que se parte, que é sujeito, se é comunidade, que é cultura. Que sujeitos que vivem nesse ambiente, produzam para num diálogo maior com os conhecimentos mais globais, possa-se produzir um saber novo, um saber contextualizado, ou seja, formar o sujeito a partir do movimento da vida em que eles estão inseridos. Essa é a intenção do Projeto.” (E.S.R., 2021)

Além disso, é importante ressaltar que esse projeto tem sido, até os dias atuais, um projeto mobilizador dentro do DHCIII, promovendo eventos, publicando livros, criando laços reais entre a comunidade acadêmica e a comunidade popular, do que

diz respeito a disseminação de uma educação que realmente pense as necessidades locais e invista academicamente da promoção dessa educação.

5.6. 2006

Ocorreu a I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - I CONESA, representou o acúmulo dos conhecimentos e conteúdos diversos, levantados pela RESAB nos 11 Estados do SAB, além de ter sido um espaço de aprofundamento das questões acerca da necessidade de implementação da ECSAB e de proposições concretas para a construção de políticas públicas educacionais autóctones para o SAB enquanto estratégia de diminuir as desigualdades regionais e consolidar a Educação Contextualizada e para a Convivência com o SAB como instrumento indispensável na promoção do desenvolvimento territorial sustentável.

A publicação e a distribuição das diretrizes de educação para a convivência com o Semiárido brasileiro, elaborado nesse evento, representa mais um esforço nessa luta pela consolidação de uma educação pública, gratuita e de qualidade no Semiárido Brasileiro ao tempo em que se transformam em instrumento e agenda comuns a todas as instituições que participaram, estiveram representadas e referendaram a aprovação delas.

Nos dias 17 e 18 de novembro de 2006 acontece o I Seminário Estadual – O Semi-árido na pauta das universidades públicas, realizado em Juazeiro-BA. Em que foram convidadas instituições de ensino superior, entre outras como a RESAB e UNICEF para estarem debatendo temáticas acerca do papel da Universidade frente as demandas do Semiárido e da ECSAB. Na mesa redonda 1 foi discutido o tema “O Semi-árido em Questão”, na mesa redonda 2, o tema foi “O papel da universidade no desenvolvimento humano e sustentável do Semi-árido Brasileiro”, o painel temático trouxe “A educação na mediação de um projeto de Convivência com o SAB”, “As Diretrizes de Educação para Convivência com o SAB – RESAB”, “Apresentando o projeto Reflexões dos referenciais teórico-práticos da RESAB nos Campi da UNEB localizadas no Semi-árido Baiano”, “Refletindo o papel das universidades do Semi-árido Brasileiro”, “Ações que vem sendo desenvolvidas no nos Campi da UNEB” e “Proposições para pautar o papel da universidade na promoção do desenvolvimento

humano e sustentável do SAB” e o papel desse encontro foi de chamar a atenção das outras universidades dentro do contexto do Semiárido, além de alertar para a ideia de construção de uma universidade autônoma, pública e socialmente referenciada.

No mesmo ano da I Conferência Nacional de Educação, tivemos o lançamento do conhecido livro vermelho, intitulado de “Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões Teórico-Práticas”. Este livro, representa a pedra fundamental do esforço para construir o marco teórico de toda a caminhada, reunindo estudos e trabalhos dos professores e professoras que estavam envolvidos no processo, combinando reflexão e prática, levando em consideração as várias experiências desenvolvidas nos municípios que compõem o espaço de atuação da RESAB. Todas as reflexões contidas no livro sobre o conceito de convivência, formação continuada dos professores, função social da escola, formação de rede, arte e formação de identidade e gestão educacional, promoveram um enriquecimento ao debate nacional sobre a política educacional e a mudança de rumos para a educação no nosso país.

Tem o livro vermelho, ele é o primeiro livro, então ele é a pedra fundamental, porque não havia um material que chegasse as pessoas, de uma forma sistematizada. Mas eu lembro dos debates que nós tivemos na secretaria executiva para se constituir esse material. Então assim, essa presença do DCH3 na EC com a RESAB foi de uma força motriz muito grande. (Luzineide Carvalho, em entrevista, no ano de 2022)

Por isso mesmo, esse livro coletâneo de artigos, resultado de vivência prática/teórica de Luzineide, Pinzoh, Vanderleia, Angelo, Eliene, Ivânia, Edmerson, Maisa, Edinelsa e Neide que vivem na região, convivem com sua gente e com eles dividem suas preocupações, deverá ganhar espaço privilegiado nas mentes e no coração de todos que querem viver num Brasil com mais justiça e liberdade.

5.7. 2010

A elaboração do projeto do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido ocorreu em 2010, e ele foi aprovado para a oferta de duas turmas com 50 (cinquenta) alunos cada, sendo

ofertado pelo período de doze meses, contando com aulas presenciais e a distância distribuídas em onze componentes curriculares e um trabalho de conclusão de curso, totalizando 390 horas-aula. Os componentes são ministrados pelos docentes do departamento, e tinham aspectos teóricos e teóricos-práticos.

Na sua metodologia, o Curso adotou livros e produções pensadas por autores que escrevem na linha de pesquisa do conviver com o Semiárido, e muitos destes livros foram articulados, produzidos e disseminados pela RESAB, e outros produzidos pelos próprios docentes do DCHIII e colaboradores. (PROJETO E RELATÓRIO DO CURSO ECSAB, 2013)

Os alunos do Curso tiveram a oportunidade de conhecer as práticas das instituições que propagam a convivência como Semiárido como: a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa); O Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA); a cidade de Canudos com visitas ao Memorial Antônio Conselheiro, o Parque Estadual de Canudos-BA e Roça do Sr. Lúcio Alcântara que trabalha com a agricultura sustentável, a cidade de Uauá-BA, com visitas a Cooperativa Familiar de Canudos-BA, Uauá e Curaçá-BA, com o propósito de demonstrar na prática as vivências existentes que priorizam a convivência. (RELATÓRIO DO CURSO ECSAB, 2013)

Um dos objetivos do Curso era a construção de políticas públicas que passassem a considerar o local, contextualizando, passando a não mais ser políticas assistencialistas que mais aprisionam do que libertam e passando a ser propostas afirmativas, fazendo com que o olhar sobre o Semiárido deixe de ser o estereotipado e passe a ser evidenciado como um lugar de riquezas e potencialidades, que valoriza seus sujeitos e seus modos de vida.

O Projeto do Curso ECSAB (2010, p.11) diz que:

A sua relevância para a instituição repousa na importância de fomentação dessa discussão nos cursos de Licenciatura e na possibilidade de realização de atividades de pesquisa e de extensão sobre a realidade da educação no Semiárido brasileiro, ampliando e aprofundando estudos sobre temáticas que poderão vir a se constituir em eixos temáticos a serem trabalhados na Formação Inicial de educadores e educadoras, na perspectiva da sua contribuição, como profissionais, cidadãos e cidadãs, com o desenvolvimento social e econômico da região.

Se caracteriza, também, como uma formação docente continuada, a fim de promover mudanças significativas nos sistemas de ensino, buscando não só a qualidade da educação, mas também a ressignificação do currículo, a valorização do magistério e de toda estrutura educacional. Ao falar sobre as mudanças no sistema educacional, Reis (2013, p. 126) diz que,

Sem uma mudança do sistema educacional não conseguiremos atingir os padrões necessários à condição de uma educação pública de qualidade. Isso passa por pensar a educação para além somente dos profissionais, mas do currículo, da gestão, das estruturas, das condições de funcionamento, da valorização do magistério, da formação inicial e permanente dos que constroem as engrenagens deste sistema.

Mesmo o curso não atingindo 100% de alunos concluintes, o percentual alcançado chega a mais de 68% de novos Especialistas ingressando no mercado de trabalho, sendo para o curso um número muito significativo, validando o curso e garantindo a oferta da segunda turma. (RELATÓRIO DO CURSO ECSAB, 2013)

No início de 2010, com a ampliação de novos projetos de extensão e de pesquisas, culminou na necessidade de criar um Núcleo que pudesse aglutinar, articular e impulsionar as iniciativas que estavam em curso e outras que ainda se constituiriam, e desse movimento culminou a criação do Núcleo de Estudos de Pesquisa e Extensão em Educação Contextualizada (NEPEC-SAB).

Se concretizando assim, um espaço de estudos, reflexão e pesquisas trazendo como base a Convivência com o Semiárido Brasileiro visto como um lugar para desenvolvimento de práticas educativas e organizacionais. Tanto a Educação do Campo como a Urbana possam estar sendo orientadas com um olhar de conhecimento e compreensão das problemáticas e potencialidades da natureza e do território Semiárido, para que o educador/a se torne agente nessa transformação do fazer pedagógico, consciente e comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos nos seus próprios processos de aprendizagem. O NEPEC-SAB também foi

responsável pela elaboração de muitos materiais importantes que são utilizados até a atualidade para o debate da Convivência e ECSAB dentro e fora do âmbito acadêmico.

Ainda no ano de 2010, o Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE) nasce, tendo a Educação Contextualizada como o eixo temático mais importante, no qual todas as ações desenvolvidas teriam essa temática como ponto de partida, como aponta o coordenador do grupo desde sua criação:

[...] quando estava dizendo 2010, surge também o outro grupo de pesquisa que é o EDUCERE. Então a gente fica com o EDUCERE, coordenado por mim e o Reflexão, coordenado por mim e pela professora Francisca. Depois a gente cria o grupo de pesquisa, a professora Luzineide cria o NEPEC, então ela coordena sobre a minha vice-coordenação, só que depois eu fico coordenando só o EDUCERE juntamente com a professora Edilane. (E.S.R., 2021)

O Reflexão do qual o coordenador menciona, e que já falamos aqui, é um projeto maior pelo qual tem disseminado estudos teóricos-metodológicos, inclusive práticos, sobre as problemáticas que envolvem a Educação Contextualizada, junto a RESAB, sempre trabalhando para compreensão e valorização da educação local. Esse projeto, como apontado acima, surge em 2005, antecede e dá origem ao Grupo de Pesquisa EDUCERE.

O Grupo de Pesquisa EDUCERE se coloca nesse lugar, o de investigar melhorias para a educação, pressupondo a Educação Contextualizada como fundante e efetiva, além de estruturante para a educação pública no Semiárido. A partir de pesquisas e projetos vão resignificando, dando seus contributos aos processos de ensino. E tem ainda, engajado os jovens da graduação a iniciarem seus estudos na temática, que se reverbera em publicações, cursos e um envolvimento maior do corpo acadêmico na Universidade.

Outra parceria importante, entre a RESAB e o Fundo e a UNICEF, que surge em 2010, é a elaboração desafiante de um material didático que pudesse servir como subsídio a professores e alunos. Eram os primeiros livros didáticos contextualizados com a realidade local do Semiárido brasileiro, intitulados Conhecendo o Semiárido 1 e 2. Sobre isso, Lins (2012) justifica:

Essa experiência parte da necessidade de criar materiais específicos e contextualizados, e está conectada à provocação de criação de instrumentos estratégicos que sugira a descolonização do currículo a partir da elaboração de novos materiais didáticos que possam construir outras representações do Semiárido, revisando conteúdos, ilustrações e narrativas discursivas (p. 65).

Os livros foram uma elaboração e sistematização de três autoras, sendo elas: Claudia Maisa Antunes Lins, Edineusa Ferreira Souza e Vanderléa Andrade Pereira. E o que podemos notar é que desde o início da proposta de elaboração, já se tinha um desafio, que era o de elaborar um material contextualizado, e até essa proposta ser finalizada, o trabalho foi executado com muita seriedade e foram capazes de produzir um produto de qualidade construído a partir da gestão dos múltiplos saberes. E sobre um dos objetivos do projeto foi que,

Esses materiais didáticos contextualizados não pretenderam criar uma identidade universal e homogeneizante, mas valorizar os modos de vida e os saberes locais, e nesse sentido as áreas do conhecimento servindo a essa leitura. O fato é que nós absorvemos como verdades absolutas, produzidas pela ciência, e passamos a resolver (na escola) problemas que só existem nos livros didáticos, e relacionamos muito pouco com o nosso cotidiano, com nossa história, com nossa cultura (LINS, 2011, p. 99).

Dessa forma, se concretiza mais uma elaboração essencial nessa trajetória, que mais uma vez incorpora uma ação desenvolvida em consonância entre o DCHIII e a RESAB, mostrando o quanto essa parceria teve força dentro da Universidade.

5.8. 2011

Ocorreu o I Workshop Nacional de Educação Contextualizada (Não obtivemos resultado ao pesquisar o evento).

Considerado como mais uma contribuição para a educação voltada para a Convivência com o Semiárido, foi lançado em 2011, o livro “Educação e Convivência com o Semiárido: reflexões por dentro da UNEB”, uma publicação organizada por pedagogos que atuam no DCHIII e docentes da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf. O lançamento aconteceu na aula inaugural do curso de

especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

O livro consiste em uma coletânea de artigos elaborados por docentes e pesquisadores da história social e política do Semiárido, e é uma das leituras base para a turma de 50 estudantes que ingressaram no curso de especialização. Para um dos organizadores do livro e coordenador do curso, Edmerson dos Santos Reis, logo o primeiro artigo, que trata da formação histórico-geográfica do Semiárido é a primeira leitura que deve ser feita pelos/as estudantes do curso e por quem se interessar pela discussão da educação contextualizada voltada para o Semiárido. Assim como Edmerson, Luzineide Dourado e Luciana Nóbrega, organizadoras(os) do livro, entendem que a obra vem para qualificar o debate sobre a Convivência com o Semiárido, provocando reflexões e estimulando novas problematizações.

5.9. 2012

Na Conferência Internacional para a Convivência com os Territórios Semiáridos do Mundo, foi submetido em 2012, uma proposta UNEB- DCHIII – NEPEC com a UFBA-LACAM, no edital da FAPESB, uma pesquisa em rede sobre o Semiárido Baiano. Foram aprovados e avançaram na ideia inicial de mobilidade sustentável, microclima urbano, memória do verde urbano, educação e convivência com o verde nas escolas, mapeamento e diagnóstico ambiental dos riachos urbanos de Juazeiro-BA. Todas essas realizações resultaram em publicações de livros, eventos, produtos muito interessantes que fizeram que surgisse o grupo de pesquisa CONVIVERDE, que tem um papel importante do Departamento em trazer o debate também para o urbano, entre outras contribuições.

Ainda no ano de 2012, acontece o I Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco e II Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, visando a contribuição com a reflexão e o debate sobre a importância da interiorização da pós-graduação no Vale do São Francisco, focando a criação, implantação e a consolidação dos programas de PG e a contextualização do ensino e da pesquisa, considerando a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido uma matriz formadora e

fundamental no processo de desenvolvimento territorial sustentável do vale do São Francisco.

5.10. 2013

Como consequência dos investimentos na Educação para Convivência com Semiárido, o Departamento apresentou em 2010 a proposta do Mestrado, sendo aprovado no ano de 2013, o Mestrado *strito sensu* em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, sendo mais uma conquista na pauta da Educação Contextualizada.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, se propõe a promover uma formação geral na área do ensino, tendo como fundamento a compreensão da contextualização dos conhecimentos e saberes escolares e das políticas educacionais inerentes aos territórios nos quais essas são construídas ou para os quais são direcionadas, o que acaba influenciando diretamente na disseminação dos processos educativos e nas concepções conceituais que norteiam o fazer docente.

Objetivo Geral da proposta do curso é investigar as bases históricas e epistemológicas das áreas da Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, analisando como tem sido o processo de consolidação do ensino escolar e não escolar a partir da perspectiva da educação contextualizada no semiárido brasileiro e em algumas regiões do mundo como África, Europa e América Latina.

Ainda em 2013, a UNEB concretiza através do DCHIII, e da realização pela Câmara de Pós-graduação, pelo NEPEC-SAB, pelo Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido (ECSAB) e pelo PPGESA, o II Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco e o III Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, buscando contribuir com a reflexão e o debate sobre a importância da Educação Contextualizada como instrumento essencial no fortalecimento dos territórios e da afirmação das relações interculturais presentes nos contextos semiáridos, que muitas vezes, são colocados na invisibilidade pelos modelos colonialistas.

Outra demanda dos dois eventos, que se fazem articulados, mas com objetivos distintos, é promover a reflexão sobre o lugar da pós-graduação nos contextos

semiáridos como estratégia de fortalecimento territorial e base para a construção de um projeto de sociedade fundado na perspectiva da convivência com a diversidade ambiental, cultural, política, social e econômica, que seja favorável à superação das assimetrias territoriais/regionais, defendendo, desta forma, a criação, a implantação e a consolidação de programas de Pós-graduação de excelência nesses contextos.

A proposição desses eventos reafirma o compromisso do DCH-III/UNEB com a contextualização enquanto matriz formadora e fundamental do ensino, da pesquisa e da extensão na promoção da sustentabilidade dos territórios semiáridos. É neste viés que o lançamento do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) durante o II colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco abre novos caminhos a serem trilhados, fortalecendo esse itinerário.

5.11. 2014

Tivemos a aula Inaugural e Ingresso da primeira turma de Mestrandos do PPGESA.

A proposição do PPGESA e do NEPEC-SAB de realizarem o “IV Workshop Nacional de Educação Contextualizada Para a Convivência Com o Semiárido Brasileiro e 2ª Sessão Especial do NEPEC-SAB: Contextualidade, Territorialidades e Interculturalidade: Movimentos em Torno da Educação Contextualizada”, em 2014, parte da compreensão dessas duas instâncias do quanto é importante manter, de forma permanente, a problematização, o aprofundamento e a socialização dos estudos e das pesquisas teórico-metodológicas acerca da Educação Contextualizada para a Convivência com os Territórios Semiáridos.

Nessa 4ª edição, o PPGESA desejou provocar por meio do Workshop o “diálogo de saberes” e trazer à tona quais aprofundamentos teórico-metodológico-epistemológico têm sido elencados em torno das suas categorias fundantes: Contextualidade, Territorialidades e Interculturalidade e, tão quanto mapear a nível nacional, as ações educativas e organizacionais contextualizadas das instituições governamentais e não governamentais e de como provocam e fortalecem, nos diferentes contextos socioambientais-culturais, a interculturalidade e os laços de pertencimento e de territorialidades das gentes sertanejas, do campo e da cidade, com a natureza e o território Semiárido.

5.12. 2015

O V Workshop Nacional de Educação Contextualizada e 3ª Sessão Especial do NEPEC-SAB: Decolonialidade e Territórios de Autonomia é uma proposição do PPGESA em conjunto com o NEPEC-SAB e do Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada, e faz ainda parte da trajetória de estudos e pesquisas destas instâncias que buscam afirmar a necessidade de uma educação contextualizada e decolonial como estratégia de fortalecimento dos territórios de autonomia e de resistência.

5.13. 2016

É realizado o “VI Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro” e “III Colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco”, que este ano trouxeram a temática: “Educação Contextualizada, Decolonialidade e Territórios de Autonomia: desafios da desconstrução dos semiáridos estereotipados”. O evento foi uma proposição do PPGESA, do NEPEC-SAB, do Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada e da Câmara de Pós-graduação do DCH-III, que fazem parte da trajetória de estudos e pesquisas destas instâncias que buscam afirmar a necessidade de uma Educação Contextualizada e decolonial como estratégia de fortalecimento dos territórios de autonomia e de resistência.

5.14. 2017

Nessa edição, o PPGESA objetiva provocar por meio do VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e do IV Colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco - Diversidades e Direitos em Territórios Semiáridos, o “diálogo de saberes” e trouxe à tona quais aprofundamentos teórico-metodológico-epistemológico têm sido elencados em torno das suas categorias fundantes: Diversidade, Direitos, Contextualidade, Territorialidades e Interculturalidade e mapear a nível nacional, as ações educativas e organizacionais contextualizadas das instituições governamentais e não governamentais e de como

provocam e fortalecem, nos diferentes contextos socioambientais-culturais, a interculturalidade, a compreensão da diversidade e os laços de pertencimento e de territorialidades das gentes sertanejas, do campo e da cidade, com a natureza e o território Semiárido.

Desse modo, o aprofundamento dessas questões propiciou que o PPGESA e as demais instituições acadêmicas e diferentes espaços de estudos, presentes no evento, apresentassem suas contribuições para o pensar e o agir por meio de formas descolonizadoras e, ao mesmo tempo, geradoras da autoafirmação e da autenticidade dos territórios semiáridos.

5.15. 2018

Pelo oitavo ano consecutivo, o PPGESA promoveu o VIII Workshop Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Nesta edição, o evento discutiu o tema “Dimensões Políticas e Pedagógicas da Contextualização”. A discussão do tema foi realizada em mesas temáticas, sessões coordenadas, conferência e grupos de trabalhos, permitindo a todos, explanação e contribuições pedagógicas e políticas da contextualização.

A garantia da continuidade das edições do evento tem permitido o encontro de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, afirmando assim, a perspectiva inter/multi/transdisciplinar e o intercâmbio das ideias, das pesquisas e das possibilidades de reinvenção do Semiárido Brasileiro, da Educação Contextualizada e de aprofundamento das reflexões em torno dos processos de colonização e do imaginário estereotipado que historicamente foi construído sobre esse território, apontando, portanto, possibilidades concretas de superações desses.

5.16. 2019

Considerando a importância desse curso para o desenvolvimento socioeducacional, cultural e econômico dessa região, bem como as mudanças operadas no mundo do trabalho e nas lógicas de sociabilidade, que ressignificam a educação nos mais diferentes espaços, a comunidade acadêmica do DCH Campus III/UNEB compreendeu, e se concretiza em 2019, a necessidade de ajustar o formato

de curso, para o atendimento das novas exigências legais, promovendo algumas alterações no intuito de manter-se em sintonia com o processo de evolução histórica e de construção de identidades da própria Pedagogia, enquanto práxis que se ocupa do fenômeno educativo como campo privilegiado de conhecimento.

E nessa reformulação foi incluído o Componente Curricular Fundamentos e Práticas em Educação Contextualizada, que tem como objetivo na ementa o ensino da Gênese da Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido no Brasil, trazendo o contexto histórico, as concepções e a dimensão político pedagógica; os princípios norteadores. Educação, cultura e território; Aproximações e diferenças entre Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro; as práticas em evidência. O itinerário pedagógico como elemento inovador nas práticas de Educação Contextualizada, entre outras temáticas, marcando assim, um passo essencial, a inclusão da ECSAB no currículo formal da formação de educadores.

5.17. 2020

Pelo nono ano consecutivo, o PPGESA promoveu o IX Workshop Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Nesta edição, o evento discutiu o tema “Semiáridos, Pós-Verdade e Resistência: Lugares e Convívios da Educação Contextualizada”. E essa discussão do tema foi realizada em mesas temáticas, sessões coordenadas, conferência, seminário e grupos de trabalhos, permitindo a todos/as a reflexão e aprofundamento do atual momento em que vivemos, a contemporaneidade, onde as redes sociais, as fake news e as pós-verdades terminam criando realidades e mundos como “verdades”, que influenciam todos os setores da vida social, política, econômica, cultural e mesmo as relações pessoais. Assim, no nosso caso, a Educação e os contextos culturais diversos e singulares, como os Territórios Semiáridos passam a ser também influenciados por esse conjunto de “verdades” construídas. O evento, depois de ter passado por uma pausa em 2019 em razão da pandemia da Covid-19, retorna em 2020 em formato virtual.

5.18. 2021

Pelo décimo ano consecutivo, o PPGESA promoveu o Workshop Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Nesta edição, o evento discutiu o tema “Educação Contextualizada, Diálogos e Conflitos Interculturais: Entre o Local e o Global”, em uma articulação ampliada entre o DCHIII e a Universidade de Pádua /Itália, cujo convênio e parceria datam de décadas, em especial através do intercâmbio de estudantes da graduação e da pós-graduação. Este ano é proposto um diálogo do local para o global, do nacional para o internacional (e vice-versa), em uma amplitude potencializada pelos novos/outros modos de interação e construção, para a (re)formulação e/ou elaboração, durante o período da Pandemia do Covid-19, com toda a complexidade que envolve a crise sanitária e de distanciamento social.

Portanto, o escopo foi ampliar as discussões intercontinentais e interculturais. Para isso foram realizadas mesas temáticas, sessões coordenadas, conferências, seminários e grupos de trabalho, com vistas a promover a todas/os/es a reflexão e aprofundamento do atual momento em que vivemos, a contemporaneidade, a pandemia do Covid-19 e os desafios do período intenso que temos enfrentado, em especial, nos contextos educacionais das relações, inter-relações e formações dos povos, grupos e instituições.

5.19. 2022

Com uma década de história em que se consolidaram muitas reflexões, discussões, debates e proposições, o Workshop Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro chega à sua décima primeira edição em 2022, ampliando a sua abrangência configurada também, pelo segundo ano consecutivo, como evento internacional. Com o PPGESA, do DCHIII em articulação com a Universidade de Pádua/Itália promovem para a comunidade científica, educadores, estudantes de pós-graduação e de graduação, especialmente aqueles que advogam em defesa das causas educacionais e culturais dos territórios semiáridos a participação em mais um evento que teve como tema “Educação e Ensino Contextualizados: Transgressões, Insurgências e Tecnologias”.

O tema desta edição reflete o desafio de enfrentamento de uma das maiores pandemias, senão, a maior, já enfrentada pela humanidade. À educação foi posta a tarefa de se superar de várias maneiras, tarefa ainda em curso! Não estamos falando

apenas do desafio tecnológico, que nos mostrou as diferenças abismais existentes no Brasil. Mas sim, da ausência de uma educação transgressora, que coloque na primeira fila das salas de aulas as populações subalternizadas, as maiorias minorizadas.

Ainda em 2022, no segundo semestre do ano letivo da graduação do curso de Pedagogia no DCHIII, tivemos as duas primeiras turmas do novo componente curricular Fundamentos e Práticas da Educação Contextualizada, incluindo no currículo através da proposta de reformulação curricular de 2019. Uma das turmas aconteceu no vespertino, tendo como professor titular Josemar Martins Pinzoh e a outra turma no noturno, tendo como professor titular Edmerson Reis. Oportunizando que esses graduandos estejam verdadeiramente imersos nos fundamentos e práticas da ECSAB, tendo o privilégio de aprender junto com os autores principais dessa trajetória.

5.20. O currículo do curso de pedagogia da UNEB – DCH III

Em relação ao currículo do curso de pedagogia no DCH III, tivemos acesso a 6 (seis) documentos, sendo eles: 1) Conteúdos Programáticos, datado de novembro de 1999; 2) Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborada entre os anos de 2000 à 2003; 3) Ementas Curso Atual Vigorado em 2004.1.; 4) Ementas Curso Atual Vigorado em 2004.1; 5) Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do ano de 2011 e 6) Projeto de Reformulação Curricular, do ano de 2019. Mesmo sentindo falta de alguns documentos que seriam importantes para o debate, não alterou o alcance aos objetivos da pesquisa.

Quando adentramos ao primeiro documento “Conteúdos Programáticos”, a primeira informação que temos é que ele foi elaborado a partir dos ementários e os Plano Individual de Trabalho (PITs) – ano de 98 e 99) dos professores do DCH III, e ele surgiu porque os discentes o estavam solicitando para transferências etc. O interessante dele é que traz um comparativo do que diz a ementa original e o que é realmente trabalhado pelo professor, porque ao notarem as divergências no documento, queriam passar para os alunos aquilo que realmente é trabalhado no Departamento, e essa constatação está presente também na descrição.

Neste documento consta a ementa dos componentes curriculares Educação Rural I e Educação Rural II. Em que o componente Educação Rural I aparece sofrendo uma modificação, visto que o documento aponta a ementa original, que diz: “A especificidade das comunidades rurais e do adulto nela inserido como determinante da prática educacional. Atitudes e expectativas do adulto do meio rural em relação a educação. Os projetos educativos desenvolvidos para o adulto”

Em detrimento da ementa trabalhada pela professora, que diz:

A especificidade das comunidades e do homem rural nela inserido como determinante da prática educativa. Atitudes e expectativas do homem o rural em relação a educação. Os projetos educativos desenvolvidos pelo homem do campo. (UNEB, 1999)

Mostrando uma menção ao homem do campo e não mais ao homem somente associado ao rural. Nesse componente também, aparece algo interessante, que é a bibliografia básica, que consta apenas três obras e nenhuma delas trata sobre nenhuma temática voltada para um discurso renovado da Educação do Campo, mas mesmo assim, nos conteúdos programáticos aparece “Contextualização da Educação Rural”, o que demonstra uma tentativa de mudança paradigmática já contida nesse documento.

No componente curricular Educação Rural II, a ementa deseja estudar os programas e documentos legais voltados para o adulto do meio rural e assistência rural, o homem rural como fator de integração, mudança e transformação. E nos conteúdos programáticos, percebemos a presença forte dos movimentos sociais:

Por uma política educacional do campo, que valorize a escola com toda a sua realidade específica (aspectos sócio-político-econômico-culturais). Por uma educação básica do campo: contextualização e desafios. Programas oficiais e da sociedade civil voltados para a educação do campo: PRONERA, PAAF e proposta por uma educação básica do campo. Experiências em educação básica do campo: pressupostos teórico-metodológicos e material didático utilizado. Propostas de ação. (UNEB, 1999)

Na bibliografia recomendada, vemos a presença do texto base do PRONERA/98, o texto base do PAAF/97, o Texto base da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo/98, o livro “Educação e escola no campo” de Maria

Nobre de Damasceno, o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Sobradinho - BA/97 e a Proposta Pedagógica da Escola de Massaroca em Juazeiro - BA/97. Exibindo uma conexão forte com as causas sociais, fazendo com que mesmo que os discursos e debates acerca da Educação do Campo não cheguem tão rápido ao currículo, os professores estavam comprometidos com a causa, principalmente a professora Francisca de Assis de Sá, que fazia parte dos movimentos sociais e era a professora titular desses componentes.

Adentrando agora, o documento “Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborada entre os anos de 2000 à 2003, notamos a falta dos componentes citados anteriormente, e também não achamos nenhuma proposta de um componente que tratasse minimamente dessas questões, mas pensando nisso, a professora Francisca de Assis de Sá coordenou um seminário temático com o tema: “Educação Rural: A que temos e a que queremos”, contendo 20H de curso, e aconteceu nos dias 12 e 13 de setembro de 2000, pela Rede UNEB, em Remanso/BA.

E na justificativa desse seminário temático foi colocado que:

O Programa Rede UNEB 2000, no município de Remanso/BA está promovendo, neste segundo semestre/2000, mais um Seminário Temático. Desta vez sobre “A educação rural que temos e a que queremos”, objetivando proporcionar aos estudantes deste programa e a comunidade em geral a oportunidade de reflexão deste conteúdo, já que no currículo do referido programa não há uma disciplina que trabalhe especificamente com este assunto.

A discussão sobre Educação Rural ou Educação do Campo foi objeto da I Conferência “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em 1997, em Luziânia/GO, onde educadores e educadoras do Brasil analisaram, discutiram e elaboraram um documento contendo as propostas para uma educação básica, que seja não só “no campo”, mas que seja também “do campo”, porque não basta ter escolas no campo, é preciso que, a educação aí oferecida, atenda aos interesses do homem e da mulher do campo, respeite, valorize e trabalhe a cultura e as especificidades da realidade camponesa, considerando-a na sociedade como um todo. (UNEB, 2000)

Para além, dentro dos objetivos desse seminário temático está descrito “Contextualizar a educação rural no Brasil e na região, bem como discutir sobre a prática pedagógica do educador inserido nesta realidade” (UNEB, 2003). Vamos

notando que, a partir do movimento que vai acontecendo na sociedade, principalmente através dos movimentos sociais, a Educação do Campo vai crescendo e se reafirmando no movimento de renovação pedagógica no DCH III.

E é a partir do documento “Ementas Curso Atual Vigorado em 2004.1” e o documento intitulado “Projeto de Reconhecimento do curso de Pedagogia – Licenciatura”, podemos observar a inserção do componente curricular “Educação do Campo”, sendo o único componente que abordaria essa temática presente no currículo. Esse componente era ofertado no terceiro período na época de vigor do documento. Com carga horário de 60h, a ementa dizia que,

Discutir a relação cidade campo-urbano: conceitos e interação. A educação do/no campo na sociedade moderna: trajetória, especificidade, realidade e desafios. Concepções e princípios pedagógicos de uma escola do/no campo. Bases para elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo. A Educação do Campo nos seus aspectos não formal e informal: contribuições dos movimentos sociais do campo e das ONGs. (UNEB, 2004)

E o mais interessante é que entre todos os componentes, Educação do Campo tem a maior bibliografia básica, contendo 43 obras, sendo livros e artigos. O que denota a força que esse movimento vinha adquirindo principalmente dentro da Academia. E mostrando agora, um estudo mais voltado realmente para a nomenclatura de Educação do Campo, aderindo a mudança de paradigma apresentado nesta pesquisa.

Porém, mesmo apresentando todas essas mudanças e sendo, o DCH III, um lugar que sempre se ateu aos debates e lutas dos movimentos sociais, se adequando ao formato que a sociedade vai se transformando, buscando estar atualizada em relação as demandas dos sujeitos, ainda sentia a necessidade de um componente que falasse diretamente sobre a ECSAB, visto que os componentes que existiram no currículo tratavam da vivência primeiro do homem rural, depois o homem do campo, debatia sobre a EC de forma sucinta, mas não adentrava nos seus fundamentos e práticas.

É seguindo esse pensamento que, em 2019 surge o documento “Projeto de Reformulação Curricular”, fruto de muito estudo e debate, trazendo na sessão de

apresentação do curso, o reconhecido que depois de muitos anos e dos marcos postos no capítulo IV e V, expressam que

É nesse cenário que o curso de Pedagogia tem sido, por diversas vezes, protagonista e participante direto na articulação dos movimentos sociais ligados às temáticas de Educação do Campo, Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. (UNEB, 2019)

Reconhecendo assim, as contribuições que o DCH III deu nessa trajetória conceitual da EC dentro do curso de Pedagogia. E no ementário, foi adicionado o componente curricular Educação Popular e Movimentos Sociais, com 60h no 7º período letivo, e o componente Fundamentos e Práticas da Educação Contextualizada, com 75h no 4º semestre letivo, permanecendo no currículo o componente Educação do Campo, com 60h no 7º período.

Temos agora, 3 (três) componente curriculares que debatem todos os aspectos retratados tanto na Introdução como na Fundamentação Teórica dessa pesquisa, mostrando que todo o percurso trilhado dentro do DCH III colheu frutos importantes tanto na formação dos educadores como também no fazer pedagógico da nossa região.

5.21. Dificuldades enfrentadas nessa trajetória

Em todo percurso de 1991 a 2022, tivemos alguns percalços pela caminhada. É natural que dificuldades fossem apresentadas nessa trajetória, a história de luta dos movimentos sociais nos mostra que nada é conquistado sem que antes haja a superação dos desafios. Nesse sentido, foi encontrado um dado interessante na realização das entrevistas para esta pesquisa. Todos os entrevistados, ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas, apontaram um mesmo ponto em comum, a falta de aceitação e compreensão de alguns colegas intelectuais, professores e pesquisadores em relação a ECSAB, nesse sentido, Pinzoh explica que:

Existe um certo ranço da EC, você vai ver várias pessoas se incomodando com isso. É um ranço que se arrasta de muito tempo, tem muitas pessoas que preferem falar da França, dos conceitos franceses do que falar de EC. Falar de contemporaneidade,

subjetividade é muito mais ‘chic’ que falar de Sertão, de seca, de chuvas. Então, eu acho que a gente não tem como também administrar tão perfeitamente isso, vai ter sempre esse escorrego mais conservador, mais rural, vai ter sempre esse ranço urbanoide, gente de classe média urbana, que abre a torneira na sua casa e não sabe de onde vem a água e nem está preocupado, então essa pessoa vai achar que não faz sentido discutir a EC. (JOSEMAR MARTINS, EM ENTREVISTA, NO ANO 2022)

Em consonância a essa questão apresentada, a professora Claudia Maisa também traz contribuições ao falar que,

[...] uma dificuldade que sempre ouvi dizer desde lá do começo, que é justamente... Eu não sei se o termo correto é esse, falta de entendimento do que de fato é a educação para convivência com o Semiárido ou a educação contextualizada para convivência com o Semiárido, porque, no fundo, não é apresentar novos conteúdos, mas seria trabalhar os conteúdos sob outra perspectiva. (CLAUDIA MAISA, EM ENTREVISTA, NO ANO DE 2022).

Para finalizar as exposições acerca das dificuldades encontradas, a professora Luzineide Carvalho explica que,

[...] logo no início, quando entrei no departamento e tinha esse debate da RESAB e da EC, não havia uma compreensão, eu não quero dizer que precisava ser uma compreensão única, porque acho que nada precisa ter uma compreensão única, mas não tinha uma interpretação, digamos assim, haviam incompreensões do que se tratava, então essas incompreensões levavam a interpretações equivocadas, de um jeito até que nos taxavam de sermos novos colonizadores (risos), que a EC era um novo formato de colonização cultural, em outros momentos já diziam que a contextualização era um processo de ficar “florindo” as lutas sociais, as lutas de classes, que elas ficavam abafadas porque traziam muita subjetivação, muitos traziam que fechava o debate no indivíduo, mas na verdade, todo o processo da RESAB era um processo de trabalhar no coletivo, porque só em ser rede tinha que ser um debate coletivo. Então, existia uma certa dificuldade de trazer de uma forma mais ampliada a adesão dos parceiros do próprio departamento para dentro da ed. Contextualizada. Havia esse enfrentamento. (LUZINEIDE CARVALHO, EM ENTREVISTA, NO ANO DE 2022)

Dessa forma, podemos notar que a partir da incompreensão da Academia em razão da ECSAB, vão surgindo várias ações que acabam por aproximar os

pesquisadores da temática, ao promover eventos, debates, publicação de livros e inúmeras outras ações que alcançaram os seus objetivos em disseminar de forma sistemática e organizada esse conhecimento dentro das salas universitárias. E nessa aproximação, é notado por todos os que participam e não participam das discussões, que a temática da ECSAB dentro do DCHIII toma proporções externas de reconhecimento,

Me lembro que em Feira de Santana em 2017 teve uma Conferência Estadual da Bahia, estive muito presente porque estava morando em Feira, e me lembro que a gente colocava assim, né, que já tínhamos o mestrado, já tínhamos materiais de pesquisa, livros publicados e as pessoas “poxa, a UNEB está muito avançada dentro desse percurso”, então havia um reconhecimento dessa trajetória. (LUZINEIDE CARVALHO, EM ENTREVISTA, NO ANO DE 2022)

Consolidando uma marca importante na história do DCHIII, ser reconhecido pelos anos de trabalho árduo, empenhado em desenvolver um espaço disseminador das teorias e práticas de uma educação voltada para a formação integral dos sujeitos, promovendo uma quebra paradigmática da educação universalista que é ofertada na atualidade.

Quando a gente fala da Educação Universalista, ela pega da escala mundo e chega no lugar, a gente pega uma escala imensa e joga no lugar, já a EC inverte, ela pega o lugar pra levar para o mundo, então a EC já é, digamos assim, não é uma oposição a Ed. Universalista, ela é uma dimensão mais próxima do sujeito, das comunidades para pensar o seu lugar e seus contextos. Então, de cara, ela é de extrema importância, seja no Semiárido, seja na Amazônia, seja na região desértica, na Europa, onde for, a EC é um princípio de trazer os processos do lugar e do sujeito e dos grupos mais específicos, dá a vez a esse específico, porque a ed. Universalista passa por cima, dialogicamente passa por cima porque quer negar a diversidade. (LUZINEIDE CARVALHO, EM ENTREVISTA, NO ANO DE 2022).

Esse movimento se tornou essencial porque os grupos mais específicos e minoritários conseguiram ver esse debate chegar até eles, os quilombolas, os indígenas, todos esses grupos com mais especificidade, nos seus territórios mais demarcados, mais específicos conseguiram ter vez dentro desse grande “pacote”

chamado EC, e mesmo sendo um “pacote”, consegue ser muito mais perto da realidade do que a Ed. Universalista. Na atualidade, temos uma Educação Universalista que ainda predomina, mas já vemos avanços da EC, porque ela conseguiu, através de todo o processo de articulação entre a Academia, chegar dentro dos documentos, dos parâmetros curriculares, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo. Mesmo que não com esse nome, mas tendo seus conceitos representados.

5.22. Trajetória em rede

É importante ressaltar ainda que, essa trajetória dentro do DCHIII não foi realizada de forma isolada, esse processo pode ser caracterizado como um movimento em rede, visto todas as parcerias que foram de extrema importância, dado que o DCHIII não chegou até aqui sozinho, mas junto às várias instituições, e devo ressaltar, a RESAB como a principal delas, como identifica a professora Luzineide Carvalho (2022),

É fundamental a presença da RESAB, então quando falamos que o IRPAA tem o seu caminhar, a UNEB tem seu caminhar, sim, elas tem metodologias, muitas vezes mais apropriadas ao fazer dessas instituições, mas isso não tira em momento algum, que esse caminhar foi em rede, foi no coletivo, inclusive, todo o processo avaliativo de estar aparando as arestas, identificando os percursos, onde tá se construindo o discurso mais próximo uma da outra, de uma instituição e da outra, onde uma tá mais avançada para trazer a experiência para o grupo para a que está mais atrás avance, já identifique processos que estão muito lentos, o que não deram certo, que não tiveram êxito, então, esse processo de avaliação sempre foi muito dentro da RESAB. Então, se for falar somente no âmbito da UNEB, termina que fica um processo assim, que eu vejo que não teria chegado ao que é hoje. Não teríamos enquanto UNEB chegado ao que chegamos hoje se não tivesse se constituído dentro desse processo, porque a RESAB retroalimentava a UNEB e outras instituições, ao mesmo tempo a UNEB também ganhava fôlego, então nós evoluímos assim.

Dito isso, é notável perceber que o processo evolutivo da EC na UNEB, foi de muita experimentação, e nesse experimentar, os professores iam avaliando, voltando para discutir, avaliando novamente e seguindo estratégias, eles davam execução a

essa práxis. Experimentar, discutir, avaliar e redirecionar. E esse movimento que eles conseguiam fazer dentro do DCHIII foi muito importante para manter a luta fortalecida em frente as incompreensões e dificuldades que apareciam, de como por exemplo, serem taxados de novos colonizadores.

Assim, o componente curricular Fundamentos e Práticas da Educação Contextualizada, como parte do currículo do Curso de Pedagogia do DCH-III é resultado desse acúmulo, assim como a construção do PPGESA, o que demonstra que as aspirações que ocorrem na sociedade e nos seus movimentos sociais, instituições da sociedade civil organizada, fundamentaram o atual status de ser da EC no campus III, o que perpassa pelos enfrentamentos em torno da evolução conceitual e mesmo discernimento entre às concepções de Educação Rural e Educação do Campo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o percurso evolutivo conceitual da Educação Rural à Educação do Campo até a perspectiva da Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia do DCH III, foi necessário que compreendêssemos todos os processos gerais que aconteceram no Brasil e no mundo para que tivéssemos esse movimento conceitual, percebêssemos assim, o individual e o efeito produzido por essas demandas.

De forma geral, notamos como passamos de sertão (visto como um lugar vazio sem possibilidades) para Semiárido (delimitações geográficas definidas, objetivos próprios e apresentando possibilidades de desenvolvimento), como vencemos a luta contra o combate à seca e começamos a enxergar a convivência como a melhor forma de produzir e ser dentro desse lugar. E, atrelado a essa movimentação, vemos o protagonismo dos movimentos sociais, principalmente ao perceber que era necessário que a educação também se modificasse, deixando de oferecer na formação dos educadores a Educação Rural e passasse a enxergar também que a Educação do Campo era uma forma nova e mais respeitosa de se ensinar sobre as especificidades desses sujeitos, formando pedagogos mais preparados para essas realidades.

No âmbito da UNEB – DCH III, visualizamos que essa caminhada que acontecia fora dos seus muros, precisava adentrar nos seus debates e no seu fazer. Foi com a força de professores preocupados e incomodados com aquelas situações vivenciadas no campo e na educação que a trajetória ganhou fôlego e foi traçando vários marcos essenciais na ECSAB, não só para o Departamento de Juazeiro, mas para o crescimento dessa temática no Brasil e no mundo, disseminando conteúdos e ações próprias (livros, artigos, rodas de conversa, *lives*, grupos de pesquisa, grupos de extensão, mestrado, cursos de especialização, cursos formativos) que iniciam e desenvolvem o discurso da importância de se pensar uma nova forma de educação.

Foi possível notar também que, a parceria dos movimentos sociais com a Academia marca fortemente esse percurso, mostrando a força de lutar no coletivo, ao perceber o crescimento do debate acerca da ECSAB dentro da formação do curso de Pedagogia em Juazeiro-BA, compreendendo que o currículo é vivo e está em constante modificação, sempre tentando adequar-se às realidades dos sujeitos. Mas, percebo uma atuação diferenciada dos docentes do Departamento, que ao sofrer

influências da sociedade civil organizada por participarem dela, devolvem para o DCH III um fazer diferenciando, com o olhar voltado para causas sociais e um entendimento mais aguçado das mudanças necessárias nessa perspectiva.

É com muita satisfação que explicitamos o êxito da pesquisa em ter alcançado os seus objetivos ao investigar a trajetória de evolução conceitual da Educação Rural à Educação do Campo até a perspectiva da Educação Contextualizada nos cursos de Pedagogia do DCH III, sempre se atentando e realizando os objetivos específicos de identificar as etapas da trajetória, analisar como as etapas aconteceram em relação aos documentos curriculares, identificar as influências gerais e específicas que contribuíram nesse percurso evolutivo e documentar toda a trajetória para servir de aporte para pesquisas futuras.

7. REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **O currículo das escolas do MST**. Revista Movimento, Niterói, v.3, 2001.

_____. Educação em movimento: **a formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível**. Contexto e Educação, Ijuí, v. 41, 1996.

CARVALHO, Luzineide Dourado. Natureza, Território e Desenvolvimento no Semiárido. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado; NÓBREGA, Luciana Maria da Silva (Orgs). **Educação e Convivência com o Semiárido: Reflexões por dentro da UNEB**. 1ª edição. Juazeiro-Bahia: DCH III-NEPEC-SAB, CNPq, INSA, 2011.

_____. Luzineide Dourado. Emergência da Lógica da “Convivência com Semi-árido” e a Construção da Nova Territorialidade. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões Teórico-Práticas**. 2ª edição. Juazeiro –BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, Selo Editorial- RESAB, 2006.

_____. Luzineide Dourado. **Um sentido de pertencimento ao território semiárido brasileiro: a ressignificação da territorialidade sertaneja pela convivência**. In: Revista de Geografia (UFPE) V. 28, No. 2, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/228949>>

CHAKINAZÁROV, G., KRASSINE, L. **Fundamentos do marxismo leninismo**. Moscou: Progresso, 1985.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**. São Paulo : Cortez, 1985.

FERNANDES, Bruno José Torres. **Processo de triangulação de perspectivas na pesquisa qualitativa**. Disponível em: <<http://designinterativo.blogspot.com.br/2006/08/processo-de-triangulao-de-perspectivas.html>> Acesso em: 05 de abril de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 25. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 17ª. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce**. In: BUCI-GLUCKSMANN, Christirine. Gramsci e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Lei nº 9394, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil, MEC, 1996.

LINS, Claudia Máisa Antunes. Livros didáticos contextualizados conhecendo o semiárido volumes 1 e 2: Aspectos políticos/pedagógicos no percurso de elaboração. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado; NÓBREGA, Luciana Maria da Silva (Orgs). **Educação e Convivência com o Semiárido: Reflexões por dentro da uneb**. 1ª edição. Juazeiro-Bahia: DCH III- NEPEC-SAB, CNPq, INSA, 2011.

_____. Claudia Máisa Antunes. Algumas Anotações-Reflexões sobre Educação Contextualizada a partir da Experiência da Feitura dos Livros Conhecendo o Semiárido 1 e 2. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. 1ª edição. Juazeiro-Bahia: Uneb-DCHIII- NEPEC-SAB, MTC, CNPq, INSA, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: Da Teoria a Prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. 1ª edição. Juazeiro-Bahia: Uneb-DCHIII- NEPEC-SAB, MTC, CNPq, INSA, 2011.

_____. Josemar da Silva; LIMA, Aurilene Rodrigues. **Educação com o Pé no Chão do Sertão: Proposta Político-Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá**, 1º edição. Petrolina-PE, 2001.

_____. Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com Semiárido. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões Teórico-Prática**. 2ª edição. Juazeiro –BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, Selo Editorial- RESAB, 2006.

_____. Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a Convivência com o Semi-Árido Árido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/37699805/ANOTA%C3%87%C3%95ES_EM_TORNO_DO_CONCEITO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_PARA_A_CONVIV%C3%8ANCIA_COM_O_SEMI-%C3%81RIDO_1>

_____. Josemar da Silva. **Tecendo a Rede: Notícias Críticas do Trabalho de Descolonização Curricular no Semi-Árido Brasileiro e Outras Excedências**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 344 p. 2006.

MOREIRA, Gislene. A morte do boi: modernidade e transições do sertão ao semiárido. In: MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneos: rupturas e continuidades no Semiárido Brasileiro**. Salvador: Eduneb; Edufba, 2018.

Disponível em:

<[http://saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/991#:~:text=Setoes Contemp FINAL.pdf](http://saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/991#:~:text=Setoes%20Contemp%20FINAL.pdf)>

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo, Escola, Currículo e Contexto**. 2ª edição. Juazeiro-Bahia: ADAC, UNEB-DCH III-NEPEC-SAB, 2011.

_____. Edmerson dos Santos. **Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável**. 1ª edição. Juazeiro-Bahia: Gráfica Franciscana, 2004.

_____. Edmerson dos Santos. A Formação dos Profissionais da Educação do Campo-Direito dos Educadores e Dever do Poder Público. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO., Luzineide Dourado; NÓBREGA, Luciana Maria da Silva (Orgs). **Educação e Convivência com o Semiárido**: Reflexões por dentro da UNEB. 2ª edição. Juazeiro-Bahia: UNEB – Departamento de Ciências Humanas, Campus III, 2013.

_____. Edmerson dos Santos. Educação para a Convivência com o Semiárido: Desafios e Possibilidades. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luiza; ALENCAR, Maria Tereza; SILVA, waldirene Alves Lopes (orgs). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. 1ª edição. Campina Grande, 2010

_____. Edmerson dos Santos, **Projeto do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro**, Juazeiro –BA: Universidade do Estado da Bahia-UNEB/DCH/CAMPUS III, [mimeo], 2010.

_____. Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 318 p. 2009.

_____. Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. In: Rede de Educação do Semiárido Brasileiro: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**. Ano 08, N° 07 – Setembro. Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. Juazeiro: RESAB, 2013. 197 p. ISSN 1980-2129.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, José de Souza. **Territórios e interculturalidade na perspectiva da educação contextualizada**. In: Anais do II Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco e III Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, Juazeiro da Bahia, 11 a 13 de setembro de 2013. Disponível em: <https://ppgesa.uneb.br/wp-content/uploads/2022/08/Jose-de-Souza-Silva-Territorios-e-interculturalidade-na-perspectiva-da-educacao-contextualizada.pdf>

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido**. Soc. estado. [online]. 2003, vol.18, n.1-2, pp.361-385. ISSN 0102-6992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/P7t9S99qxSqYsNbSDVHLc9k/?format=pdf&lang=pt>

STALIN, J. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Símbolo, 1983.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987
 FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **A pesquisa em Educação do Campo**, v. XX, p. X-I, 2006.

UNEB. **Institucional da Universidade**. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/>. Acesso em: 31 de março de 2022.

_____. **O Departamento de Ciências Humanas – DCHIII**. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.uneb.br/juazeiro/dch0sobre/>. Acesso em: 31 de março de 2022.

_____. **Estatuto da UNEB**. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.uneb.br/files/2009/pd/estatuto-uneb-2012.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2022.

_____. **Relatório do Projeto Alfabetização, Autogestão e Cidadania nos Projetos de Reassentamento da Barragem de Itaparica**. (Francisca de Assis de Sá – Organizadora). Juazeiro: BA: UNEB/FFCLJ [mimeo], 1998.