



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAMPUS III – DCH III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS – PPGESA**

ALEXANDRINO PEREIRA NETO

PARA OUTRO SERTÃO, OUTRA EDUCAÇÃO

**Casos de Práticas Formais e Não Formais de Educação Contextualizada para a
Convivência com Semiárido na Bahia e no Pernambuco**

JUAZEIRO – BA

DEZEMBRO DE 2015

ALEXANDRINO PEREIRA NETO

PARA OUTRO SERTÃO, OUTRA EDUCAÇÃO

**Casos de Práticas Formais e Não Formais de Educação Contextualizada para a
Convivência com Semiárido na Bahia e no Pernambuco**

Dissertação submetida ao Colegiado e à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, na linha de pesquisa 1, Educação para a Convivência com o Semiárido, sob a orientação do prof. Dr. Josemar da Silva Martins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

JUAZEIRO – BA

FEVEREIRO DE 2016

ALEXANDRINO PEREIRA NETO

PARA OUTRO SERTÃO, OUTRA EDUCAÇÃO

**Casos de Práticas Formais e Não Formais de Educação Contextualizada para a
Convivência com Semiárido na Bahia e no Pernambuco**

Dissertação submetida ao Colegiado e à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, na linha de pesquisa 1, Educação para a Convivência com o Semiárido, sob a orientação do prof. Dr. Josemar da Silva Martins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em ____/____/ 2016

BANCA EXAMINADORA:

Orientador/presidente - Prof. Dr. Josemar da Silva Martins

Examinador Interno - Prof.^a Dr^a. Jorgete Pereira Oliveira

Examinador externo: Prof^a Dr^a. Eliana de Barros Monteiro - UNIVASF

Examinador interno (suplente): Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira

Examinador externo (suplente): Prof^a. Dr^a Rosicleide Araújo de Melo - UNIVASF

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos os povos do Semiárido Brasileiro, demais regiões desse imenso país e a todos os povos de qualquer parte do planeta que tiveram suas vidas e suas histórias saqueadas, violentadas, invisibilizadas e ensurdecidas pelos processos brutais das colonizações nefastas e que buscam retomar essas histórias tornando-as palco da descolonização mental, corroborando no ressurgir de sujeitos protagonistas de suas próprias existências.

Aos meus pais Olegário Alves de Moura e Susana Pereira Montenegro, sertanejos fiéis e exemplos de honestidade que me deram a existência e me fizeram acreditar na vida. (em memória).

Ao professor Rovilson José Bueno por sua dedicação a educação pública, pela grande contribuição a Contextualização da Educação no Semiárido Brasileiro e por sua irreverência construtiva. (em memória).

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de todos os povos, de todas as raças, de todas as crenças, de todas as línguas e de toda Esperança, presença constante na vida ecosistêmica.

Aos meus filhos Maria Clara, Mateus, Lucas, Francisco e Manoel minhas fontes de inspiração que, mesmo pequeninos compreenderam o valor da distância que nos separou durante este tempo precioso.

Às mães dos meus filhos Juciene e Lucenilda e as avós Terezinha e Iracema pela labuta redobrada e o amor perene para com as crianças durante minha longa ausência.

Aos meus quatro irmãos João, Antonio, Adelmo, Arimatéia e minha irmã Inácia pelo apoio incondicional nas horas alegres amargas.

Aos amigos professores Inaldo Pereira Nunes, da rede estadual da educação da Paraíba, Genival Barros e João Amorim da Universidade Federal Rural de PE (UFRPE-UAST), Jonathas Januário que sempre estiveram presentes com amizade e colaborações nessa construção e a família amiga de Petrolina Leo Filó, Eliete, Caíque e Tainá que me acolhera no coração e em casa durante os primeiros 45 dias do curso.

Aos meus orientadores inicialmente professor Jairton Fraga Araujo e por fim professor Josemar da Silva Martins que com praticidade, sutileza e dedicação, souberam guiar os meus passos para que chegasse até aqui.

Aos colegas de mestrado que se tornaram suporte nos momentos tristes, angustiantes, mas que também compartilharam bonitezas, amizades e alegrias: Antonio, Delza, Fabiola, Gabriela, Mábio, Manuela, Michelli, Núbia, Pedro, Roberto Remígio, Rosi, Neila, Sayonara e Sebastião.

Ao coordenador do PPGESA professor Dr. Edmerson dos Santos Reis por suas habilidades humanas, intelectuais e políticas nas horas difíceis e aos seus colaboradores da secretaria do Programa que sempre providenciaram as condições necessárias para o bom andamento do curso.

Aos professores do Programa pela dedicação e seriedade com que conduziram as disciplinas nos proporcionando a demolição das verdades absolutas e a reconstrução das novas possibilidades na perspectiva da pedagogia da pergunta em detrimento da pedagogia da resposta.

Aos diretores das Escolas Estaduais de Tempo Integral Tereza Torres – Itapetim-PE, professora Fátima Lopes e ao professor Adoniran Magno Martins do CETEP-SF – Juazeiro - BA, aos professores, professoras e estudantes das mencionadas escolas que sempre estiveram prontos para me receber e souberam me ouvir e me apoiar nas horas da pesquisa.

Aos coordenadores, beneficiários e técnicos do Centro Sabiá e da ADAC em não medir esforços para contribuir com relevantes informações para a pesquisa que, sem esse conjunto heterogêneo tal pesquisa não existiria.

JUAZEIRO – BA
FVEREIRO DE 2016

Enquanto existir um cacto na chapada do Sertão e um ser humano na face da terra capaz de contestar as pretensas verdades absolutas sobre o mundo e o ser humano, há razões suficientes para se acreditar na vida, sonhar e resistir.

O autor.

JUAZEIRO – BA
FEVEREIRO DE 2016

RESUMO

O presente trabalho busca analisar práticas formais e não formais de educação de escolas públicas e ONGs para verificar o modo como essas contextualizam suas práticas e conteúdos, de acordo com os preceitos da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. A pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas educativas formais e não formais das instituições em questão e verificar, de modo comparativo, que relações essas práticas mantêm com os princípios e ideais da educação contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro (SAB), e como constroem novas consciências da convivência com o SAB. Busca analisar os aspectos institucionais, curriculares e práticos de quatro instituições, sendo duas escolas e duas ONGs. As escolas são o Centro Educacional Territorial e Profissional do São Francisco (CETEP-SF) em Juazeiro, Estado da Bahia; e a Escola de Referência Teresa Torres, no município de Itapetim, Estado de Pernambuco. As duas ONGs são a Associação de Desenvolvimento Comunitário (ADAC), em Juazeiro, no Estado da Bahia; e o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá, no Município de Triunfo, no Estado de Pernambuco. A pesquisa tem caráter qualitativo, em forma de estudo comparativo de casos e terá como instrumentos de produção de dados visitas e observações, anotações, entrevistas, análise de livros didáticos e das propostas curriculares e institucionais. A fundamentação principal da pesquisa são os constructos teóricos ligados ao tema território, principalmente Santos (1997) e Albuquerque Jr. (2008); principalmente Mignolo (2008) ao tema colonização/colonialidade, e ao tema educação principalmente Freire (1981) e Brandão (2004), bem como a produção recente sobre contextualização/descontextualização, conforme RESAB (2011). Os resultados indicam que, diferente do trabalho das ONGs, a educação pública ainda mantém seu espectro de descontextualização.

Palavras-chave: Educação. Educação Formal e Não-Formal. Educação Contextualizada, Semiárido Brasileiro.

ABSTRACT

This paper analyzes formal and non-formal practices of public school education and NGOs to verify how these contextualize their practices and content, according to the precepts of contextual education for coexistence with the semiarid region. Investigates the formal and non-formal educational practices of the institutions in question doing comparison this practices relative with the principles and ideals of contextual education for coexistence with the Brazilian Semi-Arid (SAB), and how build new consciousness of living with the SAB. Seeks to analyze the institutional, curricular and practical aspects of four institutions, two schools and two NGOs. The schools are the Territorial Educational Professional Center of São Francisco (CETEP-SF) in Juazeiro, Bahia State.; and the School of Reference Teresa Torres, in the municipality of Itapetim, State of Pernambuco. The two NGOs are the Community Development Association (ADAC), in Juazeiro, in Bahia; and the Sabia Agro-Ecological Development Center, in the city of Triunfo, in the state of Pernambuco. The research is qualitative, in the form of comparative case study, and its tool of production of data are visits and observations, notes, interviews, analysis of textbooks and curricular and institutional proposals. The key rationale of research are theoretical constructs relating to the theme territory, especially Santos (1997) and Albuquerque Jr. (1999); the theme colonization / decolonization, Walter Mignolo (2008), and the theme education, especially Freire (1981) and Brandão (2004), and the recent production of contextualization / decontextualization as RESAB (2011). Partial results indicate that, unlike the work of NGOs, public education still retains its decontextualization spectrum.

Keywords: Education. Education Formal and Non-Formal. Contextual Education, Brazilian semiarid.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	----

CAPÍTULO I

O quadro da pesquisa: Práticas educativas formais e não formais no contexto do Semiárido Brasileiro.....	14
1. O Perfil epistemológico.....	16
1.1 A questão orientadora da pesquisa.....	17
1.2 Os sujeitos da pesquisa.....	19
1.3 Os instrumentos da pesquisa: material e coleta.....	21
1.4 Processamento e análise dos dados.....	22

CAPÍTULO II

Circunstâncias históricas do Semiárido Brasileiro e o processo educativo formal e não formal.....	25
3. Um olhar histórico.....	25
3.1 O paradigma do Semiárido vigente.....	35
3.2 O paradigma do Semiárido emergente.....	36
3.3 Práticas educativas formais e não formais.....	45

CAPÍTULO III

4. Caracterização das instituições pesquisadas: o chão que pisam.....	47
4.1 A Escola Teresa Torres.....	47
4.1.1 O Centro Educacional Territorial e Profissional do São Francisco.....	50
4.1.2 Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC).....	52
4.1.3 Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá.....	53
4.1.4 A pesquisa e os resultados obtidos.....	53

CAPÍTULO IV - A contextualização da educação para convivência com Semiárido Brasileiro a partir das práticas educativas formais e não

formais	57
5. Tratamento e análise das informações obtidas.....	58

5.1	Categorias analíticas da pesquisa.....	59
5.1.1	Práticas educativas formais e não formais.....	60
5.1.2	Educação contextualizada.....	62
5.1.3	Convivência com o Semiárido.....	65
5.1.4	Análise dos materiais didáticos utilizados pelas instituições.....	68
	educação formal.....	68
	Considerações finais.....	76
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

INTRODUÇÃO¹

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas educativas formais e não formais na perspectiva da “contextualização da educação para convivência” com o Semiárido Brasileiro a partir dos princípios da educação contextualizada convencionados pela RESAB em 2006, os impactos que essas práticas trazem para a vida dos sujeitos nelas envolvidos, assim como, a construção do modelo de sociedade e de indivíduos que delas podem emergir a partir da complexidade da região.

Conforme Morin (2001), a necessidade do mundo atual exige a substituição de “um pensamento que isola e separa para um pensamento que distingue e une. É preciso substituir o pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo”. O autor propõe a necessidade de despertar a inteligência geral adormecida pela escola vigente e deve conduzir ao imperativo educacional da capacidade de contextualizar, aprender a viver, enfrentar as incertezas, a aprendizagem cidadã, pois estas propiciam uma nova maneira de ver o mundo. Mudar a maneira de pensar é fundamental para a busca de novas articulações de saberes e competências.

No Semiárido Brasileiro (SAB), não basta contextualizar a educação se isso significar só incluir a região nos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas. Que região emerge nessa contextualização? A “região-problema” instituída desde o tempo do Brasil império e reproduzida pela educação colonial que ainda prevalece no SAB? Ou a ‘região viável’ promovida pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Articulação do Semiárido (ASA) e outros atores institucionais que tentam derrubar o mito da “região-problema” para liberar as potencialidades da região?

¹ Na dissertação o “**termo outro sertão**” significa o Semiárido Brasileiro, está posto no sentido do desvelamento dos estereótipos preconceituosos e injustos a ele atribuído historicamente que inspira o uso do paradigma das adversidades, invisibilizando as potencialidades e possibilidades naturais, humanas e culturais nele existentes. Neste sentido, está posto como o “mesmo outro”.

Nesta perspectiva esse trabalho se propôs investigar as práticas educativas de instituições educacionais (formal e não formal) atuantes nos municípios de Juazeiro – BA, Triunfo e Itapetim - PE inseridos no contexto do semiárido ou Polígono das Secas como é conhecido e historicamente descrito por artistas, poetas, dirigentes, educadores, políticos, intelectuais de todas as cores ideológicas e geografias cada um do seu lugar, com intenções e interesses que lhes eram e são convenientes. E para agravar a compreensão a cerca da região Nordeste descrevem-no como um todo homogêneo, identificando-o com o clima semiárido, marcado pela seca e pela miséria.

A partir do contorno geográfico como um todo e da incidência de secas periódicas (curtas ou longas) nos municípios supracitados como elementos relevantes no que tange às condições de vida e existência dessas populações, buscou-se analisar até que ponto essas circunstâncias assumem lugar de importância nos arranjos curriculares, planejamentos e práticas educativas das instituições (Escola de Referência Teresa Torres, Centro Territorial Educacional e Profissional do São Francisco, o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá e a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária) objetos dessa pesquisa, vinculam suas ações educativas aos conceitos da contextualização e convivência com o Semiárido.

No entanto, a proposta de contextualização da educação e convivência com o SAB é algo muito recente, surge a partir das últimas duas décadas do século XX através de instituições da sociedade civil, Movimentos Populares, ONGs, Pastorais e Universidades conforme Carvalho (2011 p. 179):

Nas últimas décadas do século XX a sociedade civil moldou um papel proativo por todo o mundo, pressionando a democratização dos programas de desenvolvimento em bases sustentáveis, a agir pela abertura de participação e gestão nos processos de elaboração e implementação de programas nos territórios.

Neste contexto, nos propomos investigar como estas instituições educativas formais e não formais através de suas práticas educativas constroem e permitem construir relações entre contextualização da educação e convivência com o Semiárido.

A Dissertação está organizada em quatro capítulos (1) O quadro da pesquisa: o perfil epistemológico, Práticas Educativas Formais e não Formais no Semiárido Brasileiro, a questão orientadora da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, algumas indicações de análise; (2) Circunstâncias Históricas do Semiárido Brasileiro e o Processo educativo formal e não formal, um olhar histórico...- o paradigma vigente, o paradigma emergente, práticas educativas formais e não formais; (3) caracterização das instituições pesquisadas – o chão que pisam, a Escola de Referência Teresa Torres, o Centro educacional Territorial e Profissional do São Francisco (CTEP-SF), a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC), o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá, a pesquisa e os resultados obtidos; (4) tratamento e análise das informações obtidas, categorias analíticas da pesquisa, práticas educativas formais e não formais, educação contextualizada, convivência com o Semiárido, análise dos materiais didáticos utilizados pelas instituições pesquisadas, quadro (1) identificação de componentes curriculares, materiais didáticos e paradidáticos das instituições da educação formal; quadro (2) identificação das ações e materiais didáticos utilizados e produzidos pelas instituições da educação não formal.

CAPÍTULO I

O QUADRO DA PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS FORMAIS E NÃO FORMAIS NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

1. O perfil epistemológico

Nossa pesquisa se relacionou com o mundo social, onde se localizam as escolas e ONGs envolvidas, suas práticas educativas formais e não formais, suas forças como instituições no processo histórico de construção do conhecimento e na formação de sujeitos sociais através do discurso da *contextualização da educação para convivência com o SAB*.

No Semiárido Brasileiro (SAB), no entanto, não basta contextualizar a educação se isso significar somente incluir a região nos conteúdos curriculares e práticas educativas. Que região emerge nessa contextualização? A “região-problema”, instituída desde o tempo do Brasil Império e reproduzida pela educação colonial que ainda prevalece no SAB? Ou a ‘região viável’, promovida pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), pela Articulação do Semiárido (ASA) e outros atores institucionais que tentam derrubar o mito da “região-problema” para liberar as potencialidades de nossa região, como tem feito o Instituto Nacional do Semiárido (INSA), em prosa (INSA, 2011) e verso (PANELAS e SILVA, 2011)?

Neste cenário acima descrito pode-se perceber que existem formas diferentes de contextualização da educação na região; a cada uma corresponde um semiárido e uma forma de ‘conviver’ com ele. Uma é a **contextualização convencional**, a forma hegemônica de representação, na qual o SAB é visto e promovido como **região-problema**. É a forma negativa, preconceituosa e injusta de representação da região que historicamente inspira o uso do **paradigma das adversidades** (INSA, 2011 p. 5-10) para a abordagem conceitual, tratamento metodológico, intervenção tecnológica, manejo político e gestão institucional da região, com graves consequências sociais, econômicas, tecnológicas, culturais, políticas, ecológicas, institucionais e éticas para seus 26 milhões de habitantes.

Nesta forma, o conceito de convivência com o SAB significa principalmente “acomodação” e exige o cultivo do ‘pensamento mimético’ receptor de respostas já existentes. Concebido a partir da pedagogia da resposta, o modelo dominante de educação que reproduz o pensamento próprio dos seguidores de caminhos prontos para facilitar sua **convivência adaptativa** ao atual estado de coisas no SAB, que é “natural”, inevitável e irreversível. Nesta forma de representação, a vulnerabilidade da região e suas desigualdades estruturais são promovidas como “problemas naturais” com os quais devemos “conviver” ou aos quais devemos “adaptar-nos”i ordeira e passivamente. Este é o destino inevitável de sertanejas e sertanejos habitantes dessa região.

A outra forma de contextualização da região é a forma emergente de representação promovida, por exemplo, pela RESAB, ASA, entre outras, na qual o SAB emerge prenhe de possibilidades. Esta é a **contextualização crítica**, na qual o SAB ressurgiu como **região viável** porque é percebida a partir do **paradigma das potencialidades** (INSA, 2011 p. 25-38), para sua abordagem conceitual, tratamento metodológico, intervenção tecnológica, manejo político e gestão institucional, com outros tipos de impactos sociais, econômicos, tecnológicos, culturais, políticos, ecológicos, institucionais e éticos relevantes para sua população. Aqui, o conceito de convivência com o SAB assume necessariamente o significado de 'transformação relevante' e exige o cultivo do pensamento democrático, crítico, criativo e propositivo.

Concebida a partir da pedagogia da pergunta, a educação contextualizada permite desenvolver o pensamento próprio dos construtores de caminhos para a sua **convivência transformadora**. Neste caso, tanto a região quanto a sustentabilidade dos modos de vida nela existentes são realidades socialmente construídas a partir de certos valores, interesses e compromissos e, portanto, podem ser socialmente transformadas, a partir de outros valores, interesses e compromissos.

No entanto, em qualquer uma dessas formas educativas (convencional e ou contextualizada) habitam muitas lacunas a serem preenchidas. Por exemplo, a ideia universalista do modelo único de enxergar, pensar e analisar as realidades típico do pensamento colonialista eurocêntrico. E, por outro lado, na **contextualização crítica** ainda em processo de construção e amadurecimento através dos cursos de especialização, pós-graduação (PPGESA), pesquisas e as novas problematizações que elas abrem habitam limites como, a tendência de enxergar apenas o rural, muitas vezes com uma visão bucólica e sem mergulhar em profundidade nas contradições aí existente deixando às vezes transparecer uma tendência de dicotomizar a dinâmica urbano/rural, restringindo a abordagem sobre a diversidade e centralizando a discussão numa identidade muitas vezes anacrônica e desatualizada. Assim, ambas exigem atenção quanto ao risco e ao perigo do universalismo homogeneizado e o localismo ingênuo.

A despeito dessa contextualização crítica, por exemplo, hoje, no sítio Mocambo, município de Itapetim – PE, no dia da feira apenas um senhor utiliza o animal como meio de transporte, os demais utilizam o automóvel ou motocicleta e raramente a bicicleta. E em termos de comunicação um número significativo de pessoas (adolescentes, jovens, adultos) está conectada a internet e o whatsapp é a febre do momento. Essa realidade, portanto, além de modificar substancialmente as relações pessoais, interpessoais e familiares era impensável a quarenta (40) anos atrás. Neste sentido, o Semiárido ou Sertão é o mesmo “outro”. Esses e outros elementos devem ser considerados na problematização educacional da contextualização da educação no contexto do SAB atual.

1.1 A questão orientadora da pesquisa

A pesquisa científica não é uma atividade neutra, feita ao acaso a partir da curiosidade do pesquisador. Ela é, sim, influenciada pelo contexto social mais amplo (condições sócio-político-econômicas-educacionais etc.) de determinada sociedade, mediada por realidades mais específicas e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças e ideologia.

Realizar pesquisa científica significa mais do que simplesmente buscar a verdade, é, antes de tudo, encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos e instrumentos de acordo com cada situação-problema levantada. Considerando, portanto, que a ciência não é algo estático e estanque no tempo, “está sempre lidando com o infinito do real dentro dos limites da finitude do pensamento humano no tempo e espacialmente localizado” (SCHAFF, 1978, p. 97).

Tomando o movimento a cerca da contextualização da educação e para convivência com o SAB em curso nas duas últimas décadas do século XX, como um fato; considerando que se potencializaram outras reflexões sobre o Semiárido desde a educação formal e não formal, restou-nos saber em que pontos essa contextualização – e mesmo a própria problematização do sentido da

contextualização – se ligava ao trabalho educativo escolar e não escolar. Por um lado, o Semiárido está vivendo ‘tempos de contextualização’, neste caso restava-nos saber, também, até que ponto contextualização é convivência e, mais do que isso, convivência com o SAB. Restava-nos compreender os sentidos novos daí decorrentes, tanto para a vida das pessoas quanto para a própria idéia de educação contextualizada e de convivência com o SAB. Assim definimos, portanto, nosso problema de pesquisa.

Este estudo não deixa de ser uma avaliação comparativa de experiências educativas no Semiárido no campo das políticas educacionais formais e não formais, no entanto, nosso problema se definiu em termos de um estudo comparativo das circunstâncias locais nos municípios de Itapetim e Triunfo, no estado de Pernambuco; e no município de Juazeiro, no estado da Bahia; uma espécie de estudo comparativo de casos, especificamente circunstanciada nos municípios supracitados.

Este estudo "comparativo de casos", porém, pretendeu ir mais fundo nas questões educacionais formais e não formais e nos impactos que o processo de contextualização e convivência causa na vida de estudantes de escolas públicas e beneficiários de ONGs no contexto do Sertão Semiárido, e interpelar o que estas mudanças têm que ver com os ideais de contextualização da educação para convivência com o SAB. Daí, a formulação da questão central que nos norteou no processo de verificação empiricamente acerca da incidência ou não dessa nova consciência e que deu origem ao nosso trabalho: **Como a relação entre educação formal e não formal e as circunstâncias de vida nos municípios de Juazeiro-BA, Triunfo e Itapetim-PE, constroem e permitem construir relações entre contextualização da educação e *convivência com o Semiáridos*?**

Foi a partir da premissa de que na região semiárida brasileira ainda hoje prevalece a educação descontextualizada que essa investigação se propôs a identificar em escolas públicas e ONGs presentes e atuantes na região: (1) a presença ou ausência do SAB na realidade educacional (2); se o SAB que emerge na

contextualização da educação nessas instituições, quando ocorre, vincula-se ao paradigma de região-problema ou de região viável; e (3) o papel que jogam as práticas pedagógicas educativas das instituições em questão na contextualização, ou não, da educação.

Assim, nossa pesquisa está pautada por princípios qualitativos uma vez que se buscou conhecer os “fenômenos, os comportamentos naturais das pessoas e suas interações com o meio, onde constroem seus repertórios de significados” (BOGDAN, 1994, p. 17) e não nos critérios da mensuração, da contagem, da estatística, ou seja, dos princípios do positivismo, muito embora, em algum momento tenha se recorrido a dados estatísticos apenas para dar ênfase a certos aspectos.

Esse estudo está, também,

vinculado a algumas matrizes já consagradas pela sociologia e pela antropologia, que se definem como *pesquisa qualitativa*, e que são originárias da concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica, na qual estão presentes também as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia, todas elas derivadas da fenomenologia (MARTINS, 2002, p. 23).

Esta vinculação, portanto, consiste em compreender as relações sociais e as tessituras que constituem as práticas educativas formais e não formais promovidas por escolas públicas e ONGs atuantes no Semiárido Brasileiro e sua incidência na formação de sujeitos comprometidos e atuantes na sociedade.

1.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Nossa intenção foi estudar as experiências de Práticas Educativas Formais e não Formais no Sertão do São Francisco, no estado da Bahia, portanto, às margens do Rio São Francisco e no Sertão do Pajeú, no estado de Pernambuco, distante 500 km do “velho Chico”. Assim, queríamos, também, perceber que implicações traz a experiência de contextualizar a educação para convivência com o SAB nestas circunstâncias: está perto ou distante de um rio como o São Francisco, que ainda oferece abundância de água, embora em atual estado de exaustão. Daí, nossa

escolha pela *Escola Estadual de Referência Teresa Torres*, no Município de Itapetim, e o *Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá* (ONG), no município de Triunfo, ambas no estado de Pernambuco; e o *Centro Educacional Profissional e Territorial do Sertão do São Francisco* e a *Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária* (ADAC), ambas no município de Juazeiro, no estado da Bahia.

Recortamos casos de práticas formais e não formais de educação contextualizada para a convivência com Semiárido tendo em vista ser um estudo comparativo de casos e a amplitude de experiências que o constitui, investigamos apenas o segundo (2º) ano do Ensino Médio em cada uma das escolas e tão somente dois (2) coordenadores, dois (2) técnicos e duas (2) experiências práticas com beneficiários das ONGs.

No âmbito das experiências de educação formal em escolas públicas, a Escola de Referência Tereza Torres possui três (3) turmas do 2º ano do Ensino Médio, algo em torno de noventa e seis (96) estudantes e o Centro Educacional Territorial e Profissional do São do Francisco (CETEP-SF) com seis (6) turmas, sendo três (3) em agropecuária e três (3) em agricultura, compreendendo os turnos matutino e vespertino, com um total de estudantes de aproximadamente cento sessenta (160) estudantes. Mas para efeito das entrevistas semi-estruturadas que realizamos resolvemos estabelecer este recorte; definimos uma amostragem.

Para isto dividimos os sujeitos em quatro (4) categorias:

- a) Diretores/as escolares (2) – neste grupo não conseguimos entrevista nenhum;
- b) Estudantes – neste grupo entrevistamos (18);
- c) Professores de Português, Matemática, Biologia, Geografia e História - das (os) dez (10) professoras (es), entrevistamos apenas sete (7).
- d) Coordenadores, técnicos e beneficiários – neste grupo entrevistamos dois (2) coordenadores, dois (2) técnicos e dois (2) beneficiários das ONGs, sendo uma (1) a Escola Rural de Massaróca (ERUM), município de Juazeiro, Sertão do São Francisco – BA, e uma (1) na Unidade de Beneficiamento de Frutas,

no Assentamento Queimada Nova, município de Sertânia, Sertão do Pajeú – PE.

A tabela a seguir trás os dados pretendidos e alcançados.

Categoria	Quantidade pretendida	Quantidade realizada
Diretores	02	0
Estudantes	18	18
Professores	10	07
Técnicos	02	02
Coordenadores	02	02
Beneficiários	02	02
Total	36	32

1.1.2 Instrumento e procedimento da coleta de dados

Na presente pesquisa utilizamos apenas três instrumentos de coleta de dados: a Observação, Anotações e a Entrevista Semi-estruturada. As observações foram de grande relevância para aproximação do contexto das instituições e serviram de base para aproximação e realização da pesquisa em si. Procedemos preliminarmente com consultas para conhecimento das instituição (via internet), contatos com gestores das referidas instituições na busca de aceite para participar da pesquisa (via correio eletrônico) e em seguida visitas in loco, contatos, com funcionários/as das instituições em questão serviram para compor as descrições das escolas e ONGs e suas dinâmicas.

As observações e os registros foram extremamente importantes para definir o roteiro das entrevistas semi-estruturadas; também serviram para contextualizar os depoimentos dos sujeitos envolvidos.

As entrevistas foram os principais instrumentos da constituição e comprovação dos dados. Ao passo que, as observações e descrições só refletiam nossas impressões a cerca dos ambientes localizados (escolas e sedes de ONGs), as entrevistas

incluíam todas as categorias de sujeitos envolvidos, especialmente os estudantes, e professores, técnicos e beneficiários obedecendo a um roteiro básico organizado para cada categoria de sujeito envolvido. Estes roteiros para as entrevistas constituem o Anexo 1 desta dissertação. As entrevistas foram transcritas e, ao termino de cada uma, era feita a leitura para o entrevistado, indagando se desejava acrescentar ou suprimir algo, sendo, portanto, sistematizadas por tipo de dado fornecido pelo entrevistado, que, ao final, serviram para definir os capítulos deste trabalho.

1.1.3 Processamento e análise de dados

A fase de interpretação dos dados constituiu o momento da elaboração desta dissertação. Buscou-se primeiramente garantir a devida privacidade e anonimato dos entrevistados (as), categorizando-os (as) e codificando-os (as). Cada categoria recebeu uma codificação. Assim, os estudantes foram codificados como "E-A1" (Estudantes da Escola A1), "E-B1"(Estudante da escola B 1); os professores/as receberam o código "P-A 1" (Professores da escola A 1), "P-B1" (Professores da escola B1); o coordenador e técnicos da ONG A por terem decidido que a entrevista seria focal receberam o código "CT-A1", coordenadores da ONG "CT-A1", o coordenador da ONG B recebeu o código "C- B1" (Coordenador da ONG B1), e os beneficiários receberam o código "B-A1"(Beneficiários da ONG A1) e "B-B1" (Beneficiário da ONG B1), seguidos da numeração 1, 2, 3, 4.

Assim, as inserções dos depoimentos dos entrevistados no decorrer do texto serão sempre identificadas com o código E-A1, E-B1, P-A1, P-B1, CT-A1, C-B1, B-A1, B-B1. Essa codificação é importante para garantir de privacidade da identidade de cada entrevistado.

Além deste trabalho, as entrevistas transcritas e descritas foram feitas tentando-se uma espécie de triangulação desde quando fundimos observações, descrições e entrevistas de acordo com Duarte,

Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação (DUARTE, 2009, p. 7).

Depois, esta triangulação também se fez no momento da *categorização e análise* dos dados. Esta triangulação fez-se basicamente pelas induções teóricas que procedemos, onde fundimos elementos da *análise temática* que para Minayo, (2010, p. 315) “a noção de tema esta ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”.

O material coletado foi organizado e transcrito e em seguida realizamos uma leitura flutuante. “Este momento requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo deixando-se impregnar pelo seu conteúdo” (MINAYO, 2010, p. 316).

Essa leitura possibilitou uma pré-análise na qual buscamos alguns critérios, tais como:

Exaustividade: que o material contemple todos os aspectos levantados nos roteiros; *representatividade*: que ele contenha as características essenciais do universo pretendido; *homogeneidade*: que obedeça a critérios precisos de escolhas quanto aos temas tratados, as técnicas empregadas e aos atributos dos interlocutores; *pertinência*: que os documentos analisados sejam adequados para dar respostas aos objetivos do trabalho (MINAYO, 2010, p. 316/317).

As referências sobre as representações acerca do *sertão*, sobre a perspectiva de educação contextualizada para convivência com o SAB, sobre os processos da colonização, contextualização/descontextualização da educação nos serviram de base para as induções teóricas pertinentes ao formato de triangulação que adotamos.

Assim, os capítulos do nosso trabalho foram constituídos a partir das categorias de elementos com as quais fomos nos deparando e organizando nossas interpretações,

a partir das realidades dos lócus investigados, o ambiente das escolas, ONGs, suas práticas educativas e os sujeitos envolvidos em torno da relação entre educação e convivência com o SAB.

O trabalho nos proporcionou alguns aprendizados que consideramos relevantes. Por se tratar de um estudo comparativo de casos nos obrigou a manter uma postura de atenção no sentido de evitar o risco do emprego da comparação positivista, apesar de ter procedido, em algum momento uma descrição de cada caso por separado, procuramos trilhar sempre na perspectiva da heterogeneidade, ao contrário da homogeneização, tendo no método da sociologia comparativa que na afirmação de Truzzi (2002):

[...] “ao menos em sociologia, quando se proclama que um projeto de pesquisa é explicitamente comparativo, normalmente buscou-se investigar processos sociais específicos que ocorrem ao longo de diferentes tipos de sociedade (capitalista e socialista, por exemplo), estados nações (países), regiões ou mesmo tipos de organizações (pública e privada, por exemplo). Daí a observação de que muito do que normalmente é referido como sociologia comparativa fosse talvez de modo mais acurado descrito como pesquisa entre contextos nacionais, regionais ou institucionais distintos” (TRUZZI, 2002, p. 1).

Buscou-se neste instrumento possível da sociologia a construção do conhecimento acerca da realidade educacional formal e não formal no Semiárido Brasileiro mais que repostas definitivas uma tentativa de ampliar as possibilidades de análise.

Por fim, ousamos dizer que:

*A ciência não tem segredos e nem mistérios
Basta a gente olhar novamente o que já viu
E o novo olhar vai desvendando sutilezas
Que o nosso primeiro olhar não permitiu
E os olhos da mente garimpando o juízo
E assim se recupera o prejuízo
Que o olhar ‘ingênuo’ e impreciso omitiu (poema meu).*

O desafio do estudo comparativo de casos na perspectiva de análise de conteúdo como indica (CRIPPENDORFF, 1990, p. 30):

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser capturadas, letras, palavras e orações; categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem-se formular interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas.

Neste estudo, tentamos também, captar os sentidos implícitos do que fora dito, sem buscar sentidos ocultos recorrendo aos recursos da análise de conteúdo que:

constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever, interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise [...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (MORAES, 1999 p. 7).

Interpretando o autor acima, tentamos construir uma interpretação possível das falas dos sujeitos entrevistados, assim, como, adentrar na compreensão dos significados daquilo fora dito por cada um (a) dos envolvidos.

Nossa pesquisa se relacionou com o mundo social, onde se localizam as escolas e ONGs envolvidas suas práticas educativas formais e não formais, suas forças como instituições no processo histórico de construção do conhecimento e na formação de sujeitos sociais através do discurso da *contextualização da educação para convivência com o SAB*.

CAPITULO II

CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO E O PROCESSO EDUCATIVO FORMAL E NÃO FORMAL

Analisar e discutir a relação entre educação formal e não formal na perspectiva da contextualização e para convivência com o Semiárido, exige, antes de tudo, embora

de forma breve, que se situe as circunstâncias históricas desta região, os traços mais distantes que demarcaram os limites da região:

do seu povo, as feições da sua cultura, dos seus hábitos, enfim estar atento para estes aspectos em seu sistema e, sobretudo, para as imagens consolidadas (e das quais devemos desconfiar) sobre o mesmo (MARTINS, 2002 p. 46).

2.1 Um olhar Histórico - o paradigma do Semiárido vigente

"Neste dia, **(22 de abril de 1500)** a horas de véspera, **houvemos vista de terra**: primeiramente dum grande monte mui alto e redondo e doutras terras mais baixas do sul delle, e de terra chã com grandes arvoredos, ao qual monte alto o capitão poz nome monte Paschoal", **escreve Pero Vaz de Caminha**, testemunha de vista, escrivão da feitoria a fundar em Calicute. (ABREU, 1907, p. 35. grifo meu).

Pascal por ser tempo da páscoa cristã, que significa a passagem da morte para a vida. Certamente, naquele momento o invasor ganhava mais mais fronteiras e mais domínio, mais vidas-páscoa. E o invadido, por sua vez, ganhava uma cruz, outro livro, outra reza e outra forma de pensar. Ou seja, ganhava a morte ao perder sua história, sua autonomia e liberdade. Curiosamente, Monte Pascal é hoje parte do atual Estado da Bahia, localizado na região Nordeste, inserido no contexto geográfico do Semiárido Brasileiro, sendo, portanto, porta de entrada dos interesses "expansionistas e mercadológicos dos séculos XVI e XVII" (SILVA, 2010, p. 5).

E ao descrever o processo e as intencionalidades da invasão da região dos sertões, promovida pelos portugueses, Martins (2002, p. 46) afirma:

Antes do advento da chegada dos Portugueses, essa região era habitada por índios, mas de modo rarefeito. Com o processo de colonização ela se tornou mais habitada, pois se converteu em uma região de refugio dos nativos. Nessas terras esses nativos se asilavam, fugindo das perseguições dos portugueses. As terras não eram ricas, mas eram o que sobrava e, acreditavam, nelas poderiam viver para o sempre, em paz.

Porém, essas terras foram logo re-povoadas em um percurso longo e tenso de conquista dos sertões, que tão logo se iniciou, ainda no século XVI, as usurpou dos indígenas. De certo modo,

este processo de ocupação dos sertões integrou dois tipos de empreendimentos: a **colonização das terras** pela implantação dos currais para criação de gado bovino, através das sesmarias dos Garcia D'Avila (Gonsalves, 1997) e a **colonização das almas** através da implantação de missões, com vistas à evangelização indígena e dos novos sertanejos, também a partir do século XVI.

Esse processo perverso, desumano e criminoso não considerou a autonomia soberana dos povos nativos denominados de índios. E para agravar, forçou a mistura desses com os negros trazidos como escravos para atender aos interesses (econômicos/expansionista/religioso) do colonizador. E segue Martins:

misturou índios, negros, brancos pobres (possivelmente de diversas origens) e muitos já mestiços. Fundiu todas as raças e etnias num mesmo projeto de exploração econômica; fundiu todas, também, num mesmo projeto de formatação espiritual. Um projeto respaldado por bulas que autorizavam a sujeição de todos "para o Ocidente e o Meio-Dia", nas terras firmes e ilhas e os moradores e habitantes delas, em favor da Divina Clemência, "reduzindo-os, todos, á Fé Católica" e aos seus projetos, acasalados com a coroa portuguesa (MARTINS, 2002, p. 48, citando trechos de RIBEIRO, 1995, p. 39-40).

Conforme o autor e obra acima, a vida dos povos nativos foi usurpada na sua inteireza, pela perda da autonomia como povo livre e soberano e perda das terras que ia paulatinamente sendo ocupadas para implantação da criação de gado bovino Abreu (1907, p. 132-133).

Para os autores e obras supracitados, foi esse processo genocida que corroborou e permitiu a penetração colonizadora e a consolidação dos currais por toda a extensão dos sertões, que de acordo com RIBEIRO, (1995, p.307): "Ao final do século XVI, os criadores baianos e pernambucanos se encontravam já nos sertões do São Francisco, prosseguindo ao longo dele rumo ao sul e para além, rumo às terras do Piauí e Maranhão". E ABREU, (1907, p. 134) indica que esta "ocupação se estende aos Estados da Paraíba, Rio Grande Norte e Ceará".

É evidente que estas ocupações não foram tão pacíficas, houveram resistências constantes por parte dos nativos como narra Abreu, (1907, p. 134):

Por esta margem do São Francisco existiam numerosas tribos indígenas, a maior pertencente ao tronco cariri, algumas caribas como os pimenteiras, e até tupis como os amoipiras. Com elas houve guerras, ou por não quererem ceder pacificamente as suas terras, ou por pretenderem desfrutar os gados contra a vontade dos donos. Estes conflitos foram menos sanguinolentos que os antigos: a criação de gado não precisava de tantos braços como a lavoura, nem reclamava o mesmo esforço, nem provocava a mesma repugnância; além disso abundavam terras devolutas para onde os índios podiam emigrar. Entretanto, muitos foram escravizados, refugiaram-se outros em aldeias dirigidas por missionários, acostaram-se outros à sombra de homens poderosos, cujas lutas esposaram e cujos ódios serviram. Resistiram bastante os índios do Pajeú, mas em tempo de D. João de Lencastro e por sua ordem Manuel de Araújo de Carvalho atacou-os. Simultaneamente penetrava da Paraíba Teodósio de Oliveira Ledo. Graças aos esforços dos dois, ficaram pacificados os sertões de Pajeú, Piancó e Piranhas.

No entanto, é comum se ler nos livros de história do Brasil que os sertões eram extensas áreas de terras desocupadas, sem dono, 'terra de ninguém'. Porém, Duarte, (2010, p. 1) descreve:

É verdade que existiam extensas áreas de terras. Desocupadas não. Os nativos dessas bandas, "Caboclo Brabo", batizado depois de índios, se utilizavam dessas extensas áreas, ao seu modo e sob a forma que consideravam mais adequada para seu povo e para sua terra. A sabedoria indígena certamente veio de seu aprendizado com a rica fauna e flora que a cobria e a habitava, pois nela e dela se consolidou um povo apegado ao seu lugar. Em muitos momentos dessa história, dispostos a lutar em defesa de seu solo, de sua vegetação, de sua vida. A história da luta dos povos indígenas do nosso sertão semiárido em defesa de suas terras é um capítulo fundamental para nós.

Conforme o texto acima é possível perceber que há uma relação de amor e apego desses povos (Tapuias Kiriri) às suas terras, e, essa relação resultou numa guerra que durou mais de cem anos, a "Guerra dos Bárbaros" como ficou conhecida. Como poderia alguém defender por tanto tempo e com tantas vidas algo que não tivesse um significado relevante para sua existência decente? Nessa perspectiva a visão distorcida do Semiárido como terra "seca", imprestável, perde força e se esgota na esterilidade da falsa verdade que a inspira. Aqui estão em jogo dois interesses

antagônicos e duas necessidades diferentes: “para os nativos a terra era garantia de vida e sentido e, para os invasores, era garantia de acúmulo de riquezas privadas, seja que ordem fosse essa riqueza” (idem, p. 2).

Concomitante à implantação desse projeto de expansão da criação de gado bovino, está presente a evangelização, que, em princípio, de forma imperialista e desrespeitosa, impõe outro livro, outra reza, outra forma de pensar, que para Martins, (2002, p. 50) consiste:

em domesticar os índios pela palavra e, posteriormente, assegurar a abnegação religiosa da nova gente que veio substituir os gentios, impondo castigos para os desatinos. É assim que se implantam diversas missões, como a de Pambu , baseadas numa estratégia pedagógica fundamental, que era estabelecer as missões onde, supostamente por milagre, era encontrada uma imagem de um santo, como foi, no caso da Missão de Pambu, o achado da imagem de Santo Antônio, onde logo se ergueu, em sua homenagem, uma capela.

Assim, “as missões se tornaram empreendimentos fundamentais para o governo das mentes e do território dos gentios e das novas gentes que passavam a ocupar as imensidões dos sertões” (MARTINS, 2002 p. 51). Essa dominação permeia todos os níveis da vida ecológica aqui presente nos permitindo assim dizer:

*Outro livro, outra reza,
Outra forma de pensar
Devia se implantar
E os demais se despreza
E o que é valor se reveza
Em número e dicotomia
O que vale é a mais valia
E não mais o partilhado,
Vale o valor do mercado,
A coisa, a economia (poema meu).*

Foi este processo de colonização do SAB ancorado na lógica de alargar fronteiras (expansão) em busca de “matéria prima abundante, mão de obra barata e mercado cativo que os povos (nativos e negros importados como escravos) aqui existentes relegados a toda sorte e encurralados ao redor dos currais que levou esta gente a produzir as formas de ser e de estar do sertanejo. Afirma Martins (2002, p. 53):

Nesta labuta com o gado, os currais, a natureza semi-árida e sertaneja e suas adiversidades, ele desenvolveu saberes, técnicas e modos de vida dotados de bastante singularidade, entre eles, a prática de fabricar seus próprios instrumentos de trabalho, utilizando primordialmente o couro de boi (existente em abundância no contexto dos currais), como matéria prima.

Esse viver isolado, engendrando sua própria sobrevivência e “voltados para si mesmos deu origem a uma personagem marcante do sertão, o vaqueiro” (RIBEIRO, 1995, p. 344). O vaqueiro compreende este homem simples do sertão, que relegado a própria sorte aprendeu e apreendeu com o próprio estado de sua existência a encontrar caminhos para sua sobrevivência:

cuidando do criatório e do pequeno roçado para a lavoura de subsistência, e que, para a lida nas caatingas, se acostumou a tecer os seus trajes em couro, especialmente para o campeio do gado: o *sapato de couro*; a *perneira*, uma espécie de calça; o *guarda-peito*, que se coloca sobre o peito, por cima da camisa, para protege-lo; o *gibão*, uma espécie de capote; os *luvas* e o *chapéu de couro*.

Estas indumentárias básicas para vestir no campeio, além de outras que se põem sobre o cavalo, como a sela e demais arreios, tornaram o vaqueiro uma figura típica dos sertões. Junte-se a essas indumentárias, muitos outros mitos e lendas que aos poucos foram a ele se juntando e se ajuntado a outros hábitos, como a prática do aboio. Porém, se na origem essas características estavam relacionadas com a própria labuta no campo, no trabalho com o gado, com o passar do tempo passaram também a ser trajes obrigatórios suas festividades típicas, como as tradicionais *festas de vaqueiro*, que se espalham por todo o Nordeste, com poucas variações. Assim, o vaqueiro tornou-se figura típica e lendária do Nordeste Brasileiro (MARTINS, 2002 p. 54. Grifo do autor).

Dessa forma, o domínio político e econômico sobre continentes (África, Oceania e América Latina) e regiões como os Sertões semiáridos X Sul/Sudeste do Brasil apropriados por alguns, originando a ideia de que existe um superior avançado/desenvolvido e um inferior atrasado/subdesenvolvido não deve estar desvinculada do processo de colonização eurocêntrica e do discurso imperialista do pós-guerra. Neste sentido, é sintomático o discurso de posse de Henry Truman como presidente dos Estados Unidos da América no dia 20 de janeiro de 1949, ao conchamar o mundo para resolver os problemas das áreas 'subdesenvolvidas' do globo conforme Escobar (1996, p. 19):

Mais da metade da população do mundo vive em condições perto da miséria. Sua alimentação é inadequada, é vítima da doença. Sua vida econômica é primitiva e está parada. Sua pobreza constitui um obstáculo e uma ameaça tanto para eles como para as áreas mais prósperas. Pela primeira vez na história, a humanidade possui o conhecimento, a capacidade para aliviar o sofrimento destas pessoas... creio que poderíamos colocar à disposição dos amantes da paz os benefícios do nosso acervo de conhecimento técnico para ajudá-los a lograr suas aspirações de uma vida melhor... o que temos em mente é um programa de desenvolvimento baseado nos conceitos de tratamento justo e democrático... Produzir mais é a chave para a paz e prosperidade. E a chave para produzir mais é uma aplicação maior e mais vigorosa do conhecimento técnico e científico moderno. (TRUMAN, 1964).

Segundo Escobar (1996, p. 19), "os Estados Unidos, não é o criador exclusivo desse binômio desenvolvimento e progresso, senão o resultado da conjuntura específica de finais da Segunda Guerra Mundial. Em poucos anos, recebeu o respaldo universal dos poderosos". Segundo o mesmo autor e obra (p. 20), o discurso pronunciado por Truman acerca do desenvolvimento/progresso está em sintonia com o documento elaborado pela ONU já em 1951 com indicativos de destruição total das existências dos povos locais:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo e raza deben romperse; y grande masas de personas incapaces de seguir el ritmo del

progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (United Nations, 1951: 15).

Este anúncio é um convite explícito a aceitação da lógica de que de um lado há um mundo constituído por capazes e superiores e do outro um mundo constituído de incapazes/inferiorizados, portanto, necessitados de ajuda e que a prosperidade desses últimos encontra-se na assimilação dos ideais de “progresso” anunciado pelos primeiros.

Escobar, no seu livro, *A Invenção do Terceiro Mundo* (1996, p. 20) afirma:

O que se percebe no anúncio era nada menos que a reestruturação total das sociedades “subdesenvolvidas” [...] demonstrava a vontade crescente de transformar de maneira drástica de dois terços do mundo impondo os objetivos de prosperidade material e progresso econômico [...] aos poucos, ao invés do reino de abundância prometido por teóricos e políticos dos anos cinquenta, o discurso e a estratégia de desenvolvimento produziram o contrário: miséria e subdesenvolvimento em massa, exploração e opressão sem nome.

Nesta perspectiva, em se tratando da concentração de poder nacionais e regionais e, neste caso específico o Nordeste brasileiro, Bursztyn em seu livro “O poder dos donos” (2008. p. 44-45), aponta fatos relevantes de apropriação das oligarquias nacionais e locais de ações promovidas pelo Estado, que de certa forma visava o “desenvolvimento” da região Nordeste como é o caso da “criação do Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS) em 1906, o Instituto do Açúcar e do Alcool no período varguista e da criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)”. No entanto, aponta o autor, que apesar de “tais medidas implicar na alteração do quadro político-social local como a reforma agrária entre outras, ambas mantiveram a estrutura de manutenção de dominação recheadas de medidas paliativas/assistencialistas”.

Entendemos, portanto, que às raízes históricas da dicotomia discursiva da elites (externas/internas) a cerca de regiões e povos “desenvolvidos e subdesenvolvidos” do mundo e entre eles o Sul/Sudeste X Nordeste/Semiárido Brasileiro, estão, em parte, vinculadas a esta pretensa visão/divisão eurocêntrica do mundo

(superior/inferior) desde a expansão colonialista europeia dos séculos XVI e XVII e do imperialismo do pós Segunda Guerra Mundial perpassando todos os povos e setores das existências planetária e regionais.

Nossa compreensão acerca do Nordeste e do Semiárido, no entanto, é que:

*O SAB não é somente o Nordeste
Nem é a terra da “peste”
E nem tão pouco um “braseiro”
É povo forte e guerreiro
De natureza e de chão
É Brejo, é Serra é Sertão
É força, é vida, é Historia,
É dinâmica, é vitória
É espaço em construção (poema meu.)*

*Venham todos de perto conhecer
Um mosaico geográfico e cultural
Poético e artístico sem igual
Só o entende e o ama quem o vê
Cada pedra e árvore é um saber
Este é o Semiárido Brasileiro
Com sotaques praiano e caatingueiro
Multimídia, baião, moda e viola
E “expressões mil” que fogem à bitola
E um bode que berra no terreiro (poema meu).*

No entanto, artistas, poetas, dirigentes, educadores, políticos, intelectuais de todas as cores ideológicas e geografias escreveram a cerca do Nordeste brasileiro cada um do seu lugar, com intenções e interesses que lhes eram convenientes. E para agravar a compreensão a cerca da região Nordeste descreveram-no como um todo

homogêneo, identificado-o com o clima semiárido, marcado pela seca e pela miséria.

Na maioria desses escritos geralmente aparece um Nordeste bucólico, atrasado, alegre, cômico, folclórico, para alguns uma região inviável com um povo resignado, supersticioso, violento, forte/bravo, ignorante, incapaz, viril, onde até o feminino é macho como diz a música “Paraíba”, composta em 1946 por Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga: “Paraíba masculina, mué macho, sim, senhô”. Embora haja quem defenda que o termo “mué macho” não se refira a preconceito machista, por que este termo e não outro? É apenas uma metáfora ingênua? O que está nas entre linhas? Seja qual for a intenção, sempre aparece um Nordeste repleto de imagens e narrativas estereotipadas para todos os gostos exóticos a depender de quem e de onde fala sobre esta região como é o caso de Euclides da Cunha (guerra de Canudos) ao descrever o sertão e sua gente em seu livro “Os Sertões”:

a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças; e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas» imutável no aspecto desolado: árvores sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante. O sertanejo do norte é, inegavelmente, o tipo de uma subcategoria étnica já constituída (...). Como nas somas algébricas, as qualidades dos elementos que se justapõem não se acrescentam, subtraem-se segundos os caracteres positivos e negativos em presença. E o mestiço - mulato, mamaluco ou cafuz - menos que um intermediário, é um decaído, sem a energia físicas dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ancestrais [os colonizadores] superiores (CUNHA, p. 50, 108-109).

Essa é uma visão de quem vê o que lhe interessa e, nesse caso específico, para o autor do texto acima lhe interessava a defesa e os interesses do dominador oligárquico global. A citação revela o estranhamento e o desconhecimento das sutilezas e possibilidades escondidas em meio aos “garranchos secos e retorcidos” dos sertões de Canudos; revela o desejo de descaracterizar (o Arraial de Canudos)

outras possibilidades de existência ancorada na partilha, na solidariedade e no bem comum.

No entanto, a obra, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, publicado em 1902, se tornou um marco (manual-clássico) para se falar e descrever sobre a região Nordeste, o sertão e o sertanejo (selvagem) versus o paulista (civilizado-europeu) (ALBUQUERQUE, 1999, p. 53-54). Portanto, “O Nordeste quase sempre não é o Nordeste tal como ele é, mas é o Nordeste tal como foi nordestinizado” (Idem p.311).

O autor continua:

ela (região) remete a uma visão estratégica do espaço, ao seu esquadramento, ao seu recorte e à sua análise, que produz saber. Ela é uma noção que nos envia a um espaço sob domínio, comandado. Ela remete, em última instância, a *regio* (rei). Ela nos põe diante de uma política de saber, de um recorte espacial das relações de poder. Pode-se dizer que ela é um ponto de concentração de relações que procuram traçar uma linha divisória entre elas e o vasto campo do diagrama de forças operantes num dado espaço. Historicamente, as regiões podem ser pensadas como a emergência de diferenças internas à nação, no tocante ao exercício do poder, como recortes espaciais que surgem dos enfrentamentos que se dão entre os diferentes grupos sociais, no interior da nação. A regionalização das relações de poder pode vir acompanhada de outros processos de regionalização, como o de produção, o das relações de trabalho e o das práticas culturais, mas estas não determinam sua emergência. *A região é produto de uma batalha, é uma segmentação surgida no espaço dos litigantes. As regiões são aproveitamentos estratégicos diferenciados do espaço.* Na luta pela posse do espaço ele se fraciona, se divide em quinhões diferentes para os diversos vencedores e vencidos; assim, a região é o botim de uma guerra (p. 25-26, grifo do autor).

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre, é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença”. Assim, o Nordeste nasce da dicotomia Norte (condenado a decadência pelo clima e raças) Sul (fundamento da nação pelo clima e a raça branca) e da construção de totalidade político-cultural como reação à sensação de perda de espaços políticos e econômicos por parte dos produtores de açúcar e algodão, dos comerciantes e intelectuais a eles ligados. Antes que a unidade significativa chamada Nordeste se constituísse perante nossos olhos, foi necessário que inúmeras práticas e discursos “nordestinizadores” afluíssem de forma dispersa e fossem agrupadas posteriormente, (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 57, 66-67).

Para o autor “a institucionalização do Nordeste é usada inicialmente para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca (IFOCS), criada em 1919”:

O Nordeste surge como parte do Norte sujeita a estiagens. [...] O Nordeste é, em grande medida filho das secas; produto imagético-discursivo de toda uma série de imagens e textos, produzidos a respeito deste fenômeno, desde que a grande seca de 1877-79 veio colocá-la como o problema mais importante desta área, (ALBUQUERQUE JR. 1999, p. 68-70).

Segundo Albuquerque Jr, a ideia de Nordeste como região “problema” que foi sendo forjada na dicotomia Norte e Sul ao longo do tempo, está perpassada por jogos de interesses políticos, econômicos e oligárquicos nacionais e regionais. No entanto, a seca que caracterizou a região em um determinado momento histórico como sinônimo de “desgraça” e atraso, em outro momento histórico passa a ser moeda de barganha política das oligarquias agrária, açucareira e intelectual locais, não com interesse em discutir a complexidade da região em si, mas de seus próprios interesses políticos e econômicos.

2.2 O Paradigma do Semiárido Emergente

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1989, p. 9).

O que dissemos até aqui foi na tentativa de que, ao falar de contextualização e convivência com o Semiárido, necessário se faz ter atenção contínua ao movimento local-global-local, evitando-se assim, o localismo ingênuo evitando-se ir na contramão do que pensa Paulo Freire.

No entanto, só a partir das duas últimas décadas do século XX é que o Semiárido vem sendo pensado e discutido por educadores, movimentos sociais, Organizações

Não Governamentais, universidades, pastorais e principalmente pela Rede de Educação do Semiárido (RESAB) e pela Articulação do Semiárido (ASA), não como região problema, mas na percepção das possibilidades/viabilidades e potencialidades inerentes a região. Para esse conjunto de organizações e pensadores, o Semiárido é um espaço heterogêneo e complexo para além das linhas imaginárias de delimitações geográficas e climatológicas que, na concepção de SANTOS (1997, p. 209) é “espaço como quadro de vida, pronto a responder a estímulos da produção em todas suas formas materiais e imateriais”. Segue o autor:

O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduzem as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1998, p. 171).

Neste sentido, para o autor o conceito de espaço, mais que um reflexo social, é um fator social, é o espaço humano, onde se mora, trabalha, é onde a vida acontece na inteireza da cotidianidade, é algo dinâmico nada fixo e delimitado. O Semiárido terá que ser compreendido na dinamicidade de reprodução da totalidade do espaço. Segue o autor:

o espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1979, p.10).

O Semiárido Brasileiro é esse espaço heterogêneo e complexo que compreende uma extensão territorial de quase um milhão de quilômetros quadrados, onze (11) estados da federação, uma população aproximada de vinte e seis milhões de habitantes e que, diferentemente das narrativas hegemônicas de pretensa homogeneização, identificando-o equivocadamente com a seca, é, antes de tudo, uma região detentora de imensas riquezas naturais, humanas e culturais, com potencialidades e limites como qualquer outra região do planeta.

É nessa concepção paradigmática emergente que vêm sendo forjados conceitos e visões novas (desde as últimas duas décadas do século XX) acerca dessa região, que não se refere tão somente à dimensão geográfica usada para distinguir as regiões Litoral, Agreste e Sertão, mas à totalidade da região semiárida que emerge da trama das relações, significados e práticas, entre todas as formas e modos de vida constitutivos de sua construção e reconstrução histórica permanente, tão bem representada, por exemplo, por aquilo que a RESAB e ASA e outras instituições correlatas vêm promovendo, nas quais o SAB emerge prenhe de possibilidades.

Nesta perspectiva do SAB como região viável, nos anos de 1980 e 1990 houve uma efervescência da sociedade civil na busca por democracia e participação nas decisões das políticas públicas, conforme Carvalho (2011 p. 179):

Nas últimas décadas do século XX a sociedade civil moldou um papel proativo por todo o mundo, pressionando a democratização dos programas de desenvolvimento em bases sustentáveis, a agir pela abertura de participação e gestão nos processos de elaboração e implementação de programas nos territórios.

No interior dessa nova visão se encontra um conceito chave, o de “*convivência com o semiárido*”, no qual a região emerge como **região viável** porque é percebida a partir **das potencialidades** (PANELAS, INSA, 2011 p. 25), cujo termo “convivência” não quer dizer uma acomodação e aceitação da natureza como fatalidade, que justificaria o drama da situação social, mas solicita a compreensão das sutilezas dessa natureza e das relações sociais e políticas que sobre ela e com ela se estabelecem para produzir melhores condições de produção da vida, das existências e justiça social.

Associado ao conceito de “convivência com o SAB” está o conceito de “educação contextualizada”. Esta contextualização prevê outra abordagem conceitual, outro tratamento metodológico, intervenção tecnológica, manejo político e gestão institucional, com outros tipos de impactos sociais, econômicos, tecnológicos, culturais, políticos, ecológicos, institucionais e éticos relevantes para sua população.

Diferentemente da visão destorcida, preconceituosa e subalterna de Semiárido Brasileiro ainda vigente a partir da geopolítica eurocêntrica (1492) que preconizou a descontextualização das realidades aqui existentes:

*A vida que aqui estava
As culturas, as histórias
Os sabres e as glórias
Nada disso lhe falava
Porque o que ele buscava
Não era a vida e nem gente
Era riqueza somente
Com ganância e com cinismo
Alma do capitalismo
Tudo mais era indecente (poema meu).*

A contextualização para convivência com o SAB, por sua vez, busca trilhar o caminho inverso:

*A contextualização
Como caminho processo
Exige um caminho inverso
Dessa globalização
Na vida e na educação
No chão da realidade
Quebrando a ambiguidade
Em busca do essencial
Ao Invés de aridez mental
Nova racionalidade (poema meu).*

Esse processo da descontextualização usurpou não só o espaço geográfico, mas a vida no seu todo, como afirma Silva (2010, p. 5): “um processo histórico de colonização cultural que esteriliza mentes e domestica corações, gerando aridez mental que, no SAB, deverá preocupar mais do que a aridez climática”. Continua o autor:

Vamos à escola memorizar respostas que os desenvolvidos construíram para suas perguntas, a partir de seus valores locais e seus interesses globais. Este processo de colonização cultural forma seguidores de caminhos já existentes. Há apenas um modelo universal de sociedade – desenvolvida – que todos devem aspirar e podem alcançar. Basta aplicar as soluções globais que o poderoso generoso “transfere” para resolver problemas locais, com uma educação universal concebida para homogeneizar/descontextualizar/domesticar a realidade, que pode ser conhecida, quantificada e controlada de forma objetiva e neutra. Os sistemas de educação reproduzem e refletem a dicotomia superior-inferior que se expressa dentro dos países e de suas regiões (SILVA, 2010, p. 7).

A contextualização da educação para convivência com o SAB, exige, antes de tudo, romper com essa ideia de inferioridade/subordinação que está submetida a uma ordem de colonialidade da negação, que segundo Minolo (2010, p. 45), “as demais possibilidades de existências no mundo serão rotuladas, estigmatizadas, hierarquizadas porque é desde a visão eurocêntrica que o mundo será narrado”. É, portanto, uma visão que não considera outro ponto de vista a não ser o seu e, aí se manifesta a matriz colonial, a descontextualização e, pior, a aridez mental.

Os desafios da contextualização consistem necessariamente romper com essa pretensa ideia de modelo único, universalista, homogêneo, “ancorados na lógica colonialista de poder que se esconde por detrás de conhecimentos muitas vezes tomados como neutros e em discursos hegemonicamente produzidos e naturalizados” (MIGNOLO, 2010 p. 136); em pensar, produzir e desenhar imagens de um Semiárido possível, um Semiárido plural, “onde tempo e espaço, não sejam como uma dimensão subjetiva, como uma dobra do sujeito, como produto da subjetivação de sensações, de imagens e de textos por inúmeros sujeitos dispersos no social” (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 50), mas como sujeitos instituintes, nas dimensões que, em vez de justificar a inferioridade reforcem a compreensão da coexistência, das potencialidades e da pluralidade de culturas e modos diversos de produção da existência e do habitar este chão Semiárido.

Este novo pensar o SAB contraria o pensamento dicotômico e hegemônico eurocêntrico e norte americano (desenvolvido/sub-desenvolvido/superior/inferior) e

abre perspectiva para uma nova lógica a ser construída, a do Bem viver em detrimento do Bom viver, da descolonização mental e epistêmica como afirma Silva (2010, p. 4):

Desenvolver ou não desenvolver? Esta não é a questão. Depois de cinco séculos de progresso e seis décadas de desenvolvimento, a humanidade nunca foi tão desigual e o planeta jamais esteve tão vulnerável. Neste contexto, desde os anos 1990, a América Latina é a região mais desigual do mundo. Se este é o estado atual da região, como reflexo da história do progresso no passado e da do desenvolvimento no presente, que futuro aspirar para o SAB, sob a idéia de semi-árido dominante no Brasil? A paisagem – natural, social e institucional – devastada pelo progresso, sob seu disfarce atual, o desenvolvimento, indica que se esgota o tempo para imaginar, negociar e construir outro futuro relevante, que terá início no “dia depois do desenvolvimento”, como propõe a ousada Constituição do Equador, ao substituir o desenvolvimento como meta pelo bom viver como fim. Mas não será fácil; este dia deve nascer primeiro em nossa imaginação (compreensão) e coração (compromisso). A educação contextualizada deve emocionar a muitos; sem emoção não há paixão, e sem paixão não há compromisso. Contra isso existe o pensamento dominante. (grifo do autor).

Construir este caminho da convivência com o SAB exige ir além de incluir a região nos discursos oficiais e arranjos didáticos, implica, portanto, refletir sobre as conseqüências drásticas (históricas, naturais, culturais, sociais) promovidas pelo pensamento hegemônico através do mito do desenvolvimento. Significa a dura e árdua tarefa de abandonar os caminhos prontos e a pedagogia da resposta; criar novas trilhas e formular novas perguntas e vislumbrar um novo horizonte para além das montanhas da colonização e da indiferença.

O rompimento com o “paradigma vigente” e com as premissas ligadas às discussões da colonialidade tem levado os sujeitos políticos do SAB a militar em favor de ideia de convivência com o semiárido e isso vem decorrendo na instalação dessa discussão no campo educacional e na proposição de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Esta contextualização exige uma leitura crítica do que originou e ainda legitima a “descontextualização que nos legou essa ideia de Semiárido Brasileiro como sendo o ‘outro’, o ‘lá’ inferiorizado (SILVA, 2010, p. 5).

A contextualização da qual estamos nos referindo passa necessariamente pela opção descolonial do currículo e das práticas educativas sejam elas formais ou não formais conforme Minolo (2008, p. 290):

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo-política e apolítica de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que os cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial.

Faz-se necessário, portanto, ressignificar o conceito de contextualização na perspectiva da *convivência com o SAB* a partir dos princípios descoloniais e da ideia do que isso significa e que se encontram convencionados pela RESAB (2006). Sobre esses princípios aponta o seguinte:

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável²; Princípio da interdisciplinaridade a partir do contexto local; Princípio metodológico da pesquisa; Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes; Princípio da multiplicidade dos espaços pedagógicos – que deve ser entendido dentro de uma concepção ampla do fenômeno educativo (formal e não formal), evitando-se o caráter reducionista de escolarização, e, menos ainda, aceitar pacificamente o conceito de homogeneização.

A proposta de *Educação para a Convivência com o Semiárido* explicitada nos seus princípios vai para além da simples contextualização localista em si mesma, mas parte das realidades concretas nas quais se vive e se constrói/produz as existências,

² O termo desenvolvimento sustentável aqui utilizado está convencionado nos tratados internacionais e elaborado sob os auspícios da geopolítica ocidental.

seja qual for a região (Semiárido, Amazônia, Pantanal, Pampas, Cerrado, Etc.) e que está associada aos processos de “rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista” (MARTINS, 2011, p. 45). Neste caso, se inclui as outras, a contextualização não se refere exclusivamente ao Semiárido ou à convivência com o SAB.

Essa contextualização pretende envolver todas as instituições de educação escolar (formal) e não formal do campo e da cidade, em todos os Estados do Semiárido Brasileiro. E para não incorrer em reducionismo localista, dizemos, em qualquer região da Federação, onde educadores possam aprender e ensinar práticas pedagógicas tomando como referência a realidade local, conforme as diretrizes propostas na I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido, empreendida pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB, 2006):

A RESAB é um espaço político de articulação de política regional da sociedade civil organizada, congregando educadores/as e instituições Governamentais e Não Governamentais que atuam na área de educação no Semiárido Brasileiro, sem preconceitos de raça, sexo, origem política, social, cultural ou econômica, com o intuito de elaborar políticas públicas no campo educacional do Semiárido Brasileiro (...) busca contribuir para a implementação de ações integradas para o Semiárido brasileiro, fortalecendo inserções de natureza política, técnica e organizacional, emanada das entidades que atuam no nível local apoiando a difusão de métodos, técnicas e procedimentos que contribuam para uma Educação para a Convivência com o Semiárido.

Ou como afirma Martins (2006, p. 43):

a contextualização é antes de tudo um problema de ‘descolonização’. E por que um problema de descolonização? Porque no processo educativo vigente e o currículo alberga ideologias preconceituosas e estereotipadas, baseadas na cultura europeísta, branca, masculina e capitalista. Os conteúdos curriculares continuam negando o que não se enquadra neste padrão pré-determinado e continuam com o objetivo de homogeneizar as identidades.

Por isso, contextualizar é “esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões ‘locais’ e outras

tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de 'questões pertinentes'.

Diante do que dissemos até aqui vale lembrar que não basta formar sujeitos para atuar na sociedade. Cabe perguntar que *currículo* está subjacente às propostas educativas, sejam elas formais ou não formais, afinal, é o currículo quem vai definir o tipo de sujeitos que se quer formar e qual modelo de sociedade que se quer construir, já que ele, o currículo, traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimentos ou ocultamentos, segundo interesses e jogos daqueles que estão envolvidos, ou não, no processo educativo. Por exemplo, para Sacristã (2000, p. 15 -16):

O currículo é uma práxis antes de ser um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvidas em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Ou mesmo, ao tratar do currículo como algo dialógico e não hermético e generalista, afirma Martins (2004, p. 31-32), "o currículo em sua pretensão de universalidade desconsidera os saberes locais, que são considerados não científicos". Segue o autor:

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delicias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo "enviada" por esta narrativa hegemônica, se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras. Esta narrativa não se pergunta sobre seus próprios preconceitos que distribui como sendo seus

“universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por trás da ideia de “Educação para convivência com semiárido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. (MARTINS, 2002, p. 32)

Quando trata do currículo na perspectiva da contextualização da educação para convivência com o SAB, Reis (2005, p. 13) afirma:

A educação contextualizada e para convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço de aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

O processo da contextualização da educação para convivência com o Semiárido não pode ser entendido como reducionismo/localista para que os excluídos do modelo vigente não venham a ser os excludores do modelo a ser forjado. E de acordo com Souza (2005, p. 85):

A concepção de currículo, como uma rede de conversação, é marcada pela multiplicidade, não admitindo a defesa da idéia da conservação de uma lógica ou visão disciplinar separatista e excludente de organização do conhecimento. O currículo em rede parte da idéia de que o conhecimento não está centralizado em um único lugar, num único ponto. Ele é transversal e tem múltiplos centros de interesse identificados pelos sujeitos que o estão a construir, a partir dos contextos em que se inserem e pelos quais são motivados.

Isso explicita uma visão de currículo não-linear, não individualizado, mas interdisciplinar voltado para a inclusão de novos saberes; exige ser contextualizado considerando a pluralidade, a multirreferencialidade, a flexibilidade e a horizontalidade nos processos de aprendizagem. O currículo, portanto, só será significativo se dialogar com o contexto e com os interesses dos educandos (as), com seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano.

2.3 Práticas educativas formais e não formais

Não há dúvida de que a educação, sendo ela formal ou não formal é requisito fundamental para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade; é, portanto, condição necessária para que o sujeito possa usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Todavia, não se deve limitar o ato educativo ou formativo unicamente ao sistema formal de educação, ou seja, à escola, já que para Brandão (2007, p. 7)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. Retirei a referência daqui porque ela já entrou lá em cima.

Nesta perspectiva urge perceber que existem formas e espaços diferentes de formar e educar os sujeitos, cada uma a partir de campos distintos de desenvolvimento. Por exemplo, para Gonh (2006, p. 26):

A educação formal (escolar) é aquela caracterizada por sua regulamentação legal, tendo como espaço (território) a escola, os conteúdos previamente demarcados, os formadores são os professores, há horários definidos, avaliações programadas e valorativas, ela tem caráter metódico, divide-se por idade etc.

Já a educação não-formal, tem outros atributos, não é organizada por séries, idade, conteúdo; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimentos. Nesta forma de educação se aprende nos espaços onde a vida acontece principalmente nas ações coletivas cotidianas, objetivando capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Tem como finalidade abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais; seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo que consiste na construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, na transmissão de informação e formação política e sociocultural.

Conforme a autora, quanto aos espaços diversos de formação dos sujeitos, constata-se que é uma realidade a presença da escola em todos os municípios do Semiárido, seja nas cidades, povoados, vilarejos e sítios, como também, é uma realidade encontrar nos municípios do SAB a presença marcante de ONGs

trabalhando em torno de variados aspectos da vida das comunidades urbanas e/ou rurais: a organização comunitária, geração, gênero, raça, etnia, terra, segurança hídrica, produção, beneficiamento de produtos da agricultura familiar, artesanato, segurança alimentar, comercialização etc. Portanto, essas relações demandam um processo pedagógico formativo, muitas vezes em longo prazo, a depender de cada realidade e situação específica.

Neste sentido, é perceptível a presença de organizações, por exemplo, o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não-Governamentais Alternativas (CAATINGA), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), ADAC e o Centro Sabiá entre outras, que já mantêm uma exitosa relação de parceria com as escolas do entorno das áreas de atuação dessas organizações, com propostas educativas, conveniadas e sistematizadas com as redes municipais de educação em torno da convivência com o SAB, o que indica caminhos para novas institucionalidades e novas racionalidades.

CAPITULO III

CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCONTEXTUALIZAÇÃO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO?

3.1 Caracterização das instituições pesquisadas: o chão que pisam

A Escola Teresa Torres localizada no município de Itapetim, o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá, localizado no município de Triunfo, ambas no Sertão do Pajeú – PE; o Centro Educacional Territorial Profissional do São Francisco e a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC), ambas localizadas no município de Juazeiro – BA habitam os cenários diversos anteriormente descritos. Isso em si já demonstra uma diversidade e uma complexidade em suas particularidades próprias. Mesmo as suas identidades e os seus objetivos dizem respeito a uma história própria. Tampouco essas particularidades anulam a efetiva vinculação do lugar ao contexto mais amplo já

descrito. Depois de apresentar uma imagem panorâmica das visitas, entrevistas e observações realizadas a cada uma, o momento requer adentrar o “chão que pisa” cada instituição. Este será o exercício de aproximação às circunstâncias e aos dizeres de avanços ou paralisações da educação no Semiárido Brasileiro. Exercício complexo como é complexa a trama das existências presentes em cada espaço sobre estes espaços do Semiárido Brasileiro.

3.1.1 A Escola de Referência Teresa Torres

Numa tentativa de situar o chão particular sob o qual estão localizadas estas instituições trazemos algumas informações de ordem histórica e técnica, mesmo que de forma sucinta.

As terras onde hoje está situado o município de Itapetim e conseqüentemente a escola Teresa Torres, consta da ocupação portuguesa nos sertões já em “1788 quando da doação ao “Patrimônio de São Pedro das Lages por uma Lei Provincial que mudaria o sistema de distribuição de terras nos Sertões” (COSTA, 2007 p.29). Portanto, um chão pisado por muitos pés e por muito tempo.

O município de Itapetim está localizado no Sertão-Norte do Estado de Pernambuco e faz parte da microrregião homogênea Meridional do Pajeú, (também chamada de alto Pajeú), predominando o clima semiárido quente (Koppen) tipo “Bshw”, temperatura média entre 20°C e 35°C e precipitação pluviométrica aproximadamente 665,8 mm, anual. O território municipal compreende uma área de 404, 851 Km² é banhado pela Bacia Hidrográfica do Rio Pajeú (<http://www.itapetim.cjb.net> 2015). Conta com uma população de 13. 881 habitantes IBGE, (2010) e com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,592 Atlas Brasil, (2013).

A economia do município tem como base econômica a agricultura de subsistência (Cereais, leguminosas, oleaginosas) pecuária bovina leiteira e de corte, caprinovinocultura, comércio e serviço IBGE (2010).

A *Educação escolar* no município conta com 21 escolas municipais do ensino fundamental I de 1º ao 5º anos e II do 6º ao 9º anos, sendo cinco (5) escolas em

área urbana com 2.062 estudantes e 16 escolas em área rural com 452 estudantes (2015). Conta com um quadro de professores com a seguinte formação: seis (6) com ensino médio normal, 46 graduação em pedagogia, 22 com especialização em pedagogia, 9 graduação em letras, 8 graduação em matemática, 1 mestrado em matemática, 6 graduação em história, 2 graduação em geografia, 2 graduação em biologia e 4 com graduação em educação física. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (2014) o índice de alfabetização é de 9.601 e de analfabetos 4.280

A escola Teresa Torres conta com sede própria na Av. Clistenes Leal, 81, centro, na cidade de Itapetim, Estado de Pernambuco, foi fundada em 1961, originalmente com o nome de Grupo Escolar Teresa Torres, homenagem prestada a Sr^a Teresa Torres. Faz parte do Programa de Educação Integral, criado pelo Governo do Estado de Pernambuco, única escola da Rede Estadual do município de Itapetim, pertencente a 10^a Gerencia Regional de Educação do Sertão do Pajeú (GRE) localizada na cidade de Afogados da Ingazeira. Tem como Objetivo Geral, investir na formação de estudantes conscientes, vislumbrando cidadãos críticos e responsáveis e, conseqüentemente profissionais compromissados com os ideais de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir de fevereiro de 2012 torna-se Escola de Referência em Ensino Médio em tempo integral, iniciando com quatro turmas com cento e quarenta e oito (148) alunos.

Conforme a matriz curricular de Escolas de Referência de ensino médio integral da Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco, consta com os seguintes componentes curriculares: linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua portuguesa 720h, Educação física 240h; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: matemática 720h, Química 360h, física 440h, biologia 360h, história 240, geografia 240h, filosofia 120, sociologia 120h. Partes diversificadas: Língua estrangeira – inglês/espanhol 240h, empreendedorismo 120h, direitos humanos 120h.

A Escola de Referência e de Tempo Integral tem como característica exercer dentro do município e território um papel de referência para outras escolas. Suas Características são:

1. Conseguem superar dificuldades que outras ainda não conseguiram;
2. Conseguem desenvolver a metodologia em todas as suas quatro etapas e as professoras planejam juntas;
3. Apresentam bom índice dos alunos e de participação dos mesmos;
4. Alimentam um bom relacionamento com as famílias e essas se aproximam muito da escola;
5. A escola e a comunidade desenvolvem ações concretas a partir da pesquisa, análise e devolução, revelando o protagonismo infanto-juvenil e das famílias na solução de problemas concretos da comunidade;
6. As escolas passam a desenvolver um papel de mobilizador na comunidade;
7. Constroem ou construíram a história da comunidade com os alunos e moradores;
8. Identificam, estimulam e promovem os valores culturais, artísticos e profissionais dos membros da escola e da comunidade;
9. Tem ou se preparam para estruturar o Conselho Escolar com a participação da comunidade;
10. Cuidam com carinho de sua infraestrutura física, conservam limpa e proporcionam bem estar para as crianças.

3.1.2 Centro de Educação Territorial Educacional e Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP-SF) - O Município de Juazeiro - BA

O município de Juazeiro, no norte do estado da Bahia, conta com uma população de 214. 748 hab.(IBGE, 2013) implantado à margem direita do Velho Chico, se situa no ponto exato onde ocorria o cruzamento de duas importantes e estratégicas estradas interioranas do Brasil. A primeira, fluvial, representada pelo Rio São Francisco, integrando o norte ao sul. A segunda, um caminho das bandeiras, aberto pelos paulistas, sob o comando de Domingos do Sertão, pelos

baianos sob o comando de Garcia d'Ávila II, pelos pernambucanos sob o comando de Francisco Caldas e pelos nativos sob o comando de Manuel Nunes Viana.

Somente no fim do século XVII, à sombra protetora da árvore - mãe do sertão, o juazeiro, começa a surgir o que hoje se constitui num dos mais importantes núcleos urbanos do interior nordestino, (Wikipédia-juazeiro, 2013).

Foi criado em 1833, sendo que desde 1596 seu território já era percorrido pelo bandeirante Belquior Dias Moreira. Em 1706, chegava à região uma missão franciscana com a incumbência de catequizar os índios da região. Ergueram um convento e capela com uma imagem da Virgem que, de acordo com a lenda local, fora encontrada em grutas das imediações, por um indígena. Deu-se ao local o nome de Nossa Senhora das Grotas do Juazeiro, que deu origem à atual sede do município. Juazeiro, sucessivamente, elevada à categoria de vila, posteriormente, comarca, e transforma-se pela Lei n.º 1.814 de 15 de julho de 1878, em cidade. (Wikipédia-juazeiro, 2013).

A vegetação que cobre o município é a caatinga arbórea aberta com e sem palmeiras e caatinga arbórea densa sem palmeiras. Juazeiro está incluso na bacia hidrográfica do São Francisco.

Juazeiro está localizado numa área de clima árido e semi-árido, com alto risco de seca e que o período chuvoso ocorre entre os meses de novembro e março, ou seja, no verão. A precipitação média anual está nos 399 mm, podendo variar dos 1055 aos 98 mm. E a temperatura média anual é de 24,2 °C, mas pode atingir a máxima de 43,6 °C e a mínima de 20,3 °C. O município de Juazeiro é considerado uma dos mais industrializados do vale do São Francisco. (Wikipédia-juazeiro, 2013).

Neste contexto acima está localizado o Centro de Educação Territorial Educacional e Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP-SF) no município de Juazeiro na Av. Dr. Edgar Chastinet, nº 12 Bairro São Geraldo, uma escola profissionalizante pertencente a rede estadual de educação do Estado da Bahia, oferecendo nove cursos profissionalizantes divididos em duas modalidades. 1- Modalidade **Ensino Médio Integrado**, de quatro anos, com cursos de Agricultura, Agroindústria, Agropecuária, Informática, Enfermagem e Edificações; 2- **Modalidade**

profissionalizante com duração de dois anos, com formação em Enfermagem, Meio Ambiente, Agronegócio e Arte Dramática. (Secretaria do CETEP-SF, 2014).

Até 2008, o atual CETEP-SF funcionava como Escola Técnica Agrícola de Juazeiro-BA. A partir de 2009 passa a ser estruturado e integrado no sistema de Educação Integral **de** Educação Profissional da Bahia, sua matriz curricular contempla as bases científica e humana. Utiliza, para isso, a Base Nacional Comum (disciplinas das áreas de conhecimento Linguagens, Ciências Exatas e Naturais e Ciências Humanas) e a Formação Técnica Específica (disciplinas de caráter técnico, específicas para cada curso), mediadas pela Formação Técnica Geral (disciplinas fundamentais para a compreensão e atuação no mundo do trabalho). Tem como objetivo garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, contribuir para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, ampliar o acesso à educação integral e fortalecer a inclusão educacional, bem como inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura e ao trabalho. (Idem, 2014).

3.1.3 A Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária - ADAC surge

inicialmente em 1989 a partir da ideia de alguns pesquisadores ligados a Embrapa Semiárido e outros Técnicos recém formados que almejavam políticas públicas comprometidas com as problemáticas regionais e principalmente com a emancipação das pessoas e comunidades rurais e urbanas presentes no semiárido, optando por metodologias participativas, tais como: Diagnósticos Rápidos e Rurais Participativos, Zoneamento, Trajetórias de Desenvolvimento, Linhas de Base, Cadeias Produtivas de produtos regionais, entre outras. (Informativo ADAC, 2015)

Tem por missão contribuir com a discussão do desenvolvimento sustentável e a geração de oportunidades para as populações marginalizadas socialmente através do desenvolvimento de projetos voltados à geração de renda, possibilidades de acesso ao trabalho decente, igualdade racial, gênero e protagonismo juvenil, respeitando os direitos humanos e fortalecendo a emancipação dos povos do Semiárido Brasileiro a partir de construção de parcerias com órgãos públicos, organizações não governamentais e instituições financiadoras nacionais e

internacionais comprometidos com os princípios e linhas de atuação dessa Instituição, (Idem, 2015).

Nesse sentido, tem entre seus objetivos, incentivar a organização e promoção das comunidades rurais e urbanas, através de ações participativas; promover ações de educação, formação e capacitação nas áreas consideradas essenciais para o desenvolvimento; elaborar e executar projetos, prestar serviços de assessoria e assistência às comunidades e suas organizações, bem como as instituições governamentais e não governamentais; realizar e estimular eventos, encontros, cursos e seminários que instrumentalizem os objetivos propostos; promover e incentivar pesquisas e experimentações em tecnologias adaptadas a cada região e comunidade e em sistemas de produção familiar e comunitária; estimular o intercâmbio entre as comunidades e suas organizações, assim como entre elas e instituições públicas ou privadas a nível nacional e internacional, (Ibdem, 2015).

3.1.4 O Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá

É uma organização não governamental com sede na Rua do sossego, 355 – Stº. Amaro no Recife, Pernambuco, fundada em 1993, que trabalha para a promoção da agricultura familiar dentro dos princípios da agroecologia. Desenvolvendo e multiplicando a agricultura Agroflorestal, também conhecida como Sistemas Agroflorestais. Juridicamente é uma associação civil de direito privado sem finalidade econômica, de natureza técnico ecológica e educacional. Atua nas regiões Metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão de Pernambuco. Tem por missão o desafio de interagir com diversos setores da sociedade civil, desenvolvendo ações inovadoras junto ao trabalho com crianças, jovens, mulheres e homens na agricultura familiar. Na perspectiva que a sociedade viva em harmonia com a natureza e seja consciente autônoma e participativa, na construção de um modelo de desenvolvimento rural sustentável, (Informativo Centro Sabiá, 2014).

3.1.5 A pesquisa e os resultados obtidos

Após localizar no tempo e no espaço as instituições (escolas públicas e ONGs) abordadas por esta pesquisa a cerca da relação entre educação contextualizada e a

convivência com o SAB obteve os resultados que passamos a apresentar na forma já mencionada anteriormente no capítulo I.

Quando perguntados a cerca do planejamento que dimensões/aspectos da realidade local recebem destaque e são considerados **conteúdos** relevantes para o ensino aprendizagem e construção do conhecimento, os grupos responderam:

EA1: “*Não conhecemos o **planejamento**, não sabemos como acontece; os **conteúdos** já chegam definidos, prontos. Quanto a realidade local, às vezes tratam alguma coisa da cultura da região (a poesia), o mais (clima, vegetação, fauna, flora recursos hídricos etc.) é tratado genericamente de acordo com os textos do livro didático utilizado*”.

PB2: *Estamos presos as determinações definidas pelos órgãos competentes, grades curriculares, livro didático, volume (quantidade) de temas previstos e ao curto espaço de tempo para cumprí-los. Institucionalmente a realidade local não é incorporada como conteúdo de importância a ser estudado, quando há incorporação é por iniciativa individual do professor; fazemos algumas adaptações à realidade local, discutimos a preservação da caatinga, agrotóxicos, meio ambiente, agricultura irrigada etc. Mas os cursos oferecidos vão na linha do agronegócio, não tem nada que vê com o SAB.*

CT3: “*O clima, potencialidades ambientais, culturais e humanas locais, produção, beneficiamento de produtos, renda, comercialização, organizações sociais, relações institucionais, gênero, geração e etnia. Nos pautamos na construção coletiva do conhecimento, portanto, não adotamos a transferência de conhecimentos. Para isto respeitamos os saberes e conhecimentos tradicionais locais existentes nas famílias e comunidades onde atuamos considerando a importância de todos os membros da família a partir dos idosos pelo acúmulo de experiências construídas ao longo da vida; os adultos pela experiência já adquirida e por está em plena atividade; os jovens por seu vigor, potencialidades e por está em fase de transição e as crianças por ser elas que irão dá continuidade aos processos construídos/vivenciados por todos. Adotamos o sistema de parcerias como elementos aglutinadores de forças colaborativas na construção coletiva (Associações comunitárias, Sindicatos de*

Trabalhadores Rurais, Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural, IPA e Secretarias municipais de agricultura) dos processos políticos do conhecimento e as ações a serem implementadas na conquista das políticas públicas como saúde, educação, segurança hídrica e alimentar, acesso a terra, a água, garantia do direito das mulheres e jovens”.

BA4: “Na formação dos professores (as) a partir da inserção da educação e da escola no contexto da realidade local (comunidade) e no SAB; Ressaltamos a importância do uso do instrumental do zoneamento/diagnóstico detalhado através da pesquisa (conhecer a realidade concreta) das comunidades onde vivem os estudantes; Compreender que a educação e a escola não podem ser algo isolado, fora da vida, do contexto local {...} A pesquisa continua até hoje, ela é o ponto de partida para o fazer pedagógico. A grande contribuição da ONG foi, portanto, pensar a escola que forma não só as crianças, mas os pais, os professores, os agricultores e a comunidade” {...} desde o início (anos 90) discutimos a preservação do meio ambiente, antes, a queima de uma broca era festa fazia parte da nossa criação/formação junto aos nossos pais. Hoje isso é bem diferente, não pensamos mais assim. Utilizamos as terras já desmatadas, diminuiu a produção de carvão vegetal, adquirimos as condições para implantação da fabriqueta (prédio e máquinas) de polpa de frutas, a criação de pequenos animais, produção de hortaliças para o consumo familiar e venda nas feiras, melhorou a renda e nós mulheres não precisamos mais ficar esperando tudo do marido, temos nosso dinheirinho mesmo pouco, mas é uma grande ajuda.

Outra coisa importante foram os intercâmbios com outras experiências em comunidades diferentes, vendo outras formas de conviver com a caatinga, além das parcerias com instituições governamentais.

2. Quando indagamos a cerca em que ponto a instituição e sua educação estaria vinculada a Convivência com o Semiárido no contexto específico do município em pleno sertão os resultados são estes:

Para os sujeitos dos grupos EA1; EB2; PA1 e PB2: *“Institucionalmente não há vinculação”.*

Para os sujeitos do grupo CT2: *“No zoneamento, na importância da pesquisa como instrumento indispensável para o conhecimento da realidade e formação de professores, estudantes, agricultores e comunidade; no respeito às especificidades climática, produtiva, econômica, social e cultural da região; na agenda coletiva entre ONGs com atuação na região semiárida do estado de PE; na produção coletiva e individual de livros, informativos e cartilhas; nos projetos desenvolvidos no Sertão, considerando, por exemplo, plantas nativas resistentes a escassez hídrica para fins forrageiro, revitalização das nascentes de água, riachos e o Rio Pajeú, preservação do bioma caatinga; desenvolvimento do projeto de educação ambiental (2009-2010) junto às escolas públicas municipais em sete ((7) municípios da região do Sertão envolvendo professores, alunos e pais, tendo em vista formar a consciência para a importância da preservação ambiental da caatinga; na participação no comitê de bacias S. Francisco e Pajeú e caravana das águas no território do Sertão do Pajeú”.* {...} *“Antes só se pensava em produzir milho e feijão, para isso tínhamos que desmatar muito. Agora não, com a presença da ONG aprendemos a lidar com a diversificação de cultura, nos ajudou a ver que há outras formas de produzir muitas coisas dentro da mesma área existente; aproveitar o que já existe como o imbu, goiaba, manga. Podemos produzir outras culturas”* {...} **(depoimento)** *“certo ano na minha roça produzimos 170 sacas de milho, vendemos 150 apuramos R\$ 1.500,00. Pra isso tivemos que derrubar muita caatinga. Hoje com a produção de polpa de fruta e galinhas chegamos (associação) a fazer R\$ 20.500,00 sem prejudicar o meio ambiente. Isso já é muita coisa, a produção de carvão quase zerou e o cuidado com o uso da água é maior. Mudou muita coisa na vida da gente, na relação homem x mulher x comunidade x caatinga”.*

3. Em relação ao cotidiano, os conteúdos mais relevantes estudados e as práticas educativas mais utilizadas sobre estes conteúdos:

EA1: “Linguagem digital, migrações, trigonometria, clima, reinos animal e vegetal, iluminismo, gramática, barroco, organização dos vegetais, sistemas lineares, história do Brasil, idade média, Brasil colonial; Interpretação de texto, formas geométricas,

cálculo, regras, geometria, trigonometria; Grécia antiga, colonização do Brasil, reforma protestante, cana de açúcar e escravidão, urbanização; climas, vegetação, relevos, solos, migração e imigração. Leituras, poesias, romantismo, gênero; insetos, ecossistemas, bactérias, seres vivos; colonização da América Latina, protestantismo; falta d'água, aquecimento global, economia mundial e do Brasil, crise econômica do Brasil, pobreza nos países emergentes, desigualdades sociais. Mesmo que em algumas disciplinas como Biologia e geografia se fale da caatinga, os conteúdos são tratados de forma superficial apenas como exemplificação do que está no texto, nada de específico e aprofundado da realidade local. As práticas mais comuns são: alguma visita de campo para observar plantas (cactos), visita ao laboratório de informática, confecção de maquete, leituras individuais e em grupo, preparação de seminários. No geral as práticas são aulas expositivas”.

CTB4: “Os conteúdos mais discutidos pela ONG são a questão hídrica, uso racional da água, a produção orgânica, a renda e a comercialização dos produtos. Nós temos um poço com vazão de 6.500 lt. hora, uma cisterna de telhado com 52.000 lt. Tudo isso é para produção e a venda é feita uma parte no PAA do município e outra na feira orgânica na cidade”.

PA1: “A escola é de tempo integral, mas a educação não. Os estudantes são confinados durante 10 horas por dia dentro da escola sem o mínimo de infraestrutura (espaço para descanso, banho etc.) privando-os do contato com o mundo externo (família ou outra atividade). É uma escola que prepara para o vestibular e o ENEM não para a vida, mas para resultados independentemente da qualidade da aprendizagem.

4. Quando perguntados sobre o lugar de importância do SAB nos conteúdos:

EB2: “Em Geografia e Biologia se fala alguma coisa do Semiárido, não como sendo algo importante com destaque. Nas demais disciplinas não há menção alguma. A preocupação é com conteúdos que caem no vestibular e no ENEM, a escola precisa apresentar resultados”.

CAPÍTULO IV

Tratamento e análise dos dados obtidos

Este trabalho de investigação se propôs verificar empiricamente as práticas educativas formais e não formais e suas relações entre contextualização da educação e a convivência com o SAB a partir dos conteúdos curriculares das disciplinas de História, Geografia, Ciências, Português e Matemática, Planos de Ação, Projeto Político Pedagógico nas escolas e ONGs já mencionadas, a partir de cinco objetivos específicos:

- Estudar os princípios e ideais da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, tendo-os como guia de análise das práticas educativas formais e não formais pesquisadas;
- Descrever as práticas educativas formais e não formais das instituições selecionadas para a pesquisa;
- Interpretar os pressupostos apresentados nos dados das práticas educativas de cada instituição a partir dos princípios da contextualização da educação para convivência com o SAB;
- Interpretar, de modo comparativo, a relação que essas práticas mantêm com os princípios e ideais da educação contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro;
- Analisar os impactos de uma experiência prática de convivência com o SAB em cada uma das quatro instituições selecionadas para a pesquisa, visando compreender como essas práticas formais e não formais impactam no processo de construção de novas consciências da convivência com SAB entre agricultores e estudantes.

Assim, os contextos das Escolas públicas Teresa Torres, o Centro Territorial Educacional Profissional do São Francisco, o Centro de Desenvolvimento agroecológico Sabiá e a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária são de fundamental importância, para contarmos sobre as experiências com as práticas

educativas formais e não formais, as possibilidades e limites da contextualização das práticas educativas.

No tratamento e análise das informações utilizamos o método da Análise de Conteúdo como uma proposta teórica que pode ser considerada como método de coleta ou de análise de dados. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que pretende analisar as formas de comunicação verbal e não verbal. BARDIN (1977, p. 42) define a análise de conteúdo como sendo:

[...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sobre a constituição das informações obtidas que será focada na análise, Bardin (2004, p.90) apresenta entre as diversas reflexões sobre os documentos que farão parte da pesquisa e que irão constituir o *corpus* – “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Na Análise de Conteúdo o corpus é, constituído de textos que se referem a um determinado fenômeno e um tempo conhecidos. A partir do momento em que esses textos fazem parte de uma pesquisa e são analisados sob a luz desse referencial, o significado que carregam não basta ser unicamente identificado, pois, eles adquirem o perfil de significantes e o pesquisador deve construir novos significados que se baseiam na teoria que o acompanha na pesquisa e em seus pontos de vista, e na maneira como percebe as informações ali contidas.

Neste sentido, o material coletado foi organizado e transcrito e, em seguida, realizamos uma leitura flutuante. “Este momento requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo deixando-se impregnar pelo seu conteúdo” (MINAYO, 2010, p. 316). Essa leitura possibilitou uma pré-análise na qual buscamos alguns critérios, tais como:

a *exaustividade*: que o material contemple todos os aspectos levantados nos roteiros; a *representatividade*: que ele contenha as características essenciais do universo pretendido; a

homogeneidade: que obedeça a critérios precisos de escolhas quanto aos temas tratados, as técnicas empregadas e aos atributos dos interlocutores; a *pertinência*: que os documentos analisados sejam adequados para dar respostas aos objetivos do trabalho (MINAYO, 2010, p. 316/317).

Assim, coerente com estes critérios, procuramos realizar uma análise e interpretação dos dados que nos permitisse algumas conclusões, no entanto, sem intenção de generalizar os resultados obtidos.

4.1 Categorias analíticas da pesquisa

São três as categorias analíticas deste trabalho, sendo elas: a) Práticas Educativas formais e não formais; b) Educação Contextualizada; e c) Convivência com o Semiárido. Essas categorias foram nossos guias teóricos que orientaram nosso trabalho. Minayo (2010, p. 178) considera as *categorias analíticas* como “(...) as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais”.

4.1.1 Práticas Educativas formais e não formais.

Trataremos das práticas educativas formais e não formais entendidas como *práxis pedagógica*, conforme Souza (2009), que argumenta ser essa prática uma ação coletiva objetiva e subjetiva dos sujeitos:

A práxis pedagógica, portanto, é inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que estes requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades (SOUZA, 2009, p, 29).

Assim, a concepção de *práxis* trazida por Souza (2009) aponta a construção do conhecimento a partir das relações institucionais e dos sujeitos envolvidos:

A concepção de *PRÁXIS* PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela efetividade, na construção de conhecimentos (educacionais, instrumentais e operativos) que garantam condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p. 30).

Conforme o autor, esta *práxis* é assumida em um determinado lugar mais que geográfico, é espaço permeado por relações conflitivas e um tempo mais que cronológico, mas de maturação da vida e do conhecimento.

Conforme Souza, (2009 p. 86) para a realização da concepção de *práxis* pedagógica, “é necessário assumirmos os conteúdos pedagógicos como sendo conteúdos educacionais, instrumentais e operativos”. Continua o autor:

os conteúdos educacionais, são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação das contradições, ambigüidades, conflitividades e possibilidades do contexto histórico cultural em que vivemos. (...) Quanto aos conteúdos instrumentais, trata-se do uso oficial das linguagens verbais (escritas e orais) e das matemáticas assim como pelo desenvolvimento das linguagens artísticas e suas diferentes manifestações. Ao se tratar dos conteúdos operativos, são constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos, do pessoal ao internacional, portanto pela aprendizagem da elaboração de planos, programas e projetos para encaminhar a solução de problemas estudados nos conteúdos educativos e documentados nos conteúdos instrumentais. E, depois encontrar formas de apresentar as propostas elaboradas à sociedade envolvente. Instâncias que pode se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas escolas e realizá-los (...) esses conteúdos são os conteúdos pedagógicos de quaisquer processos educacionais, portanto também da educação escolar (SOUZA 2009 p. 86-87).

A partir do conceito de *práxis* pedagógica conforme o autor e obra supracitados, e nesta circunstância específica, práticas educativas formais e não formais como categoria analítica, algumas falas contidas nas entrevistas. deixa claro a distinção entre as duas modalidades em análise. Por exemplo, na educação não formal as ONGs (ADAC e o Centro Sabiá) consideram os sujeitos, seus saberes e os contextos locais como elementos importantes e indispensáveis na construção do conhecimento:

CT3: “Nossas ações são a partir do clima semiárido e suas potencialidades ambientais, humanas e culturais, as formas de produção, beneficiamento de produtos, comercialização, relações institucionais, relações de gênero, geração e etnia. Nos pautamos na construção coletiva do conhecimento, portanto, não adotamos a transferência desses. Respeitamos os saberes e conhecimentos tradicionais locais existentes nas famílias e comunidades onde atuamos considerando a importância de todos os membros da família a partir dos idosos pelo acúmulo de experiências construídas ao longo da vida; os adultos pela experiência já adquirida e por está em plena atividade; os jovens por seu vigor, potencialidades e por está em fase de transição e as crianças por ser elas que irão dá continuidade aos processos construídos/vivenciados por todos. Adotamos o sistema de parcerias como elementos aglutinadores de forças colaborativas na construção coletiva (Associações comunitárias, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural, IPA e Secretarias municipais de agricultura) dos processos políticos do conhecimento e as ações a serem implementadas na conquista das políticas públicas como saúde, educação, segurança hídrica e alimentar, acesso a terra, a água, garantia do direito das mulheres e jovens”.

Ao passo que, na educação formal (Escola Teresa Torres e o CETEP-SF) conforme algumas falas transparece a ausência de planejamento participativo nas escolas investigadas refletindo o domínio do planejamento racionalista por assumir a universalidade, linearidade e neutralidade do conhecimento técnico-científico, quando aplicado ao processo de planejamento educativo/escolar, o paradigma clássico dispensa a inclusão do contexto, dos atores e do modo de vida locais.

*EA-1: “Não conhecemos o **planejamento**, não sabemos como este acontece. Os **conteúdos** já chegam definidos, prontos. Quanto à realidade local, às vezes tratam alguma coisa da cultura da região (a poesia). O mais (clima, vegetação, fauna, flora recursos hídricos etc.) é tratado genericamente de acordo com os textos do livro didático utilizado”.*

PA-1: “Estamos presos as determinações definidas pelos órgãos competentes, grade curricular, livro didático, quantidade de temas previstos para o período e ao curto espaço de tempo para cumprilos. Institucionalmente a realidade local não é incorporada como conteúdo de importância a ser estudado”.

Partindo-se das falas acima, fica patente a aproximação que as ONGs fazem com a vida e os contextos locais ao considerar as realidades objetivas na formação dos sujeitos e, ao mesmo tempo, fica claro o distanciamento das escolas investigadas a cerca dessas mesmas realidades, desembocando, portanto, no universalismo e na homogeneidade.

4.1.2 Educação Contextualizada

Na temática Educação Contextualizada no SAB faz-se necessário situarmo-nos neste espaço. O Semiárido brasileiro abrangendo 1.133 municípios com uma área de 969.589,4 km², correspondente a quase 90% da Região Nordeste (compreende os estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, parte de Minas Gerais e Espírito Santo); com uma população de 26 milhões de pessoas.

Neste contexto de região semiárida, outra visão vem sendo construída, reafirmando a emergência do conceito de educação contextualizada, contrapondo-se a uma visão tradicional de educação rural. Busca-se, portanto, nesta visão desvendar e compreender as diversidades e a complexidade que perpassam e constitui este espaço (região) geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo.

Assim, a contextualização, como um fundamento para a ressignificação dos saberes e valores das pessoas, é requisito para o entendimento da Educação como processo de formação e humanização do ser humano, à medida que aprendem a viver, ler e intervir na sua realidade, que para Reis (2010, p.115),

[...] é sair do seu lugar no que se refere à construção de um conhecimento que lhes permita intervir no mundo em que se vivem por meio da compreensão e da articulação dos conhecimentos e saberes diversos na concepção do mundo. Ou seja, é um deslocamento no campo do alargamento das ideias, da maneira de ser e estar no seu mundo. É essa condição que a educação precisa criar.

Nesta perspectiva da contextualização algumas falas de membros das ONGs investigadas demonstram esse novo jeito de pensar e criar a educação:

BB4: “A vinculação com a contextualização está na formação dos professores (as) a partir da inserção da educação e da escola no contexto da comunidade local e do SAB; na importância do uso do instrumental do Zoneamento e Diagnóstico Rápido através da pesquisa nas comunidades onde vivem os estudantes; na compreensão de que a educação e a escola não podem ser algo isolado da vida. É, portanto, pensar a escola que forma não só as crianças, mas os pais, os professores, os agricultores e a comunidade”.

O depoimento acima revela uma forma contextual e inclusiva de pensar a prática educativa. Neste sentido, falar de contextualização é buscar esse Projeto de Ser Humano firmado na resignificação dos sujeitos e do meio onde atuam e buscando um movimento novo e estruturador, como afirma Martins:

[...] a idéia de educação contextualizada surgiu como expressão de cansaço e como reação à passividade com que sempre encaramos isto; surgiu dentro de um movimento crescente de reação ao esnobismo das justificativas de legitimidade dos conteúdos escolares (MARTINS, 2009, p. 19).

As afirmações de Martins contraria o que encontramos, por exemplo, nos livros didáticos de Geografia, História, Biologia, Português e Matemática, utilizados pelas escolas investigadas, assim como os Planos de Ação, Projetos Políticos Pedagógicos e Grades Curriculares nos quais os contextos locais são em parte invisibilizados (português e matemática) ou sem relevância (Geografia, História, Biologia) conforme nossa análise e falas a seguir:

PA1: “Os estudantes são confinados durante 10 horas por dia dentro da escola, sem o mínimo de infraestrutura (espaço para descanso, banho etc.) privando-os do contato com o mundo externo (família ou outra atividade). É uma escola que prepara para o vestibular e o ENEM não para a vida, mas para resultados independentemente da qualidade da aprendizagem”.

AB2 [...] “Mesmo que em algumas disciplinas como Biologia e geografia se fale da caatinga, os conteúdos são tratados de forma superficial apenas como exemplificação do que

está no texto do livro, nada de específico e aprofundado da realidade local”.

EB2: “Em Geografia e Biologia se fala alguma coisa do Semiárido, não como sendo algo importante com destaque. Nas demais disciplinas não há menção alguma. A preocupação é com os conteúdos que caem no vestibular e no ENEM, a escola precisa apresentar resultados”.

As afirmações revelam que a educação escolar formal está desvinculada da vida, aprisionada a um modelo homogêneo e hegemônico de sociedade que desconsidera as existências e os contextos locais como elementos relevantes para a vida.

4.1.3 Convivência com o Semiárido

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p.76-77).

Nestas concepções de Paulo Freire vemos a relevância da contextualização da educação para a *convivência*, seja esta educação formal ou não. Isso implica trazer o indivíduo a perceber-se inserido, ativo no mundo e não apenas um espectador passivo deste mundo. Neste sentido, a convivência carrega em seu cerne a dimensão política do processo educativo que será resgatada por vários movimentos sociais e organizações que buscam principalmente a partir da década de 1980, romper com um modelo homogeneizante e descontextualizado das escolas tanto urbanas quanto rurais.

Desde as últimas décadas do século XX, muito se tem produzido sobre Educação contextualizada para “**Convivência**” com o Semiárido através dos Movimentos Populares, ONGs, instituições públicas, universidades, pastorais etc., em uma busca

incessante por espaços de diálogo a partir do intuito de construir bases de apoio para estudo e constante reconstrução do tema no qual,

o conceito de "Convivência" é permanentemente discutido e aprofundado com educadores durante cursos de formação bem como em momentos vividos nas comunidades e em fóruns mais amplos. O sentido atribuído a Educação para a Convivência com o Semi-Árido (uma pedagogia da vida) está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nesta busca do (re) conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possam intervir e transformar a ambos.
(IRPAA, 2003, p.11)

A convivência é, portanto, o foco da discussão, pois é no envolvimento com os interlocutores do processo educacional na escola e no retorno ao *convívio* na comunidade que se efetiva a mudança de paradigma passando pela descontextualização hegemônica e pela adaptabilidade que a tanto tem perdurado para a convivência que tanto se almeja.

Para Martins (2006, p. 50) “a idéia de educação para convivência com o Semiárido surge como contraponto ao descaso histórico para com o SAB [...] e defende que a educação dê sua parcela de contribuição, sendo espaço de tematizações pertinentes”. E segue o autor:

[...] a noção de “educação para a convivência com o semiárido brasileiro”, é antes de qualquer coisa, a consideração de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demasiadamente descontextualizados, o que os torna aparentemente um tanto “sem propósito”, e desobrigados de explicarem a serviço de quê e de quem estão. O que está por traz da educação para a convivência com o semiárido é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos (MARTINS, 2006 p. 40-44).

A fala de um beneficiário do Centro Sabiá, portanto, da educação não formal revela em que consiste essa convivência anunciada pelos autores acima e que ao contrario da adaptabilidade, o diálogo entre contexto local e a convivência com este contexto

pode transformar não só a forma de lidar com o meio ambiente, mas também interferir positivamente nas relações de produção e de poder:

BA4: “Antes da chegada do Centro Sabiá só se pensava em produzir milho e feijão, para isso tínhamos que desmatar muito. Agora não, aprendemos a lidar com a caatinga, com a diversificação de cultura, nos ajudou a ver que há outras formas de produzir muitas coisas dentro da mesma área existente; aproveitar o que já existe como o imbu, goiaba, manga. Podemos produzir outras culturas. Certo ano na minha roça, produzimos 170 sacas de milho, vendemos 150, apuramos R\$ 1.500,00. Pra isso tivemos que derrubar muita caatinga. Hoje com a produção de polpa de frutas e galinhas chegamos a fazer R\$ 20.500,00 sem prejudicar o meio ambiente. Isso já é muita coisa. A produção de carvão quase zerou e o cuidado com o uso da água é maior. Mudou muita coisa na vida da gente, na relação homem x mulher x comunidade x caatinga”.

Na perspectiva da convivência, a pesquisa revela que uma das coisas que as escolas (objeto dessa pesquisa) estão pautando através do livro didático e demais arranjos curriculares, é um distanciamento das realidades locais (contextos) como conteúdos relevantes para o processo ensino aprendizagem e para a vida como um todo conforme os depoimentos a seguir.

PB2: “A depender da instituição, do livro didático, do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Ação e da grade curricular o Semiárido não tem nenhuma importância. Tudo isso reflete a falta de planejamento da esfera pública em todas as áreas. Na minha disciplina uso os animais e as plantas locais como exemplo, não fico dependente/preso aos conteúdos oferecidos pelo livro, mas percebo que isso é muito pouco diante da grandeza que é o Semiárido.

PB2: “Institucionalmente, a realidade local não é incorporada como conteúdo de importância a ser estudado, quando há incorporação do contexto local é por iniciativa individual do professor. Fazemos algumas adaptações à realidade local, discutimos a preservação da caatinga, agrotóxicos, meio ambiente, agricultura irrigada etc. No entanto, os cursos que são oferecidos vão na linha do agronegócio, não têm nada que vê com o SAB”.

As falas revelam duas realidades pertinentes. a) o desinteresse institucional amplo e local para com o SAB, suas potencialidades e possibilidades; b) embora numa visão ainda adaptativa dos conteúdos dos livros didáticos à realidade semiárida, há uma percepção por parte dos falantes a cerca desse descaso institucional para com a região.

Ao longo das entrevistas, observações e leituras de documentos fomos perguntando-nos: Por que o SAB que temos chegou para nós como “região-problema”? Qual foi o papel da educação formal em geral, dos livros didáticos e das práticas educativas em particular na institucionalização e “naturalização” de um SAB constituído apenas de adversidades? Por que suas potencialidades realmente existentes não são incluídas nos livros didáticos, nas práticas pedagógicas e na formação de professores para as escolas da região? Por que prevalece no SAB a educação descontextualizada praticada no Brasil como se este fosse uma realidade homogênea? Por que não existe uma política pública para a contextualização da educação formal sob um enfoque ecoregional inclusiva das particularidades e potencialidades de nossos biomas? Qual deveria ser o papel da educação formal, livros didáticos, práticas educativas e formação de professores na construção de um SAB viável e modos de vida sustentáveis? Por que a dificuldade no diálogo entre educação formal e não formal? Como pensar sustentabilidade a partir de uma cisterna com 52.000 litros de água, alguns pequenos canteiros de hortaliças e criação de alguns poucos animais? Como pensar a contextualização e a convivência com o SAB para além da dicotomia urbano/rural, do localismo ingênuo

Estas e outras perguntas afins emergiram ao longo da investigação, mas nem todas puderam ser exploradas em profundidade. No entanto, os conhecimentos compartilhados no Curso de pós-graduação, na bibliografia sugerida, nos intercâmbios e discussões com professores e colegas nos permitiram um aprendizado transformador de nossa visão e pensamento prévios ao referido curso. A visão e o pensamento emergentes em nosso processo formativo foram aplicados à interpretação da realidade empírica investigada e nos permitem articular algumas reflexões a partir das realidades das escolas públicas A e B nos municípios de

Itapetim – PE e Juazeiro – BA e das ONGs A e B nos municípios de Triunfo – PE e Juazeiro – BA.

4.2 Análise dos materiais didáticos

Quadro 1: Identificação de componentes curriculares, materiais didáticos e paradidáticos das instituições da educação formal

Escola Teresa Torres	CETEP-SF
<p>Matriz curricular - Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Inglês/espanhol, Empreendedorismo, Direitos humanos, Natureza e Sociedade.</p>	<p>Matriz curricular: Português e literatura, Matemática, Biologia, Geografia, História, Agricultura, Agropecuária, Agroecologia.</p>
<p>Livros didáticos utilizados no 2º ano médio 2012-2014: Português, Ed. Moderna, S. Paulo; Matemática Ed. Ática, São Paulo; Geografia Ed. Ática, S. Paulo; História Ed. Moderna, S. Paulo e Biologia Ed. Moderna, S. Paulo.</p>	<p>Livros didáticos utilizados no 2º ano do ensino médio 2015-2017: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português e linguagens vol. 2. Editora Saraiva, 9ª Ed. São Paulo, 2013.</p> <p>IEZZI, Gelson; DOLCE, Osvaldo; DEGENSZAJN, David; PÉRIGO, Roberto; ALMEIDA, Nielze de. Matemática ciências e aplicações vol. 2, Editora Saraiva, 7ª Edição, São Paulo, 2013.</p> <p>MENDOÇA, Vivian L. Biologia, os seres vivos, 2ª ed. Ed. AJS, S. Paulo, 2013.</p> <p>ALMEIDA, Lúcia Marina de; Tércio Barbosa Rigolin, Fronteiras da Globalização, vol. 2. O espaço geográfico globalizado, 2ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2014.</p> <p>BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Miriam Becho. História: das cavernas ao</p>

	terceiro milênio vol. 2. Da conquista da América ao séc XIX, 3ª ed. Editora Moderna, São Paulo, 2013.
--	--

O quadro acima revela quatro (4) curiosidades que merecem destaque. 1) A Matriz curricular das escolas não indicam nenhuma proposta que favoreça aprofundamento das realidades locais; 2) Os livros didáticos utilizados pelas duas escolas investigadas são confeccionados em São Paulo, portanto, bem distante das realidades contextuais onde vivem os estudantes que os utilizam; 3) Observa-se que as editoras são sempre as mesmas ao longo do anos; 4) Por fim, em nenhuma das escolas aparece livros paradidáticos que possibilite a reflexão contextual local.

Quando os livros selecionados foram examinados, os conteúdos que foram identificados com potencial para um esforço de análise de conteúdo, o que se encontrou foi o seguinte:

- No livro de biologia, Ed. Moderna, PNLD 2012, 2013 e 2014, FNDE Ministério da Educação, São Paulo, 2010 a única referência a região semiárida (caatinga) brasileira aparece na página 189 exemplificando plantas neutras, apresenta duas fotografias da caatinga no município de Petrolina – PE do ano de 2006, uma no período seco e outra no período chuvoso. Eis o que está escrito abaixo das fotos: *“Na caatinga, a floração da maioria das plantas depende das chuvas e não do fotoperíodo, ou seja, são plantas neutras.*
- O livro de História, Ed. Moderna, São Paulo, 2010, ao tratar da ocupação do sertão de forma muito sucinta (p.70) se refere tão somente a criação de gado bovino, produção algodoeira e uma seca que assolou a região nos idos de 1816 a 1817;
- O livro de Geografia, Ed. Ática, S. Paulo, 2010, ao mencionar a região Nordeste no capítulo terceiro: *População brasileira – dinâmica e desenvolvimento humano*, da página 34 a 45 a única referencia a região Nordeste, não ao SAB, é mensurando o IDH, qualidade de vida, renda *per capita*, analfabetismo, taxa de mortalidade infantil e média de estudos da

população com 25 anos ou mais de idade dos **estados brasileiros** classificando-os entre *piores e melhores*. Em todos esses itens os *piores* índices estão nas regiões *Norte e Nordeste* e os *melhores* no *sul e centro-oeste*.

Os livros de Português, Ed. Moderna, 1ª ed. São Paulo, 2010 e Matemática, Ed. Ática, 1ª ed. São Paulo, 2013, não fazem nenhuma menção ao SAB.

Quadro 2 Identificação das ações e materiais didáticos utilizados e produzidos pelas instituições da educação não formal

ADAC	CENTRO SABIÁ
<p>Em 2003/2004 - Segurança Alimentar e Educação no Semiárido - ADAC, CAAM,</p> <p>2009-2010 - A Educação do Campo e para Convivência com o Semiárido numa abordagem territorial e para o desenvolvimento – ADAC, RESAB e SDT/MDA, FAO.</p> <p>Em 2010-2012 - Assessoramento e consultoria em Planejamento, Monitoramento e Avaliação junto ao IRPAA no Projeto Reaatingamento;</p> <p>Material didático produzido e utilizado na formação de professores em escolas públicas no Sertão do S. Francisco - cartilhas: Linha de base de Desenvolvimento da Educação, Nossa escola... nossa comunidade (2011). Escolas municipal Oscarlina Tanuri, comunidade de Manga I; Escola Municipal Manuel Nunes Junco I; Escolas municipais piloto Mandacaru,</p>	<p>Programa de Convivência com o Semiárido e Sustentabilidade; P1+2; Ampliação da intervenção no campo da convivência com Semiárido através de mobilizações sociais; organização e participação na constituição do curso de especialização em educação contextualizada para convivência com o Semiárido; membro parceiro na ASA no debate sobre as políticas públicas de convivência com o SAB; contribuição no VII Econasa março 2010: em defesa dos povos do SAB; ações de convivência com o Semiárido realizadas em 2011 ampliaram o acesso à água para o consumo humano e para a produção agrícola e animal; construção de 294 tecnologias de armazenamento de água para produção de alimentos e criação de animais; mais segurança alimentar e aumento na geração de renda para 1.104 famílias a partir de sistemas de</p>

<p>vila Juca Viana e Bolivar Santana na Ilha Grande e escola municipal Antonio Francisco de Oliveira comunidade Goiabeira II; Caderno de Registro – compartilhando idéias, 2008. A partir da metodológica do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), Trajetória do Desenvolvimento, Zoneamento municipal e da linha de base da educação.</p>	<p>produção sustentáveis (Relatório, 2011 p. 5).</p>
--	--

O quadro acima indica que as ações (capacitações/formação) desenvolvidas pelas ONGs investigadas trilham pelo caminho da 1) Convivência com o Semiárido; 2) tem a parceria como algo relevante; 3) consideram o Desenvolvimento Sustentável a partir das potencialidades e possibilidades locais; 4) respeitam os saberes existentes e conhecimentos produzidos; 5) os materiais didáticos utilizados são produzidos por elas mesmas e/ou em parcerias com as demais ONGs atuantes no Semiárido.

A partir das realidades educacionais examinadas nas escolas A e B e ONGs A e B e das práticas educativas das (dos) professoras (es), estudantes, coordenadores, técnicos e beneficiários entrevistadas (os) e dos conteúdos dos livros didáticos de Ciência, História, Geografia, Português e Matemática utilizados pelas respectivas professoras (es), dos Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ação e materiais didáticos usados por coordenadores (as) e técnicos das ONGs consta-se que:

- O enfoque de planejamento que prevalece nas escolas públicas dos municípios de Itapetim – PE e Juazeiro – BA não é participativo, o que explica em parte a ausência generalizada do SAB em geral e do semiárido desses Municípios, e uma presença rara e distorcida quando ocorre;

- As práticas educativas das escolas não são inclusivas do SAB em geral nem do semiárido dos municípios de Itapetim – PE e Juazeiro - BA;
 - Nos livros didáticos de História, Geografia, Ciências, Português e Matemática em uso nas escolas pesquisadas o SAB e o semiárido dos municípios de Juazeiro-BA e Itapetim-PE, como regra, não estão presentes e, quando estão, emergem ou como “região-problema” ou sem identidade própria;
 - Nas escolas não há livros paradidáticos de nenhum tipo, muito menos vinculados à educação contextualizada para a convivência com o SAB, o que explica em parte a ausência do SAB e do semiárido dos Municípios em questão;
 - No geral, as inclusões do SAB, das experiências e práticas de convivência como o Semiárido das professoras (es) das respectivas escolas são raras e superficiais.
-
- O contexto do SAB em geral e o contexto semiárido dos Municípios de Itapetim-PE e Juazeiro-BA estão totalmente ausentes das práticas educativas das escolas estudadas e ausentes ou presentes de forma preconceituosa nos conteúdos dos livros de História, Geografia e Biologia estudados;
 - Os saberes de educandos (as), educadores(as), pais e outros atores sociais, políticos, econômicos e institucionais locais são ignorados no processo educativo e nas estratégias pedagógicas;
 - Os atores sociais, econômicos, políticos e institucionais locais deixam de se beneficiar da relevância da inclusão das experiências e dos conhecimentos locais no processo de educação para a vida.
 - As ONGs, através de suas práticas educativas de contextualização para convivência com o Semiárido, materiais paradidáticos produzidos e parcerias firmadas com várias organizações Governamentais e não Governamentais possuem grande potencial para uma educação ressignificada na região.

Considerando os dados e as evidências gerais anteriores e suas consequências centrais já indicadas, uma síntese ***interpretativa comparativa entre educação formal e não formal*** é possível, para gerar insumos relevantes para a construção de propostas transformadoras da realidade educativa e da lógica educativa predominantes. Nossa ***interpretação comparativa*** final pode ser sintetizada na forma de premissas:

- A educação dominante nas escolas públicas dos Municípios de Itapetim – PE e Juazeiro - BA reproduz a dicotomia “superior-inferior” que nos dividiu em “civilizados primitivos” e nos hierarquiza em “desenvolvidos subdesenvolvidos”, como identificado por Silva (2010). Isso está explícito nos livros de Biologia, História, Geografia, Português e Matemática e práticas educativas. Aí está implícita a premissa do universalismo dos modelos concebidos.
- A educação dominante nas escolas públicas dos Municípios de Itapetim – PE e Juazeiro - BA é descontextualizada, porque resulta de um processo histórico e cultural que assume a premissa da homogeneidade da realidade que segundo Silva (2010): “Se a realidade é homogênea, a educação deve ser universal; não necessita ser contextualizada”. Isso é evidente nos conteúdos dos livros didáticos analisados que ignoram o SAB em sua maior parte e, quando é incluído emerge de forma ambígua como se fosse um acidente geográfico a mais entre outros;
- Os conteúdos dos livros didáticos utilizados nas escolas dos Municípios de Itapetim - PE e Juazeiro - BA não apresentam relevância para a convivência transformadora com o semiárido dos referidos Municípios. Sem considerar as realidades, necessidades, desafios, potencialidades, saberes, histórias e sonhos locais, como anteciparam Sacristán (2000), Martins (2006), Reis (2005), Souza (2009), Silva (2010), os referidos conteúdos não conseguem vincular-se à vida dos (as) educandos (as), de suas famílias e de suas

respectivas comunidades e, quando o fazem o vínculo é negativo porque revela a região como portadora exclusiva de adversidades;

- A ausência de práticas pedagógicas para incluir as potencialidades do SAB e do semiárido dos Municípios de Itapetim – PE e Juazeiro - BA no processo local de ensino e aprendizagem reforçam a insignificância que esta região tem no processo de formação dos educandos (as), professores (as) para suas escolas e na concepção dos livros didáticos a ela dirigidos. Como foi identificado por Souza (2009) e Silva (2010), um processo histórico e cultural ainda pauta a atual natureza e dinâmica das estratégias pedagógicas no espaço educativo formal e inclusive no processo de formação profissional em geral;
- A descontextualização da educação que prevalece nas escolas públicas Itapetim-PE e Juazeiro-BA, extraído-se da investigação realizada nas escolas A e B, não é culpa direta dos diretores e professores destas escolas;
- A ausência de planejamento participativo nas escolas investigadas reflete o domínio do planejamento racionalista estabelecido sob a forte influência do paradigma clássico da ciência moderna. Por assumir a universalidade, linearidade e neutralidade do conhecimento técnico-científico, quando aplicado ao processo de planejamento educativo/escolar, o paradigma clássico dispensa a inclusão do contexto, dos atores e do modo de vida locais. O planejamento racional é praticado apenas por “especialistas” e “diretores” com o poder de decidir o que é ou não relevante, o que deve ou não ser incluído, inclusive como deve ser feito e por quem.
- **Conforme o quadro 2:** Práticas educativas desenvolvidas pelas ONGs (Centro Sabiá e ADAC), indica que estas organizações estão inseridas no processo de reflexão a cerca do SAB pautada pelos movimentos sociais, pela ASA Brasil e pela RESAB desde os anos 80;

- As práticas educativas das ONGs estão enraizadas numa filosofia e numa lógica organizacional de participação, democracia, direitos, valorização dos saberes e culturas locais, meio ambientes, recursos hídricos produção agroecológica sustentável e educação para convivência com o Semiárido;
- As ações desenvolvidas pelas ONGs conforme as falas, impactam diretamente no universo existencial e relacional dos seus beneficiários na convivência com o SAB.

Entendemos, portanto, que o diálogo entre a educação formal e não formal se apresenta como uma forte possibilidade para diminuir as distâncias na compreensão de uma educação ressignificada, assim como, o desmantelamento da dicotomia entre urbano/rural criadas por ambas na perspectiva de uma educação contextualizada para convivência com o SAB tendo em vista o desenvolvimento sustentável e integrado para a região.

Considerações finais

Esta pesquisa permitiu, além do aprofundamento a cerca da contextualização da educação para convivência com o Semiárido nos moldes da educação formal e não formal elencar varias questões amplas e complexas. Conseqüentemente, muitas delas exigem maiores aprofundamentos.

Desde a questão que orientou a pesquisa - *como a relação entre educação formal e não formal e as circunstâncias de vida nos Sertões da Bahia e do Pernambuco, constrói e permite construir a contextualização da educação no contexto do Semiárido?* — nos permitiu entender que esta relação passa necessariamente pela compreensão da educação no sentido amplo (formal e não formal), no repensar a escola sedimentada na perspectiva universalista/hegemônica do currículo e adotar o diálogo com as práticas educativas formais e não formais de ONGs e movimentos

correlatos da sociedade civil junto às populações com as quais lida e, sem que ambas se fechem na ideia do saber único ou numa espécie de localismo ingênuo.

Essas conclusões nos permitiram a confirmação de que a educação seja ela formal ou não formal interferem profundamente na maneira de ver e agir socialmente na realidade do semiárido Brasileiro. Tal conclusão necessita ser repassada para dirigentes da União, dos Estados e dos Municípios e a sociedade em geral no sentido de contribuir para a efetivação de políticas públicas educacionais, onde se valorize o contexto e a formação continuada dos profissionais que atuam na região.

Realçamos, também, a necessidade de outros estudos visando enfoques mais específicos em relação a temática dentre eles, o currículo e as práticas educativas contextualizadas, visto que, de modo geral, tem permanecido inalterados na educação formal e que tem aumentado, gradativamente, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI através de ONGs, movimentos sociais e universidades e que, inexistente pesquisa do ponto de vista dessa realidade educacional e da formação continuada de seus profissionais.

Também, sugerimos que façam outros estudos comparativos mais aprofundados sobre o que mais causa distanciamento no tocante a educação, o contexto, arranjos curriculares, práticas educativas e o que dificulta o diálogo construtivo entre educação formal e não formal, haja vista, já existir, embora, de forma pontual, experiências exitosas no Semiárido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. Capistrano de. **Capítulos de história colonial**: Conselho Editorial do Senado Federal Coleção Biblioteca Básica Brasileira, Brasília, 1998. Disponível em <<http://www.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1022/201089.pdf>>. Acessado em 7/01/16.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **O Tempo e o Evento: história, espaços e deslocamentos nas narrativas de formação do território brasileiro**. In: ANPUH. XXIV Simpósio Nacional de História da ANPUH – História e Multidisciplinariedade: territórios e deslocamentos, 2007. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br.pdf>> Acesso em 30/11/14.

_____. **A invenção do Nordeste e Outras Artes**. 4ª Ed. Recife: FJN; Ed. Massangano; São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

AMABIS, José Mariano e Gilberto Rodrigues Martho. **Biologia dos organismos**. 3ª edição, vol. 2. Ed. Moderna, PNLD 2012, 2013 e 2013, FNDE Ministério da Educação, São Paulo, 2010.

BULCACOV, Sergio. **Estudos Comparativo e de Caso de Organizações e Estratégias**. In: O&S. v. 5. Nº 11. Janeiro/Abril 1998. Disponível em <<http://www.sepell.org.br/documentos/download/22582.PDF>>. Acesso em: 10/12/14.

BURSZTYN, Marcel, O poder dos donos: **planejamento e clientelismo no Nordeste**, 3ª ed. Ed. Garamond, Rio de Janeiro/Fortaleza, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense Coleção Primeiros Passos, 24ª ed. São Paulo, 1989.

BRAICK, Patrícia Ramos e Myriam Becho. História. **Das Cavernas ao Terceiro Milênio, da conquista da América ao século XIX**. PNLD 2012, 2013 e 2014 – FNDE. 2ª Ed. Ed. Moderna, São Paulo, 2010.

BLAU, Peter, M. CAMPUS, Edmundo (org.). **Sociologia da burocracia**. RJ: Zahar Editores, 2ª edição, Rio de Janeiro, 1971.

CARVALHO, Luzineide dourado. **A Contribuição da Educação Contextualizada Para a Relação Natureza, Cultura e Território no Semiárido Brasileiro**, Selo Editorial RESAB, Juazeiro – Bahia, 2011.

COSTA, Marcos Roberto Nunes: Itapetim cidade das pedras soltas, coleção Biblioteca Pernambucana de História Municipal, nº. 32, Recife, 2007.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões: campanha de Canudos**. - 20a ed. - Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática Contexto e Aplicações**. 1ª edição, vol. 2. Ed. Ática, PNLD 2012, 2013 e 2014, FNDE, Ministério da Educação, São Paulo, 2013.

DUARTE, Teresa, **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação** (metodológica). In: **CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009**. Disponível em <http://www.cies.iscte.pt/destaques/.../CIES-WP60_Duarte_003.pdf> Acesso em: 02/12/2014.

ESCOBAR, Arturo. **La Invención Del Tercer mundo, Construcción Desconstrucción Del Desarrollo**, 1ª Edição em castellano para América Latina: Editorial Norma S.A, Bogotá, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.

____FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

GOHN, Maria da Glória. Contemporaneidade, educação e tecnologia. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

Disponível online em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104>. Acesso em: 10/10/2014.

IRPAA. **Referencial Curricular de Educação para Convivência com o Semi-Árido**. Juazeiro: (mimeo), 2003.

KRIPENDORFF, K. **Metodologia de analisis de contenido: teoria e práctica**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990. www....

INSA – Instituto Nacional do Semiárido. **Plano Diretor 2011-2015**. Brasília-DF: Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva, **Educação Contextualizada: Da Teoria à Prática**, In: Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas (org.) Edmerson dos Santos Reis e Luzineide Dourado carvalho. Juazeiro - BA, 2011.

____MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do Conceito de Educação para Convivência com o Semiárido, em RESAB **Educação para convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 2ª edição. Juazeiro/BA: RESAB, 2006.

MIGNOLO, Valter D. **Desobediência epistêmica: A Opção Descolonial e o significado de identidade em política**, In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2010. Tradução de NORTE, Ângela Lopes.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Rvista Educação, Porto Alegre, v, 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <[http://: www.cliente.argo.com.br/~mgos](http://www.cliente.argo.com.br/~mgos)> **analise_de_conteudo_moraes.html**.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, 5ª ed. Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

PANELAS, Oliveira. **Instituto Nacional do Semiárido: o paradigma das oportunidades** (Cordel). Campina Grande-PB: Instituto Nacional do Semiárido – INSA, 2011.

PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

REIS, Edmerson Santos. **Princípios da Educação Contextualizada**. In: Seminário Nacional Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. 2 jun. 2010. Disponível online em: <<http://www.insa.gov.br/~webdir/snecsab/ppt/ppt16.ppt>>. Acesso em: 19/10/2011.

RESAB, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro. Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido. In: **I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido** - Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**, Companhia de bolso 15ª ed. - São Paulo, 1995

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise**. Porto Alegre, Arned, 2000. Disponível em <<http://www.boaaula.com.br>> Acesso em: 20/03/15.

SARMENTO, Leila Lauar e Douglas Tufano. **Língua portuguesa: Literatura, Gramática, Produção de Texto**. 1ª edição, 2º volume, Editora Moderna, PNLD 2012, 2013 e 2014, FNDE Ministério da Educação, São Paulo, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**, 2ª ed. Ed. Hucitec, São Paulo, 1997.

SOUZA, João Francisco de. **Práticas pedagógicas e Formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro**. São Paulo: Petrópolis, 2005.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior**: Contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semiárido Brasileiro. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2010.

SCHAFF, A. **A relação cognitiva – o processo do conhecimento – A verdade**. In: SCHAFF A. História e verdade. Trad. Maria Paula Duarte. Ver. de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: 1978. cap. I, p. 65-98.

TEIXEIRA, E. B. **A análise na pesquisa científica**. In: Rev. de Desenvolvimento em Questão. ed. da UNIJUÍ, ano 1,, nº 2, p. 177-202, Itajaí, 2003.

TRUZZI, Oswaldo e Bernasconi, Alicia. **“Política imigratória no Brasil e na Argentina nos anos de 1930: aproximações e diferenças”**. In: Sales, Teresa e

Salles, Rosário. *Políticas Migratórias: América Latina, Brasil e brasileiros no exterior*. São Paulo: Sumaré e EdUFSCar, 2002.

VESENTINI, José William. Geografia: **O mundo em transição, geografia geral e do Brasil**: Problemas e alternativas. 1ª ed. vol. 2, PNLD, FNDE. Ed. Ática, S. Paulo, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e método**. 3ª ed. – Porto Alegre, 2005.
