



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED.
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA

**UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS E A
CONSTRUÇÃO DOS SABERES CONTEXTUALIZADOS NA PERSPECTIVA DA
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NO COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR
ANTONIO CARLOS MAGALHÃES – VÁRZEA DA ROÇA-BA**

JACOBINA – BA
2019

JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA

**UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS E A
CONSTRUÇÃO DOS SABERES CONTEXTUALIZADOS NA PERSPECTIVA DA
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NO COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR
ANTONIO CARLOS MAGALHÃES – VÁRZEA DA ROÇA-BA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado profissional em Educação e Diversidade – (MPED) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Souza Pinho.

**JACOBINA – BA
2019**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Oliveira, Johnny Gomes de.
O48o Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o semiárido no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães – Várzea Da Roça-Ba / Johnny Gomes de Oliveira.
Jacobina - BA
188 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2019. .
Orientadora: Prof. Dr^a. Maria José Souza Pinho

1. Projetos artísticos e culturais. 2. Educação contextualizada. 3. Convivência com o Semiárido. I. Johnny Gomes de Oliveira. II. Maria José Souza Pinho. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

CDD – 370

JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA

**UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS E A
CONSTRUÇÃO DOS SABERES CONTEXTUALIZADOS NA PERSPECTIVA DA
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NO COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR
ANTONIO CARLOS MAGALHÃES – VÁRZEA DA ROÇA, BA**

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina - BA, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 19/07/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria José Souza Pinho
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima
(Universidade Federal do Piauí– UFPI)

Prof. Dr. Reginaldo Carvalho da Silva
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

**JACOBINA – BA
2019**

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida: Adeilda Gomes (mãe), Rivancley Pacheco (esposa), Elisa Pacheco (Filha) e Alice Pacheco (enteada), pelo carinho, compreensão, apoio, e incentivo dado durante toda esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho culmina mais uma etapa vencida, e com ela houve grandes desafios e aprendizados que contribuíram significativamente para minha formação, não somente profissional, mas, sobretudo, pessoal. Por isso, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para esta importante empreitada!

Agradeço primeiramente a Deus, ser amado e supremo, pelo dom da vida, por permitir que este meu sonho de conquistar a formação em nível de mestrado fosse concretizado, e pelas providências que foram dadas em cada momento.

Aos meus pais Durval Bento (em memória) e Adeilda Gomes pela educação que me foi dada, pelo constante apoio nas minhas decisões e por todo o cuidado que sempre tiveram comigo e com a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

À Rivancley Pacheco, esposa, amiga e grande companheira de vida, por todo o carinho, incentivo a avançar na carreira profissional e esforço em contribuir para suavizar os momentos mais turbulentos.

À Elisa Pacheco e Alice Pacheco, filha e enteada, minhas grandes inspirações na tentativa de tornar-me um exemplo positivo. Agradeço a vocês pela força dada em todos os momentos e pela compreensão nos momentos em que não estive tão presente.

À minha professora orientadora Maria José Souza Pinho, pelos seus sábios ensinamentos, pela amizade, parceria, e busca pelo melhor resultado para este trabalho.

Aos demais professores do MPED pelos valiosos momentos de inquietações e aprendizados que me foram proporcionados.

Aos professores membros da banca, Edmerson Reis, Elmo Lima e Reginaldo Carvalho, pelas ricas contribuições dadas ao processo de pesquisa e produção deste trabalho.

Aos colegas discentes do MPED, em especial aos da “Linha 2”, pelas amizades, parcerias e pelos ricos momentos de socialização de conhecimentos.

À diretora do Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães Amanda Silva, pela amizade, disponibilidade e incentivo dado em todo o processo de execução das atividades relacionadas a esta investigação.

À coordenadora Maria de Lourdes Oliveira e aos professores e estudantes apontados como colaboradores desta pesquisa. A vocês sou muito grato pelas ricas contribuições e pelo processo de planejamento e execução desse trabalho que é nosso.

Aos demais membros da comunidade escolar do Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães, obrigado pela acolhida e pelo apoio que sempre me foi dado nestes últimos 7 anos de convivência.

Aos demais familiares e amigos, que de perto ou de longe, incentivaram e ajudaram de uma alguma forma.

A todos (as), meu muito obrigado!

A Educação Contextualizada deve emocionar a muitos; sem emoção não há paixão, e sem paixão não há compromisso. Contra isso existe o pensamento dominante.

(José de Souza Silva)

RESUMO

Este trabalho de dissertação é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo principal compreender como o conjunto dos Projetos Artísticos e Culturais desenvolvidos no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães, localizado na cidade de Várzea da Roça – BA, contribui ou pode contribuir para consolidação dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido. Os projetos foram idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para serem desenvolvidos nas escolas da rede estadual de ensino básico, e através das suas atividades, buscam incentivar o protagonismo estudantil e o desenvolvimento das diversas expressões da arte no currículo escolar por meio de uma perspectiva contextualizada, valorizando o trabalho pedagógico, relacionando-os à vida dos sujeitos, suas problemáticas e as potencialidades do contexto local. Nesta perspectiva, buscamos através desta investigação, responder a seguinte problemática: Como os diversos projetos artísticos e culturais, desenvolvidos pela escola, tem contribuído, ou podem vir a contribuir para a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da Convivência com o Semiárido? Para tanto, discorreremos sobre as possibilidades de relações estabelecidas entre o trabalho pedagógico com esses projetos e as práticas de Educação Contextualizada, enfatizando de modo especial, às suas contribuições para o trabalho de convivência com o Semiárido, na busca por uma melhor compreensão dos sujeitos acerca do lugar em que vivem. A pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa-ação. Os dispositivos para a coleta de dados no campo da investigação foram à observação participante, utilizada como protocolo observacional para registro de informações coletadas, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenação pedagógica da escola, e grupos focais, desenvolvidos com estudantes que já participaram das atividades dos projetos artísticos culturais desenvolvidos nesta unidade escolar. Os dados foram analisados através dos princípios da análise de conteúdo, e juntamente com os pressupostos que nos deram embasamento teórico, nos ajudam a compreender os impactos diretos desse trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Através dos resultados obtidos por meio desta investigação, podemos constatar que apesar dos desafios enfrentados, a Unidade Escolar pesquisada tem desenvolvido nos últimos anos um trabalho significativo de valorização dos aspectos culturais e sociais locais através de uma perspectiva contextualizada, a partir do trabalho com esses projetos. Propomos, desse modo, como produto dessa investigação, a continuidade deste trabalho, através de um plano de ações, construído de forma coletiva, cujos objetivos estão centrados principalmente em oportunizar aos estudantes a consolidação de conhecimentos críticos e úteis para a vida em sociedade.

Palavras-Chave: Projetos artísticos e culturais. Educação contextualizada. Convivência com o Semiárido.

ABSTRACT

This dissertation work is the result of a research whose main objective was to understand how the set of Artistic and Cultural Projects developed at the Governador Antonio Carlos Magalhães, located in the city of Várzea da Roça - BA, contributes to the consolidation of the knowledge contextualized from the perspective of living with the Semiárido. The projects were designed by the Bahia State Department of Education to be developed in the schools of the state primary school, and through their activities, seek to encourage student protagonism and the development of various expressions of art in the school curriculum through a contextualized perspective, valuing the pedagogical work, relating them to the lives of the subjects, their problems and the potentialities of the local context. In this perspective, we seek through this investigation to answer the following problem: How have the various artistic and cultural projects developed by the school contributed, or may contribute to the construction of contextualized knowledge in the perspective of Living with the Semiárido? Therefore, we discuss the possibilities of relationships established between the pedagogical work with these projects and the Contextualized Education practices, emphasizing in a special way, their contributions to the coexistence work with the Semiárido, in search of a better understanding of the subjects about where they live. The research was developed through a qualitative approach, anchored in the principles of action research. The devices for data collection in the field of research were participant observation, used as an observational protocol for recording information collected, documentary research, semi-structured interviews with teachers and school pedagogical coordination, and focus groups developed with students who had already participated. of the activities of the cultural artistic projects developed in this school unit. The data were analyzed through the principles of content analysis, and together with the assumptions that gave us the theoretical basis, help us understand the direct impacts of this work on the teaching and learning process. Through the results obtained through this investigation, we can see that despite the challenges faced, the School Unit researched has developed in recent years a significant work of valuing local cultural and social aspects through a contextualized perspective, from the work with these projects. . Therefore, we propose, as a product of this investigation, the continuity of this work, through a collective action plan, whose objectives are mainly focused on providing students with the opportunity to consolidate critical and useful knowledge for life in society.

Keywords: Artistic and cultural projects. Contextual education. Living with Semiárido.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Atividade Complementar;

ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro;

AVE – Artes Visuais Estudantis;

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

CEGACM – Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães;

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa;

CNS – Conselho Nacional de Saúde;

COM-VIDA – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida;

DANCE – Projeto Dança Estudantil;

EA – Educação Ambiental;

EFA – Escola Família Agrícola;

EJA – Educação de Jovens e Adultos;

ENCANTE – Encontro de Canto Coral;

EPA – Educação Patrimonial e Artística;

EMITEC – Ensino Médio com intermediação tecnológica;

FACE – Festival Anual da Canção Estudantil;

FESTE – Festival Estudantil de Teatro;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia;

IFBAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano;

IRPAA – Instituto de Agropecuária Apropriada;

JA – Juventude em Ação;

JERP – Jogos Estudantis da Rede Pública;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

MEC – Ministério da Educação;

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade;

NTE – Núcleo Territorial de Educação;

ONG – Organização Não Governamental;

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola;

PCE - Programa Ciência na Escola;

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;

PME – Programa Mais Educação;

PTDS - Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável;
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador;
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico;
PROVE – Produção de Vídeos Estudantis;
PPP – Projeto Político Pedagógico;
REDA - Regime de Direito Administrativo;
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro;
SAB – Semiárido brasileiro;
SEC/SUPROF – Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia;
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural;
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte;
SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação;
SGE – Sistema de Gestão Escolar;
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação;
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste;
TAL – Tempos de Arte Literária;
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ÁREA EXTERNA DO CEGACM	58
FIGURA 2 - ÁREAS INTERNAS DO CEGACM.....	59
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA DA ROÇA.....	60
FIGURA 4 - MAPA DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO JACUÍPE.	61
FIGURA 5 DELIMITAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	63
FIGURA 6 - SUBGRUPO DOS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS.....	91
FIGURA 7 - PRINCIPAIS POTENCIALIDADES DO TRABALHO COM OS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS, DE ACORDO COM OS ESTUDANTES.....	114
FIGURA 8 - PRINCIPAIS DESAFIOS E IMPEDIMENTOS DO TRABALHO COM OS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS, DE ACORDO COM OS ESTUDANTES	116
FIGURA 9 - CULMINÂNCIA DO PROJETO “MEU TERRITÓRIO É PRODUTIVO”	130
FIGURA 10: CULMINÂNCIA DO PROJETO “RESGATANDO E VALORIZANDO A CULTURA LOCAL DO TERRITÓRIO DA BACIA DO JACUÍPE”	131
FIGURA 11 - EXPOSIÇÃO DE ÁLBUNS DO PROJETO EPA - 2018	133
FIGURA 12- MOSTRA DE VÍDEOS DO PROJETO PROVE - 2018.....	134
FIGURA 13 - EXPOSIÇÃO DE TELAS – PROJETO AVE.....	139
FIGURA 14 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS ESTUDANTES NA SENSIBILIZAÇÃO DO PROJETO PÉ DE LEITURA	140
FIGURA 15 - ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	67
QUADRO 2 - TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, DE ACORDO COM OS DESCRITORES PESQUISADOS.....	71
QUADRO 3 - PESQUISAS ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES APÓS REFINAMENTO.....	72
QUADRO 4 - DADOS DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS.....	83
QUADRO 5 - DADOS QUANTITATIVOS DA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CEGACM NA ETAPA ESCOLAR DOS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS NOS ANOS 2017 E 2018.....	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Delineamentos da pesquisa	17
1.2 Implicações com a temática	23
2 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O PROCESSO DE LIBERTAÇÃO E APROXIMAÇÃO DOS SUJEITOS À SUA REALIDADE	26
2.1 O Contexto como ponto de partida para uma educação libertadora.....	28
2.2 A Educação Contextualizada no Brasil orientada a partir dos principais documentos oficiais	31
3 A EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NA BUSCA PELA SUPERAÇÃO DAS ADVERSIDADES	37
3.1 Reflexões sobre a Convivência com o Semiárido a partir da caracterização socioespacial da região	39
3.2 A Educação contextualizada no Semiárido e a perspectiva da descolonização curricular.....	44
4 ENTRELAÇANDO ARTE E CULTURA AOS SABERES ESCOLARES A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS	48
4.1 As contribuições da pedagogia de projetos	49
4.2 Enfatizando arte e cultura nos processos de aprendizado	52
5 PERCURSO METODOLÓGICO	57
5.1 O <i>lócus</i> da pesquisa.....	57
5.2 Caracterização metodológica	64
5.3 Etapas e procedimentos.....	67
5.3.1 Aproximação / Exploração	68
5.3.1.1 Revisão Sistemática	69
5.3.2 Campo/Intervenção	80
5.3.3 Análise dos dados	86
5.3.4 Produto – Proposta de intervenção.....	87

6 PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS: DINÂMICA E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	90
6.1 Síntese dos projetos Artísticos e Culturais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia	90
6.2 Os projetos artísticos e culturais e as suas contribuições para formação para as diversidades	97
6.3 Organização do trabalho pedagógico a partir da proposta dos projetos artísticos e culturais	101
6.3.1 Percepções dos profissionais sobre o trabalho com os projetos artísticos e culturais	101
6.3.2 Percepções dos estudantes sobre o aprendizado através dos projetos artísticos e culturais	112
6.4 Enfatizando a relevância das práticas de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido a partir dos projetos artísticos e culturais	117
6.4.1 Percepções dos profissionais acerca da Educação Contextualizada e da Convivência com o Semiárido.....	118
6.4.2 Percepções dos estudantes acerca do aprendizado desenvolvido através das práticas de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido	125
6.5 Algumas experiências exitosas	128
6.6 Produto da Pesquisa: Construção e implementação do Plano de Ações	142
6.6.1 Inclusão do Projeto sobre Convivência com o Semiárido na proposta de flexibilização curricular da Unidade Escolar para o Novo Ensino Médio.....	148
CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRAJETO PERCORRIDO	150
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	160
ANEXOS	185

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delineamentos da pesquisa

Desde 2008 as escolas da rede pública estadual de ensino da Bahia vêm desenvolvendo, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação, uma série de projetos artísticos e culturais que buscam inovar nos métodos educativos através de um trabalho com formas diversas de aprendizagens, contribuindo para a promoção da autonomia estudantil na produção dos distintos saberes. De modo geral, o trabalho pedagógico com esses projetos pode oportunizar aos estudantes, o desenvolvimento de diversas competências e habilidades artísticas em conjunto com o processo de construção do conhecimento escolar. As suas atividades principais envolvem a produção e apresentação de artes visuais, textos literários, musicais, dança, estudo de patrimônios locais, produção de vídeos, teatro e coral.

O grupo dos projetos artísticos e culturais idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para o trabalho pedagógico nas suas Unidades Escolares é atualmente composto pelos projetos: Artes Visuais Estudantis (AVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Tempos de Arte Literária (TAL), Educação Patrimonial e Artística (EPA), Produção de vídeos Estudantis (PROVE), Projeto Dança Estudantil (DANCE), Festival Estudantil de Teatro (FESTE) e Encontro de Canto Coral (ENCANTE). Quando pensados e executados sob o viés da Educação Contextualizada, esses projetos podem ser vistos como importantes colaboradores para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes com o seu ambiente de vivência ofertando condições para uma relação harmoniosa entre as partes.

Nessa perspectiva, buscamos responder a partir da presente pesquisa, a seguinte problemática: Como os diversos Projetos Artísticos e Culturais, desenvolvidos pela escola, tem contribuído, ou podem vir a contribuir para a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da Convivência com o Semiárido? Para isso, torna-se necessário enfatizar, de modo especial, a convivência da população local do Semiárido brasileiro considerando os aspectos socioeconômicos e peculiaridades locais dessa região do Brasil.

O Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães (CEGACM), unidade de ensino escolhida como *lócus* da nossa investigação, e único estabelecimento de ensino médio do município de Várzea da Roça - Bahia, é uma

escola de médio porte, localizada na sede do município e que oferta educação básica para o ensino médio através das modalidades: Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC).

Nos anos de 2017 e 2018 o CEGACM possuía, de acordo com informações obtidas através do Censo Escolar, cerca de 40% de seus estudantes residindo na zona rural. Neste ano letivo de 2019, do total de 449 alunos matriculados, cerca de 45% residem na zona rural, e em sua maioria provém de famílias que retiram das atividades agropecuárias a renda total ou parcial que sustenta a família. O percentual restante representa os alunos que residem na sede do município, o que não isenta da necessidade de realizar com esses alunos, estudos relacionados à convivência com o Semiárido, uma vez que o município está inserido no contexto do Semiárido brasileiro e tem como uma das principais fontes de renda as atividades agropecuárias, que demandam conhecimento do seu próprio espaço de vivência para o aumento da produtividade local.

De acordo com dados oficiais do Ministério da Integração, e em conformidade com a nova delimitação do Semiárido apresentada em 2017 pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a região do Semiárido brasileiro abrange uma área que compreende um quantitativo de 1.262 municípios localizados nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. A região é caracterizada, sobretudo, pela irregularidade de seus índices pluviométricos, pelas altas taxas de evapotranspiração e pelas injustiças sociais que historicamente contribuíram para a construção de uma visão generalizada da região semiárida associada principalmente à pobreza e às mazelas sociais.

Nos últimos anos observou-se um crescente aumento no número de reflexões e produções teórico-científicas sobre aspectos relacionados à convivência da população do Semiárido, considerando as peculiaridades climáticas locais e objetivando, de modo geral, disseminar reflexões e ensinamentos sobre as condições responsáveis pelas fragilidades dessa região e sobre as possibilidades de desenvolvimento socioeconômico.

Para autores como Braga (2004), Farias (2009) e Lima (2011), a convivência com o Semiárido é apresentada como uma proposta ligada a Sociedade Civil, que se estabeleceu a partir de trabalhos educativos desenvolvidos junto à população local a partir dos anos finais do século XX, e se mostra como uma possibilidade para

compreensão das relações de poder estabelecidas nessa região, enfatizando não somente os aspectos mais evidentes, mas principalmente, aqueles que se apresentam difusos e silenciados pelo processo histórico de dominação e colonização construído nesta região e que abateram aspectos importantes da democracia e autonomia da sua população. A busca pela valorização da democracia e formação autônoma da população do Semiárido, associado à superação do discurso de combate à seca são os principais pontos de partida para as reflexões sobre a convivência com o Semiárido.

As secas do Semiárido foram se construindo ao longo da história do Brasil como um problema econômico e político, ao mesmo tempo eram vistas como argumento quase irrefutáveis para se conseguir benesses, investimentos, carreamento de recursos, construção de obras, frentes de trabalho, cestas básicas e etc., favorecendo principalmente uma pequena elite nordestina no processo de mobilização e captação de ações para a região (CARVALHO, 2006, p. 23). Ao se instituir como a “terra das secas” e atrair investimentos, sobretudo do poder público, o Semiárido brasileiro passa a ser compreendido como um campo de negócios, que foi popularmente denominado de “indústria da seca”. Carvalho (2006), ressalta que as políticas da indústria da seca tinham um maior foco no assistencialismo imediato. Não havia em suas ações a intencionalidade de ofertar a população um maior conhecimento sobre o local de vivência. O campo educacional não fazia parte desse enfoque assistencialista.

Ao se instituir uma política de combate à seca uma série de políticas assistenciais de emergência foi empreendida, não atentando para produzir um conhecimento mais aprofundado desta região do país e de suas potencialidades e como também de entender como essa região se articula em sua pluralidade e com o mundo. Pelo contrário, não gerou ações integradas e intersectoriais, deixando, por exemplo, o campo educacional de fora das preocupações políticas para a região. (CARVALHO, 2006, p. 23)

Considerando o leque de questões que envolvem a caracterização climática e as reflexões sobre a convivência da população desse recorte sócio espacial, Rios *et al* (2011), define o Semiárido brasileiro como uma realidade complexa, tanto no que se refere aos seus aspectos geofísicos, quanto à ocupação humana. Os autores afirmam ainda que as reflexões e intervenções relacionadas ao Semiárido representam um processo de transição, com a concorrência entre os diversos tipos e formas de intervenção considerando as suas realidades.

No campo da educação, o trabalho pedagógico contextualizado de convivência com o Semiárido pode contribuir para a superação dos estereótipos que associam essa região ao nosso país, sobretudo, aos problemas sociais advindos principalmente pelas estiagens, que são comuns nessa área. Nas unidades escolares de oferta do ensino básico inseridas no perímetro e contexto do Semiárido brasileiro, as práticas de Educação Contextualizada, associadas à convivência com o Semiárido devem estar frequentemente presentes, a fim de que sejam proporcionadas aos sujeitos, condições para uma melhor compreensão sobre o ambiente em que vivem, considerando suas fragilidades, e, principalmente as suas potencialidades.

As discussões sobre a Educação Contextualizada no Semiárido surgiram através de movimentos e organizações comunitárias ligadas a Igreja Católica. Segundo Lima (2011), essas discussões surgiram na década de 1990 como alternativa para a construção de um plano estratégico de desenvolvimento sustentável para o Semiárido. Suas ações principais estavam pautadas na aquisição de conhecimentos necessários para a convivência da população com as características socioambientais da região, indo de encontro com as políticas governamentais assistencialistas e clientelistas que já vinham sendo desenvolvidas.

A busca por uma melhoria da qualidade de vida da população do Semiárido e pela superação das adversidades exige uma ampliação dos conhecimentos sobre esse local e uma articulação das iniciativas de gestão ambiental sustentável e iniciativas sociais que proporcionem melhoria da qualidade de vida. A escola, dada a sua função social de educar e formar cidadãos para a convivência em sociedade e com o meio, deve se responsabilizar nesse processo por proporcionar aos seus alunos, momentos para reflexão e desenvolvimento de ações voltadas para o conhecimento do espaço de vivência dos sujeitos que a compõe, estimulando a potencialização e o empreendedorismo no Semiárido. Além disso, faz-se necessário refletir sobre a importância do trabalho pedagógico voltado para a valorização da identidade dos camponeses, do Semiárido, que não necessariamente deve estar somente associada ao sofrimento, ao trabalho pesado, à pobreza e à falta de oportunidade.

Modelos para um currículo escolar que respeite a realidade regional são capazes de transformar o ensino no Semiárido através de intervenções concretas com perspectivas empreendedoras, além disso, podem contribuir para aproximar os alunos e professores da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, estabelecemos como objetivo geral da presente pesquisa: Compreender como os projetos artísticos e culturais desenvolvidos no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães, localizado no município de Várzea da Roça – BA contribuem e/ou podem contribuir para a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido.

Quanto aos objetivos específicos, ficaram assim definidos:

- Compreender a relevância do aprendizado obtido por meio dos Projetos Artísticos e Culturais a partir do olhar dos estudantes, professores e coordenação da Unidade Escolar;
- Entender como se relacionam os conhecimentos produzidos no ensino dos conteúdos dos componentes do currículo escolar com os diversos projetos artísticos culturais desenvolvidos na escola;
- Investigar no planejamento para a execução dos projetos artísticos e culturais qual o lugar das práticas de Educação Contextualizada e as suas relações com a convivência com o Semiárido;
- Desenvolver um Plano de ação coletivo com propostas de atividades pedagógicas de pesquisa e extensão, estimulando a valorização da convivência com o Semiárido na perspectiva socioambiental e empreendedora em consonância com os projetos artísticos culturais.

O texto desta dissertação está dividido em **seis** capítulos, que estão organizados da seguinte forma:

Através desse primeiro capítulo, buscamos apresentar ao leitor os principais delineamentos da pesquisa, destacando a apresentação da temática e as suas principais abordagens, enfatizando ainda as implicações e vivências do pesquisador responsável por esta pesquisa e as principais influências na escolha por essa abordagem.

No capítulo dois são discutidos os aspectos teóricos sobre as práticas e concepções da Educação Contextualizada, bem como as suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na busca por uma educação libertadora, em rompimento com os aspectos da escola tradicional. Apresentamos também nesse capítulo uma discussão sobre as legislações educacionais que influenciaram e/ou influenciam as práticas de Educação Contextualizada desenvolvidas no âmbito escolar.

O capítulo três enfatiza as discussões teóricas acerca da Educação Contextualizada, desenvolvida de forma relacionada com a convivência com o Semiárido. Para melhor esclarecer apresentamos uma discussão pautada na caracterização socioespacial da região semiárida do país enfatizando a importância dos processos formativos escolares para a descolonização do currículo, enfatizando suas possibilidades e potencialidades.

No capítulo quatro são discutidas as questões relacionadas ao aprendizado escolar obtido através do trabalho com projetos pedagógicos e a função desses projetos na busca por uma educação crítica e libertadora. Evidenciamos também através dessa discussão as contribuições dos conhecimentos sobre arte e cultura para a formação crítico social dos sujeitos, e as possibilidades de utilização desses conhecimentos para o aprimoramento dos diversos saberes escolares, através da metodologia de projetos.

O capítulo cinco objetiva descrever o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando as etapas percorridas no processo de consolidação do trabalho que foi proposto. Através dessa descrição, temos o cuidado de apresentar ao leitor todo o caminho trilhado a partir de discussões que apresentam e enfatizam o *lócus* da pesquisa – o Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães, os métodos que sustentam a sua concretização, os principais procedimentos, os dispositivos de construção dos dados e os protocolos para análise dos dados obtidos

No último capítulo são apresentados os resultados e discussões realizadas a partir da pesquisa desenvolvida. Nesse interim, apresentamos um detalhamento acerca da dinâmica de trabalho e as possibilidades de aprendizado a partir da realização dos projetos artísticos e culturais na Unidade Escolar pesquisada, bem como, as suas contribuições para a formação para as diversidades e para a convivência com o Semiárido. Para melhor enfatizar a discussão apresentamos uma reflexão acerca das experiências exitosas desenvolvidas através desses projetos nos últimos anos, enfatizando os trabalhos relacionados à discussão da convivência com o Semiárido. Apresentamos também nesse capítulo, o produto proposto por esta investigação – trata-se um plano de ações, com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula durante este ano de 2019, relacionadas ao trabalho com os projetos artísticos e culturais e desenvolvidas de forma contextualizada, enfatizando, sobretudo, os aspectos relacionados à convivência com o Semiárido.

Compreendemos que esta investigação possui relevância para as comunidades acadêmica, científica e pedagógica por trazer conceitos e discussões sobre a Educação Contextualizada, atrelada a convivência com o Semiárido brasileiro, tomando como base as reflexões de vários autores que discutem sobre o trabalho com projetos pedagógicos, como Gadotti (1993), Hernández (1988), Boutinet (2002), Machado (2006), Oliveira (2006), Menezes e Cruz (2007); sobre os princípios que embasam as práticas da Educação Contextualizada, como Freire (1987 e 2001), Vygotsky (1998), Morin (2000) e Ricardo (2003); e sobre a questão da convivência com o Semiárido, como Pinto e Lima (2005), Dantas e Bueno (2009), Lima (2011), Carvalho (2012), Martins (2011), Reis (2004 e 2015) e Silva (2010). Possibilita ainda a realização de reflexões sobre as práticas de ensino das diversas disciplinas do currículo da Educação Básica, pois dá ênfase a uma discussão interdisciplinar ao ofertar possibilidades diferentes olhares sobre a temática da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido. Os resultados obtidos reforçam a relevância social da pesquisa, pois podem servir como importantes subsídios norteadores para o trabalho pedagógico na Unidade Escolar supracitada, e além de proporcionar o desenvolvimento de um olhar crítico reflexivo sobre a convivência com o Semiárido e seus sujeitos, possibilita tecermos relações com outras temáticas afins, como a educação ambiental, intervenção social e as práticas empreendedoras.

1.2 Implicações com a temática

O interesse em realizar a presente investigação surge da contínua necessidade de discutirmos sobre as contribuições da educação escolar na formação de conhecimentos para os sujeitos e as comunidades em que vivem. Através desse texto, buscamos relacionar a discussão da prática da Educação Contextualizada à questão da convivência com o Semiárido, haja vista que os conhecimentos que a população local possui sobre essa temática nem sempre são aprofundados, e normalmente se fundamentam nos estereótipos que idealizam o Semiárido brasileiro como uma região caracterizada, sobretudo, pelas secas, pela pobreza generalizada, pela falta de oportunidades, pela exclusão social, dentre outras concepções que contribuem para a construção de uma imagem negativada dessa região do país e de seu povo.

Enquanto educador atuante em uma Unidade Escolar pública inserida no contexto do Semiárido, devo ser responsável por contribuir para desconstruir essa

visão estigmatizada do Semiárido pobre e sem solução de prosperidade para a sua população. Essa não é uma tarefa fácil, pois desde o período colonial essa região está associada à pobreza e a falta de oportunidade de crescimento socioeconômico. A contínua mobilização em torno da desconstrução desses antigos estereótipos torna-se necessária para que as dificuldades sejam superadas e sua população tenha qualidade de vida. A participação da escola e de seus educadores é fundamental nesse processo, que implica também no incentivo a valorização da afirmação da identidade dos homens e mulheres do Semiárido.

O fato de ser educador, viver no Semiárido e conhecer de perto as vivências cotidianas de seu povo são os principais motivos que me levam a fazer essa reflexão. Apesar de não ter nascido e vivido os primeiros anos da minha vida em terras semiáridas, tenho nelas as minhas referências familiares. Meu pai, filho de agricultores, natural da cidade de Miguel Calmon – BA foi mais um nordestino que teve de deixar sua terra natal para tentar a vida na “cidade grande”. Impulsionado pelos atrativos econômicos ofertados na região sudeste do país, partiu aos 18 anos para a cidade de São Paulo – SP, e por lá trabalhou até os seus 55 anos. Atuou como carregador, metalúrgico, segurança de empresa, dentre outras profissões. Sempre com muita dificuldade conseguiu se sustentar. Casou-se com minha mãe, que é natural da cidade de Afogados da Ingazeira – PE, mas que ainda na adolescência veio com seus pais e irmãos para a cidade de Várzea do Poço – BA. Após momentos difíceis esse casal teve que em 1997 abandonar o sonho da vida na cidade grande para tentar a vida na pequena Várzea do Poço - BA. Não foi fácil, foram muitas as dificuldades, éramos apenas dois filhos. Aos oito anos de idade, junto com meus pais e minha irmã, deixamos São Paulo e chegamos a essa terra. Tudo era novo, mas o medo, a estranheza e as dificuldades econômicas que a minha família enfrentava eram motivos suficientes para buscarmos superar todos os empecilhos que surgiam.

Confesso que sempre tive grande apreço pela profissão docente. Na verdade, o ambiente escolar sempre me cativou. Quando concluí o Ensino Fundamental, em 2002, queria ingressar no Ensino Médio com habilitação em Magistério, mas a partir desse ano o curso deixaria de ser oferecido na cidade onde moro, restando apenas a formação regular, desse modo, o desejo de lecionar e da habilitação em magistério foi adiado. Por algum tempo achei que não seria possível de ser concretizado.

Quando concluí o Ensino Médio, em 2005, não tinha perspectiva nenhuma relacionada à continuação dos estudos e/ou ingresso na Universidade. Não sabia

sequer qual seriam os meios para ingressar em uma instituição de Ensino Superior. Muitos dos meus professores não tinham formação em nível superior, talvez seja por isso que o estímulo para que seus alunos dessem continuidade aos estudos após a conclusão do Ensino Médio não eram tão frequentes, ou simplesmente, não eram feitos. Cursei todo o Ensino Médio em uma escola da rede estadual, no turno noturno, durante o dia vendia geladinho para complementar a renda da família.

Em 2007 ingressei na Universidade, no curso de Licenciatura Plena em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, na cidade de Jacobina - BA. Conclui o curso em 2011 e nesse mesmo ano ingressei por meio de concurso público, na Rede Estadual de Ensino da Bahia. Fui convocado para o trabalho na cidade de Várzea da Roça- BA e desde então atuo como professor de Geografia e Sociologia nas séries do Ensino Médio. A partir de 2016 assumi a vice direção da Unidade de Ensino em que trabalho, tendo que dividir minha carga horária de 40 horas entre o trabalho de docência e a gestão.

A necessidade de dar continuidade aos estudos e aprimorar a minha formação após concluir a graduação, me renderam duas especializações em pós-graduação *lato sensu*: uma voltada para o Ensino de Geografia (concluída em 2013) e a segunda voltada para a o Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com ênfase em recursos hídricos (concluída em 2016). Essa última formação foi a responsável por plantar em mim a inquietação e o desejo de estudar afincado sobre as vivências da população do Semiárido, tendo essa área como parte fundamental do objeto de estudo no meu projeto de seleção para o ingresso futuro no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

A formação na modalidade *stricto sensu* era algo desejado desde a conclusão da graduação, em 2011, no entanto, ela foi sendo adiada, em virtude de outras prioridades pessoais e acontecimentos diversos. Em 2017, ingressei no MPED com a proposta de pesquisa centrada nas possíveis contribuições dos tradicionais projetos artísticos e culturais para com a prática da Educação Contextualizada tendo como campo de pesquisa o Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães e com foco principal na discussão da convivência com o Semiárido, bem como suas peculiaridades e interferências sociais. Considero essa empreitada mais um grande desafio que vai sendo superado e trazendo consigo uma significativa carga de conhecimentos e descobertas.

2 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O PROCESSO DE LIBERTAÇÃO E APROXIMAÇÃO DOS SUJEITOS À SUA REALIDADE

A construção do aprendizado escolar precisa fazer sentido aos estudantes, que devem, no decorrer da educação básica, adquirir conhecimentos necessários para refletir criticamente e se apropriar de uma série de competências e habilidades. Se todo esse processo ocorre dissociado da vivência dos alunos, estamos contribuindo para a formação de indivíduos com baixo senso crítico e com dificuldade em aplicar os conhecimentos obtidos. A partir dessa demanda, emerge a necessidade de refletirmos acerca da contextualização no âmbito da educação escolar.

A temática da Educação Contextualizada no processo de ensino e aprendizagem na educação básica tem sido amplamente discutida nos últimos anos. Observamos atualmente muitas abordagens que envolvem a importância da socialização e integração dos indivíduos ao contexto social como meio de fortalecimento dos vínculos identitários entre os sujeitos e o seu local de vivência. Esse movimento foi impulsionado no Brasil a partir da década de 1970 com os avanços nos discursos veiculados principalmente pela Sociologia e pela Filosofia da Educação, que teciam críticas ao modelo de educação vigente, voltado, sobretudo, para atender aos interesses das classes dominantes. De acordo com Festas (2015, p. 715):

A obra clássica de Bourdieu e Passeron (1970) constituiu um marco decisivo na denúncia de uma escola reprodutora da ordem social estabelecida e na análise do saber escolar como um dos mecanismos mais poderosos na manutenção dessa mesma ordem. Embora essa obra se centrasse, predominantemente, na análise da escola como reprodutora das desigualdades sociais, o conhecimento escolar, enquanto representante de um saber das classes dominantes, foi igualmente questionado. (FESTAS, 2015, p. 715)

Além desses, muitos outros autores teceram duras críticas aos modelos vigentes de escola, currículo, e, sobretudo, aos saberes que eram transmitidos aos alunos. Young (1971, *apud* Festas, 2015) ressalta que através dessas críticas, houve uma emergência da preocupação com os conhecimentos, explicada principalmente pelo fato de que o conhecimento ministrado na escola pode ser considerado como um dos fatores influenciadores da exclusão social. Nessa perspectiva, justifica-se a necessidade da época de romper com os antigos paradigmas tradicionais que

tornavam os espaços escolares em campos de reprodução das lutas de classes, e buscar meios de fortalecer os processos formativos emancipatórios por intermédio dos espaços escolares.

Nesse movimento de rompimento com a educação tradicional e valorização das camadas populares no Brasil, destacam-se as atuações de Paulo Freire. Segundo Saviani (2007) as atuações de Paulo Freire ganharam repercussão ainda a partir dos anos 1960 e destacavam a necessidade de uma maior participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade do país e do fortalecimento da chamada “educação popular”.

A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticando como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, e manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente. (SAVIANI, 2007, p. 315).

A educação popular emerge de um processo de reflexão e formulação teórica aprofundada, mais incisiva e libertadora, no sentido de romper com as práticas ligadas à escola tradicional. Em linhas gerais, esse movimento educacional objetiva direcionar as classes oprimidas para a busca pela libertação, não só no plano das consciências, mas, principalmente através da práxis, acenando para a construção de um caminho de mudanças.

Sobre a escola tradicional, Leão (1999) nos afirma que:

[...] os pressupostos teóricos da escola tradicional partiram de concepções e práticas educacionais que prosseguiram no tempo sob as mais diferentes formas. As críticas à escola tradicional marcaram o início do surgimento das novas abordagens de ensino que tiveram de partir da própria abordagem tradicional como referencial teórico e prático de ensino. (LEÃO, 1999, p. 191).

Paulo Freire (1987), em seu livro “Pedagogia do Oprimido” discute acerca da educação tradicional tratando-a como uma educação “bancária” através da qual os estudantes são tratados como se fossem recipientes vazios que docilmente devem receber os depósitos, ou conteúdos programáticos, pré-definidos, sendo os educadores, neste contexto, os responsáveis pelo depósito desses conteúdos - por isso nome de educação “bancária”. Nesta concepção, o autor discute sobre a

necessidade de se pensar em uma educação mais humanizada e menos opressora, em contraposição à educação bancária. Neste contexto, a educação libertadora é proposta por Freire (1987), como uma educação que impulsiona os indivíduos a se formarem como cidadãos críticos e aptos a transformarem o mundo em que vivem. O autor ressalta ainda sobre a importância da formação para a percepção do estado de opressão e como meio para o desenvolvimento de uma educação libertadora para a grande massa.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 52).

A educação libertadora, defendida por Freire, diferente dos princípios norteadores da escola tradicional, incentiva os indivíduos a adquirir formação para transformarem, de acordo com as suas necessidades, o mundo em que vivem. A liberdade estimulada aos sujeitos pode contribuir para que os mesmos obtenham autonomia necessária para promoverem mobilizações e transformações sociais intermediadas pelo conhecimento obtido.

Tomando como base os princípios da educação libertadora, devemos entender a importância das suas práticas para a educação em seu contexto atual. Podemos entendê-la como uma demanda da sociedade na luta pela legitimação dos direitos dos cidadãos e para o fortalecimento da coletividade. A Educação Contextualizada está ancorada nos princípios da educação libertadora, pois enfatiza a relevância do conhecimento como meio de intervenção social. O trabalho de reflexão e compreensão acerca do contexto em que os sujeitos estão inseridos torna-se fundamental na medida em que entendemos a sua importância para que as práticas pedagógicas adquiram significado.

2.1 O Contexto como ponto de partida para uma educação libertadora

A aprendizagem pautada nos pilares da contextualização e da formação crítica para a superação da disputa entre classes sociais passa a ser uma demanda

crescente da educação libertadora. A escola, pela sua função formativa, conforme destaca Freire (2001), deve enfatizar a importância dos conteúdos para a formação crítica dos seus educandos. Freire (2001) ressalta a relevância da articulação entre conteúdos escolares com a realidade cotidiana dos discentes levando em consideração os seus conflitos e contextos sociais, possibilitando que os estudantes se percebam como agentes ativos desse processo e capazes de agir para transformar a realidade que o cerca. O autor nos ressalta ainda que:

[...] o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos [...] enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado [...] (FREIRE, 2001, p.29-30).

Através das críticas a um modelo de ensino de valorização aos conhecimentos universalizados e centrados no duelo de classes, o discurso da contextualização no processo de ensino e aprendizagem busca amparo em um contexto de ideais pós-modernos, que através da escola, buscam romper com as práticas tradicionalistas e reprodutivistas das desigualdades, dando voz principalmente aos conhecimentos que estimulam a autonomia dos sujeitos e a sua formação social, considerando a necessidade de enfatizar os contextos de diversidades, pluralidade cultural e as experiências individuais.

Ao trazer a discussão sobre o contexto, Reis (2004, p.121), amparado nas ideias de Padilha (2004, p. 33) que por sua vez parafraseia Gregory Beterson (1986, p. 23), afirma que “[...] as nossas palavras, ações, só ganham significado se estiverem associadas a um contexto, se corresponderem a um determinado processo relacional”. Ressalta ainda que o contexto está relacionado com a noção de “significado”.

Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através das palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmona-do mar como crescer e à ameoba o que fazer a seguir. (REIS, 2004, p. 121)

Ao contexto, atribuímos cotidianamente os significados. No ambiente escolar os significados precisam ser explicitados aos alunos para que o direcionamento do olhar, dos conhecimentos, para o contexto seja eficiente para a sua aprendizagem. A educação escolar contextualizada deve ser entendida em sua conjuntura como um processo dialético e dialógico. O simples conhecimento das informações ou dos dados isolados de seu contexto é considerado insuficiente. É necessário situar as informações e os dados no seu contexto para que sejam atribuídos os devidos significados/sentidos. “Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia.” (MORIN, 2000, p.36).

Para melhor explicitar a relação do contexto e seus sentidos na aprendizagem escolar, podemos tomar como exemplo prático o caso de estudantes agricultores que trabalham nas atividades agrícolas de preparo do solo, plantio e colheita. Ao estudarem e aprenderem na escola conhecimentos relacionados ao solo, ao relevo ou à vegetação, esses estudantes terão ao seu alcance a possibilidade de relacionar os conhecimentos advindos da escola com as suas práticas, com as atividades agrícolas que eles desenvolvem no dia-a-dia, podendo fazer uso desses novos saberes para aprimorarem as suas práticas cotidianas. Esse exemplo reforça a definição de Contexto apresentado por Kock e Elias (2006, p. 59), que o define amplamente como “[...] tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção de sentido”. Se o aprendizado obtido por esses estudantes a respeito do solo, relevo e vegetação, contribui com conhecimentos úteis para melhor conhecer e desempenhar as suas atividades agrícolas, logo, podemos afirmar que constituiu um saber com sentido.

A relação dialética entre contexto, sentido e aprendizado aponta para a necessidade de refletirmos sobre o caráter sociointeracionista da educação, considerando que os sujeitos aprendem através da interação com o ambiente e com as relações que estabelecem com o outro. Esse outro está representado pelas pessoas com as quais interagimos no nosso dia a dia, em diferentes espaços e situações formais e informais. O outro, também, “[...] pode se manifestar por meio de

objetos, da organização dos ambientes e dos significados contidos que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo” (CASTORINA, 1995, p.57). Vygotsky (1998), pensador russo, considerado expoente do sociointeracionismo, ressalta que os aspectos socioculturais são determinantes para o processo de aprendizagem. Ressalta ainda que a aprendizagem não decorre de um processo inato, pois ela resulta da combinação da bagagem que é construída pelo sujeito com as suas interações com o mundo que o cerca.

A partir da reflexão sobre o contexto como ponto de partida para a aprendizagem considerada significativa, nos amparamos nas ideias de Fourez (1988, p. 121, *apud* Ricardo 2003, p. 9) que nos afirma que “[...] um modelo, um conceito ou uma representação estão contextualizados quando são apresentados com seu contexto de invenção ou de uso pertinente”. A partir dessa visão, Fourez (1998, p. 122, *apud* Ricardo 2003, p. 9) nos acrescenta ainda que:

Poderá se dizer também que se tenha contextualizado um saber quando o modifica de modo que seja operacional em outro contexto diferente daquele para o qual tenha sido inventado. É corrente que a exigência da contextualização leve a uma interdisciplinaridade de maneira quase natural. (FOUREZ, 1998, *apud* RICARDO, 2003, p. 9).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam aspectos relacionados à função da educação escolar, o trabalho pedagógico deve estar alicerçado a partir de dois eixos significativos: a interdisciplinaridade e a contextualização. Nesse sentido, orienta-se que a contextualização, assim como a interdisciplinaridade, não deve ser forçada. A intenção é que elas permeiem as práticas educativas escolares da forma mais naturalizada e espontânea possível tornando-se parte do processo de aquisição dos saberes.

2.2 A Educação Contextualizada no Brasil orientada a partir dos principais documentos oficiais

Para aprimorar essa reflexão acerca da Educação Contextualizada no ensino básico, buscamos através deste subtópico direcionar nossa discussão a partir do olhar sobre o conjunto de orientações estabelecidas a partir de documentos oficiais que orientam a formação docente e a prática pedagógica. Para tanto, tomamos como

base: a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para o Ensino Fundamental (1997) e para o Ensino Médio (2000), a Resolução nº 3 de 26 de junho de 1988, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1988), a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e a Resolução nº de 1º de Julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Todos os documentos mencionados apresentam em seus respectivos textos, uma série de orientações significantes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem enfatizando os seus diversos aspectos da escolarização, dentre eles a questão do ensino contextualizado.

Observa-se através das proposições implícitas nos documentos e legislações oficiais que orientam diferentes aspectos relacionados à educação formal no Brasil, que a busca pela problematização a partir da contextualização relacionada aos processos de aprendizagens é considerada recente. As primeiras orientações para as práticas de Educação Contextualizada surgiram somente a partir da reforma do Ensino Médio proposta pela LDB nº 9.394 no ano de 1996. Apesar de não mencionar os termos “contextualização”, “ensino contextualizado” ou algo semelhante, esta Lei determina, através do artigo 26º que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

O artigo 28º da referida Lei também apresenta relevantes orientações que reconhecem a necessidade de direcionamento do trabalho pedagógico à clientela que se trabalha, ao determinar que “[...] na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

De modo geral, há de se reconhecer que a LDB representa um marco para o reconhecimento da importância da aprendizagem contextualizada em nosso país, pois

traz oficialmente a proposta inédita de que o ensino deve, através de suas práticas, da valorização do cotidiano e das realidades de cada região, as experiências vividas pelos alunos e por todos os que estão ao seu entorno. Outras duas versões da desta Lei precederam a atual¹, mas nenhuma dessas versões anteriores mensura em seu texto algum tipo de orientação direcionada para os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem a partir do cotidiano e vivência dos estudantes.

Observa-se também, com esse movimento de valorização dos estudos a partir do contexto de vivência dos sujeitos, uma grande influência dada pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Kato e Kawasaki (2011) afirmam que o termo "contextualização do ensino" teria sido mais explicitamente apresentado somente a partir dessas Diretrizes que enfatizam a contextualização dos aprendizados de fundamental importância para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. No que se refere à função da escola diante da temática em questão destacamos o seguinte fragmento:

Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

- I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;
- II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;
- III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana. (BRASIL, 1988).

O trecho em destaque acima ressalta que é delegada à escola, através do envolvimento de todos os que fazem parte dessa comunidade, a função de realizar a transposição didática², promovendo as devidas articulações e possibilitando que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam associados às questões práticas, relacionadas ao dia-a-dia dos sujeitos educandos.

Outro movimento relevante para o fortalecimento das práticas de ensino contextualizado se deu a partir da criação dos PCN, que além de descreverem sobre

¹ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira foi criada no ano de 1961, seguida por uma segunda versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

² Para a transposição didática, amplamente estudada por Chevallard (1991), o saber não chega até a sala de aula da mesma maneira com que foi produzido no contexto científico. Ele passa por um processo de transformação, que implica em dar-lhe uma "roupagem didática". Esse processo de transformação recebe novos e diferentes saberes, constituindo-se em um novo conhecimento.

os objetivos e funções do ensino nas diversas áreas de conhecimento para as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, evidenciam a importância do ensino contextualizado na educação básica, ao propor que a escola englobe, por meio de suas ações diversas, questões sociais e problemas implícitos no cotidiano dos seus educandos, para que os objetivos de sua função educacional sejam atingidos. De acordo com esses Parâmetros a função da escola está além do simples repasse de informações e aprendizados. Diante das transformações advindas no mundo contemporâneo, a escola passa a ser cobrada para formar o aluno, através do ensino pautado no viés da criticidade.

Um ensino de qualidade que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 34).

Este fragmento expresso nos PCNs nos atenta para as múltiplas funções do espaço escolar, dentre elas a possibilidade de oportunizar aos seus estudantes a desenvolverem habilidades diversas, não restringindo apenas aos conhecimentos básicos necessários para formação para o mercado de trabalho. Trata-se de um movimento crescente que reforça a ideia que a escola não pode ignorar as reais condições em que se encontra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ao mencionarem a temática da contextualização, apontam para o desafio que consiste em garantir o direito humano universal e social inalienável à educação para todos, sem distinção. A partir desse pressuposto, reforça-se o caráter social da educação que forma e que capacita os sujeitos para atuarem nos espaços que fazem parte em interação com os seus próximos em um movimento democrático:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e

realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 19).

Mensurar a prática da contextualização dos saberes como sendo um grande desafio da educação básica é algo bastante sensato, pois há de se considerar que o campo da educação constitui um espaço de interação das diversidades que são frutos das diferentes formações culturais. Os alunos, mesmo fazendo parte de uma mesma escola, são oriundos de diferentes espaços (centro, periferia, rural, urbano, etc.), apresentam diferenciação de características socioeconômicas, convivem com distintos costumes e apresentam diferentes hábitos cotidianos, o que dificulta a efetiva contextualização dos saberes. Há de se pensar que a busca por um modelo de prática que consiga atender essa clientela e englobe todas as suas especificidades não é uma tarefa fácil e o peso da responsabilidade pela sua efetividade não deverá pesar apenas sobre os ombros dos professores. Trata-se de uma tarefa a ser desempenhada por todos os que fazem parte da comunidade escolar, valorizando assim, o aspecto cooperativo da função educativa.

Ao enfatizamos as contribuições dadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais de educação, observamos que o seu texto ressalta a importância da contextualização para a formação cidadã, consolidada através dos processos colaborativos.

[...] a Educação Contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015).

Observa-se através das proposições implícitas nos documentos e legislações oficiais que orientam diferentes aspectos relacionados à educação formal no Brasil, que a problematização da contextualização relacionada aos processos de aprendizagens é algo relativamente recente.

De modo geral, a ênfase da educação a partir desses diferentes documentos oficiais recai no ideário da formação cidadã, que objetiva, através dos seus processos, fortalecer a democracia e a criticidade dos sujeitos. Ambos os princípios e discussões pautados a partir da contextualização enfatizam o poder de intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, possibilitando que o mesmo estabeleça relações de conexões entre os aprendizados. Nesse contexto, o aluno não é visto apenas como um ser receptor de conhecimentos sistematizados, algo que era considerado comum no ensino tradicional. Na perspectiva do aprendizado contextualizado o aluno é tido como um indivíduo em um processo contínuo de produção de conhecimentos que deve ser constantemente estimulado a resolver problemas para mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor.

3 A EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NA BUSCA PELA SUPERAÇÃO DAS ADVERSIDADES

A partir do entendimento que a Educação Contextualizada consolidada no âmbito escolar contribui para a aquisição de sólidos conhecimentos, buscamos por meio desse tópico, relacionar essa prática ao processo de desenvolvimento sustentável na região do Semiárido considerando os seus desafios e perspectivas.

A Educação Contextualizada é destinada aos estudos sobre o Semiárido brasileiro e pensada para o trabalho pedagógico com alunos que residem nessa faixa do país representa uma importante oportunidade para estimular o estudante à compreensão da dimensão sociocultural que envolve o seu local de vivência, considerando as especificidades implícitas.

A educação para a convivência, de modo geral, está relacionada à Educação Contextualizada e deve colaborar para um conjunto de práticas e processos formativos que contribuam para a formação humana dos indivíduos, permitindo que se estabeleça uma relação de equilíbrio entre os sujeitos e o lugar em que se vive. O processo educativo contextualizado “[...] implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender e (re) significar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la.” (BRAGA, 2007, p. 42).

Para o trabalho de Educação Contextualizada no Semiárido faz-se necessário uma mediação entre saberes do currículo, saberes práticos, saberes reflexivos e posturas que exigem uma crítica veemente à descontextualização do aprendizado e a descolonização curricular, que faz uma crítica à colonização do saber, dos seres, da natureza entre outros aspectos, que mediados pela colonialidade instituiu a distinção superior-inferior, os estereótipos, a classificação das raças, etc. Refletir sobre a contextualização do ensino dos conhecimentos diversos a partir da questão da convivência com o Semiárido consiste em um convite a refletirmos sobre os contextos sociais e espaciais que caracterizam essa área e, sobretudo, os desafios que fazem parte do cotidiano das escolas localizadas nessa faixa do nosso país.

De acordo com Lima (2011) as primeiras discussões sobre a proposta de Educação Contextualizada no Semiárido surgiram na década de 1990 através de um grupo de organizações comunitárias e movimentos de mobilização social vinculados à Igreja Católica que buscavam naquele contexto construir um plano de desenvolvimento sustentável para o Semiárido, considerando as suas peculiaridades

e indo de encontro com as políticas governamentais e assistencialistas que vinham sendo desenvolvidas e que tinham sustento no discurso do “combate à seca”.

Com o intuito principal de fortalecer os processos formativos e emancipatórios dos sujeitos a partir da Educação Contextualizada no Semiárido, foi criado, no ano 2000, como resultado do I Seminário de Educação para o Semiárido, desenvolvido na cidade de Juazeiro - Bahia, a Rede de Educação do Semiárido (RESAB), com a missão de ser:

[...] um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, para propor políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do semiárido brasileiro, reconhecendo e valorizando o protagonismo dos sujeitos desse território (RESAB, 2006, p.5).

Através das suas articulações, a RESAB vem buscando chamar atenção dos governantes e da população do Semiárido, em geral, para a necessidade de construção de um novo olhar para esta região, rompendo com antigos paradigmas estereotipados e desconstruindo a imagem da seca como responsável pelos atrasos e sofrimentos que marcam historicamente essa região do país, em prol de um discurso e da busca por práticas voltadas para a busca de alternativas que possibilitem o aprendizado e a convivência neste local, considerando as especificidades climáticas típicas da localidade.

Além da RESAB, são consideradas relevantes as atuações de outras organizações sociais diversas que buscam fortalecer o Semiárido através das relações sociais e a da interação dos sujeitos com o meio. Carvalho (2012) ressalta que essas organizações são importantes para o trabalho desenvolvido na perspectiva da convivência com o Semiárido e atuam diretamente sobre as formas de agir e pensar sobre o ambiente no qual os sujeitos estão inseridos. Segundo a autora:

Essas redes são sociais, porque atuam na base da sociabilidade individual e coletiva, possibilitando que os atores sociais construam mudanças nas relações sociais a partir de uma nova base de conhecimentos e práticas sobre a natureza e o território Semiárido. Elas são descentralizadas porque rompem com o modelo arborescente de organização tradicional; são rizomáticas porque se conectam a modos de codificação muito diversos; e são multiescalares, elaborando seus nós conforme a escala na qual se dá a atuação/ articulação de suas organizações e a territorialização de seus atores sociais. (CARVALHO, 2012, p. 83).

A busca pela superação das adversidades através de um processo emancipatório e coletivo fazem parte dos objetivos dessas redes de convivência com o Semiárido. Suas propostas, em geral, apresentam-se como possibilidades de promoção de sustentabilidade para diferentes setores da vida com base em uma racionalidade de desenvolvimento para essa região do Brasil e para o seu povo.

3.1 Reflexões sobre a Convivência com o Semiárido a partir da caracterização socioespacial da região

O Semiárido brasileiro se caracteriza, sobretudo, pelos estigmas do atraso, pela pobreza generalizada, pela falta de oportunidade e pelas secas ocasionadas pelas constantes estiagens que interferem diretamente nos aspectos socioeconômicos da população. A origem desses estigmas nos remete ao período colonial e está diretamente relacionada a uma questão central que é o problema das secas.

O primeiro registro de seca na história do Brasil se deu através do Padre jesuíta Fernão Cardim, que desembarcou em terras brasileiras no ano de 1583, juntamente com o jesuíta visitante Padre Cristóvão Gouvêa. “De 1583 a 1590, o Padre Cardim viajou na costa brasileira de Pernambuco ao Rio de Janeiro e fez um relato epistolar que se constitui no primeiro documento a registrar uma seca no Nordeste” (CAMPOS, 2014, p. 67). De acordo com esse escrito, “[...] desceram dos sertões para o litoral de quatro a cinco mil índios apertados pela fome. (CAMPOS, 2014, p. 68)”.

Sobre as secas no semiárido, Ribeiro (1999) acrescenta ainda:

Característica natural deste clima, a seca compõe o principal elemento do imaginário regional veiculado e difundido nacionalmente através dos meios de comunicação e da bibliografia acadêmica. A maior parte desses trabalhos ressaltam a ligação forte entre a sociedade e a natureza. Natureza que é trabalhada discursivamente como a causa principal do atraso regional. A seca, bem como a escassez de água no sertão, são apontadas, na maioria dos discursos, como as grandes responsáveis pela miséria que atinge a região. (RIBEIRO, 1999, p. 60-61).

O aspecto climático é apontado como o principal motivo para as grandes mazelas que decorrem nesse espaço. Se fizéssemos um estudo aprofundado sobre as consequências negativas das estiagens constantes para a população do

Semiárido, em geral, certamente os resultados nos revelariam dados alarmantes de mortes e prejuízos sociais.

Os índices anuais de evaporação superiores aos de pluviosidade, associados às irregularidades do período de chuvas e a reduzida capacidade de retenção de água na maioria dos solos, dentre outros demais fatores, contribuem para que o problema da seca na região do Semiárido seja um problema contínuo, e sem aparente resolução (JACOMINE, 1996). Outro fator a ser considerado é que uma grande parcela da população residente nessa faixa do país convive cotidianamente com as dificuldades e o problema da escassez de chuvas.

Tal condição influi, naturalmente, no caráter socioeconômico da população, sobretudo daqueles que dependem economicamente das atividades agropecuárias. Nesse contexto, a população mais carente, devido à falta de recursos financeiros para investimentos maciços em infraestrutura para a captação e armazenamento de água, tende a sofrer de forma mais drástica os efeitos da estiagem.

É diante desse cenário de mazelas, que a região semiárida brasileira tem sido naturalmente sustentada por um imaginário social generalizado composto por seres humanos “sofridos e flagelados” que vivem com dificuldade em meio a uma paisagem cinza, de solo rachado e pedregoso, com pouca vegetação e predominância das cactáceas espinhosas e xerófilas. Estereótipos imagéticos e discursivos semelhantes a esses são comuns na caracterização do Semiárido e contribuem para a propagação de uma imagem distorcida que não condiz com a total caracterização desse espaço e de sua realidade.

Ao se apropriar das ideias de Bourdieu e Wacquant (1992), Kraus (2015) discute a relevância do poder simbólico, expresso através dos estereótipos. De acordo com essa autora, o poder simbólico pode ser compreendido como o poder de fazer ver e fazer crer, um poder capaz de confirmar ou transformar a visão do mundo. Na construção imagética de Semiárido generalizado à pobreza, o poder simbólico manifesta-se violentamente ainda que não seja essa a sua intenção.

É, assim, que a violência simbólica se exerce com a cumplicidade do agente, porque é desconhecida como violência e os agentes aceitam pressupostos pré-reflexivos que tomam como óbvios num processo de aceitação dóxica do mundo (BOURDIEU e WACQUANT, 1992 *apud* KRAUS, 2015, p. 32).

A generalização constrói uma imagem violenta de caracterização do Semiárido, mas é conveniente ressaltar que apesar da sua pobreza não se manifestar em todo o seu território e as consequências das secas não afetarem toda a sua população, temos que levar em consideração que essa faixa abriga uma grande parcela da população³ do nosso país que sofre dia-a-dia com os efeitos adversos da seca, com as dificuldades socioeconômicas e limitações diversas.

Refletir minuciosamente sobre as possibilidades e estratégias de sobrevivência da população do Semiárido mediante as suas condições climáticas faz-se necessário. Conhecer com profundidade o local de vivência e suas peculiaridades é fundamental e é o primeiro passo para esse processo de reflexão.

Na relação entre as condições naturais típicas do Semiárido e a sua população, Ab'Saber (2003) discute as possibilidades do estabelecimento de uma convivência harmoniosa da população nesse meio ao ressaltar que se tratando de uma área cujo clima é muito quente e sazonalmente seco, essa região possui uma paisagem própria, cujas condições oferecem possibilidades de uma convivência harmoniosa entre sua população e o meio ambiente.

Diante da constatação das possibilidades de se estabelecer uma boa convivência da população dessa região, mesmo considerando os fatores climáticos e socioeconômicos locais, presenciamos nos últimos anos um elevado aumento do número de discussões, produções científicas e políticas públicas voltadas para a caracterização do Semiárido brasileiro, bem como o destaque para as suas potencialidades, e soluções para o estabelecimento de um convívio harmonioso nessa localidade mesmo diante dos efeitos adversos das secas.

O discurso e o incentivo a convivência com o Semiárido vêm sendo amplamente disseminados como forma de estímulo aos habitantes dessa faixa do país que convivem em meio a uma série de dificuldades, relacionadas principalmente à questão climática local. Através dessa concepção, busca-se o estreitamento dos conhecimentos entre a população e o seu contexto social possibilitando, uma melhor compreensão acerca das características climáticas do seu local de vivência, e, sobretudo, uma boa convivência mesmo diante do advento das secas, sem

³ De acordo com o Instituto Nacional do Semiárido (INSA), e com base nas informações obtidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total do Semiárido é superior a 25 milhões de habitantes.

comprometer as suas atividades socioeconômicas e garantindo a todos, qualidade de vida.

É importante frisarmos que a convivência com características climáticas peculiares como a que se evidencia, não é uma condição exclusiva daqueles que habitam o Semiárido brasileiro, pois em outras partes do mundo podemos encontrar pessoas vivendo em áreas mais secas e/ou desertas, ou ambientes extremamente gelados. Em ambos os casos, as populações precisam se adaptar as condições climáticas para se estabelecer um melhor convívio nessas áreas.

O IRPAA (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada) define a convivência com o Semiárido como uma prática cotidiana que aborda o conhecimento da população local sobre o seu espaço de vivência considerando as suas interações. Trata-se de:

[...] um modo de vida e produção que respeita os saberes e a cultura local, utilizando tecnologias e procedimentos apropriados ao contexto ambiental e climático, constrói processos de vivência na diversidade e harmonia entre as comunidades, seus membros e o ambiente, possibilitando assim, uma ótima qualidade de vida e permanência na terra, apesar das variações climáticas. (IRPAA, 2018).

O trabalho do IRPAA, que é como uma organização não governamental, é desenvolvido através da perspectiva de uma educação não escolar. Suas ações enfatizam a importância da convivência com o Semiárido através da busca por “[...] soluções eficazes, que respeitam as características do povo e das terras desta região”. Através dos seus vários projetos, essa organização oferece formação e capacitação para a população semiárida, em especial, às comunidades rurais, para lidarem com os desafios da convivência em ambientes Semiáridos. Para o IRPAA, viver no Semiárido é saber reconhecer o seu valor.

Outra importante organização política, e que exemplifica o poder de atuação das políticas públicas no trabalho de convivência com o Semiárido é a Articulação do Semiárido Brasileiro⁴ (ASA). Essa organização configura-se como uma rede formada por diversas organizações da sociedade civil (sindicatos rurais, associações de agricultores e agricultoras, cooperativas, ONG’s, etc.) que tem como propósito

⁴ O surgimento da ASA está diretamente relacionado ao processo de mobilização e fortalecimento da sociedade civil no início da década de 1990. Um dos mais marcantes foi a ocupação da SUDENE, em 1993, com o objetivo de pautar a convivência com o Semiárido em contraposição à política governamental vigente na época.

principal o desenvolvimento de reflexões e ações sociais de convivência e desenvolvimento sustentável no Semiárido.

Nos últimos anos, a atuação de organizações da sociedade civil, como o IRPAA e a ASA, e de alguns órgãos públicos de pesquisa e extensão tem sido primordial para o desempenho de um trabalho direto com a população, juntamente com o Estado, no incentivo ao fortalecimento dos vínculos de convivência com o Semiárido. De acordo com Silva, R. M. (2003) as ações desses diversos atores vêm contribuindo para a superação do desafio de influenciar e disputar os processos de formulação de políticas públicas na região semiárida.

As políticas públicas, ao direcionarem suas ações para atenderem as populações semiáridas, podem contribuir significativamente para a oferta de conhecimentos específicos para a população local, principalmente sobre o contexto em que vivem, e também para o desenvolvimento de ações práticas que permitam a convivência no local, e conseqüentemente, com os efeitos das secas constantes. Alguns dos exemplos de políticas públicas implementadas nos últimos anos na região semiárida são as chamadas tecnologias sociais⁵ de captação, armazenamento e utilização da água (cisternas, poços e aguadas diversas). Além disso, observam-se ações voltadas para dinamização da produção agropecuária, das indústrias, do turismo, do setor de serviços, dentre outros.

Para Pinto e Lima (2005) e Reis (2015) o aumento da oferta de atenção ao Semiárido realizado através das políticas públicas de convivência com o Semiárido tem por objetivo principal reverter o quadro de vulnerabilidade, contribuindo, desse modo, para a quebra dos tradicionais estereótipos que generalizam a região como sendo um ambiente de misérias.

São muitas as ações que vêm sendo desenvolvidas e voltadas para o Semiárido. Parece que é o resgate e a devolução de uma dívida histórica, de um modelo de desenvolvimento que foi centrado no eixo Sul e Sudeste do país, e que abandonou as regiões mais necessitadas, resultando assim em um país com tantas desigualdades onde o desequilíbrio no desenvolvimento regional se faz tão claramente. (REIS, 2015, p. 4).

⁵ As Tecnologias Sociais do Semiárido, dizem respeito principalmente ao desenvolvimento de metodologias voltadas para a captação e o manejo da água da chuva para uso no abastecimento de famílias ou na produção agrícola, para ser usada principalmente durante os períodos de estiagem.

Nos espaços escolares as ações pedagógicas de conhecimento e valorização da convivência com o Semiárido devem ser uma demanda crescente, haja vista que a escola tem a importante missão de formar alunos críticos, conhecedores do seu contexto social e capazes de transformá-lo de acordo com a suas necessidades.

3.2 A Educação contextualizada no Semiárido e a perspectiva da descolonização curricular

A contextualização do aprendizado na perspectiva da convivência com o Semiárido representa um avanço para a história da educação no Brasil e está relacionada ao aumento recente da oferta de políticas públicas específicas para a população residente nessa região. Nessa perspectiva, a discussão acerca das práticas de Educação Contextualizada nos faz um convite a pensarmos sobre a importância do conhecimento acerca do local de vivência e a sua efetiva consolidação a partir dos aprendizados escolares e também sobre os processos sociais. Além disso, torna-se necessário refletirmos sobre o trabalho de descolonização curricular, haja vista que esta é uma das perspectivas mais caras e difíceis da Educação Contextualizada, pois exige uma desconstrução profunda dos saberes considerados “superiores”, o diálogo e a valorização dos saberes locais.

Ao refletir sobre o conceito e as práticas pedagógicas relacionadas à convivência com o Semiárido, Martins (2011) discute sobre a colonização curricular. De acordo com esse autor a educação escolar que se oferta no território brasileiro é uma educação descontextualizada e colonizadora.

[...] Portanto, a constatação mais corriqueira é a de a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa. (MARTINS, 2011, p. 59).

A crítica de Martins (2011) evidencia uma situação comum quando abordamos a questão do currículo escolar no Semiárido, trata-se de uma perspectiva herdada dos

períodos coloniais que sutilmente silencia as culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados em detrimento de outros grupos e culturas, vistos como “superiores”.

Silva J. (2010), ao discutir sobre o processo de descontextualização da educação brasileira, afirma que a concepção de realidade idealizada acerca da região semiárida e a instituição desta região como região-problema, “[...] têm origem na ciência moderna” e tal fato foi responsável por “[...] viabilizar a consolidação do capitalismo a partir dos séculos XVI e XVII, e nos legou o paradigma clássico de inovação que penetrou e condicionou a natureza e dinâmica da ‘educação universal’ que temos, mas que não queremos e devemos superar.” (SILVA, J. 2010, p. 14). O autor ressalta ainda que o caminho para o desenvolvimento nos mantém reféns da dicotomia superior-inferior, e que o processo de busca pela superação dessa dicotomia tem afetando diretamente na forma de compreensão do Semiárido, o que faz com que as pessoas sejam induzidas a enxergarem a realidade desta região como sendo uma realidade inferiorizada às demais e que a resolução desse “problema” só viria a partir do momento em que houvesse uma melhoria das condições socioeconômicas e equiparação com as regiões mais desenvolvidas do país.

A superação dessa problemática relacionada à universalização do currículo não é uma tarefa fácil, haja vista que a grande maioria das escolas inseridas nesse território ainda funciona basicamente com programas e materiais didáticos produzidos fora desse espaço. De acordo com a RESAB, esses materiais são produzidos principalmente no eixo Centro-Sul do país e desconsideram a identidade territorial do Semiárido e, portanto, não contribuem de modo significativo para o desenvolvimento de competências e habilidades diversas relacionadas ao enfrentamento e à convivência com as questões problemáticas características dessa região.

A descontextualização dos conhecimentos e a colonização do currículo na educação do Semiárido é, no mínimo, cruel, pois é capaz de induzir facilmente o jovem estudante morador dessa localidade a enxergar o seu espaço de vivência como o espaço da falta de oportunidades e da falta de perspectivas, impulsionando-o naturalmente a migrar para outras regiões em busca de melhores condições de vida.

Segundo a RESAB, a ineficiência das políticas assistencialistas instituídas de ações de “combate às secas”⁶, associadas à tardia difusão do direito subjetivo universal e inalienável da educação no Semiárido, não foram suficientes para superação do ciclo de pobreza que historicamente se alastrou na região, nem para frear o grande fluxo de pessoas que migraram para outras regiões do país, especialmente para os centros urbanos.

Os currículos desarticulados da realidade semiárida e propagadores da ideia de que as outras regiões são melhores do que o Semiárido funcionou sempre como um passaporte para a saída e para o inchaço nas periferias urbanas, aumentando os bolsões de miséria nos principais centros urbanos do país, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, fato pelo qual é possível afirmar que o problema dos grandes centros passa pela melhoria e possibilidades de se viver bem no Semiárido Brasileiro (RESAB, 2004, p. 5).

Os problemas evidenciados exigem um esforço contínuo de reflexões associadas às práticas, visando à superação dos problemas. A perspectiva colonialista da educação contribui para a descontextualização dos saberes através do menosprezo dos grupos sociais considerados marginalizados. Nesse contexto, refletir sobre as contribuições da Educação Contextualizada nos espaços escolares para a convivência com o Semiárido torna-se necessária para superação dessa perspectiva e para que sejam dissipados maiores conhecimentos sobre essa região e seus aspectos socioculturais, pois a efetiva contextualização dos aprendizados para a convivência com o Semiárido implica na oferta de possibilidades de compreensão acerca de todo o amplo contexto social presente nas reflexões sobre a temática, e das relações que se estabelecem em seus espaços.

Pereira e Reis (2006, *apud* Silva, Dantas e Bueno 2009) ressaltam que o trabalho pedagógico de formação para a convivência com o Semiárido consiste em um trabalho de múltiplas ações. A contribuição das diferentes áreas do conhecimento é fundamental para esse processo minucioso de descolonização do currículo. Para os autores, o trabalho de educação para a convivência com o Semiárido deve ser desenvolvido:

⁶ O termo “combate à seca” é considerado retrógrado já que as secas são eventos considerados naturais e cíclicos. Sendo assim o indicado é aprender a conviver com as adversidades desse fenômeno que é natural.

[...] a partir de projetos didáticos que vão desde o envolvimento das mais variadas áreas do conhecimento até a interlocução com a investigação da realidade e dos saberes locais, e a extrapolação desta com a busca de novas fundamentações científicas e até míticas, que possibilitem aos alunos e as alunas a transcendência do campo das aprendizagens significativas que sejam capazes de explicar os fenômenos e as problemáticas presentes na realidade, mas também promova a inter-relação do local com o regional, nacional e global e vice versa. (PEREIRA e REIS, 2006, p. 61 *apud* SILVA, DANTAS e BUENO, 2009, p. 132).

Tendo em vista estas discussões, podemos afirmar que a construção do currículo escolar, desenvolvido para o trabalho nas escolas inseridas no contexto do Semiárido brasileiro, deve ser consolidada a partir de uma visão descolonizadora, cuja dinâmica do trabalho pedagógico deverá ser pautada na contextualização, no envolvimento coletivo e na interdisciplinaridade, contribuindo desse modo, para consolidar o conhecimento dos alunos sobre os seus contextos e as problemáticas imbricadas na realidade em que se vive, através da articulação dos saberes diversos.

Esse movimento deve perdurar por todo o processo formativo da educação básica, de modo que seja ofertado aos estudantes um conjunto de conhecimentos que possibilitem a caracterização dos seus espaços de vivência, bem como, o destaque para as descobertas das peculiaridades e potencialidades locais.

4 ENTRELAÇANDO ARTE E CULTURA AOS SABERES ESCOLARES A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Os projetos pedagógicos, de modo geral, quando construídos e executados sob viés participativo, podem contribuir para a formação da criticidade dos indivíduos e, além disso, colaborar para o fortalecimento dos processos emancipatórios, na medida em que oportunizam a construção de saberes individualizados. Machado (2006) ressalta a relevância dos projetos para o aprendizado. Para o autor “[...] ter um projeto significa ter metas, ter alvos e lançar-se em busca deles, projetar-se em direção a eles.” (p. 59). O autor define um projeto como um “[...] futuro aberto, não determinado, que depende de nossas ações” (p. 59). Afirma ainda que o trabalho com projetos sempre envolve um risco, pois as suas metas podem ser ou não alcançadas, “[...] o sucesso ou o fracasso podem ocorrer de diferentes maneiras.” (p. 59).

Nos espaços escolares, os projetos representam uma oportunidade de desenvolver o protagonismo dos estudantes. Os seus objetivos devem oportunizar o conhecimento crítico, dinâmico e atrativo dos conteúdos e as suas práticas devem estar direcionadas a construção de saberes significativos e formativos, que possam contribuir, de modo contextualizado, para as suas práticas e vivências cotidianas.

Ao abordar o trabalho com projetos na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos vão desenvolvendo através de tal prática, visa a promover sua autonomia intelectual. (OLIVEIRA, C. 2006, p. 14).

O trabalho com projetos constitui então, uma proposta educacional que busca articular a prática da pesquisa e o trabalho coletivo em prol da aprendizagem e da autonomia do aluno. Favorece ainda, os processos de construção dos saberes, tornando o ensino e aprendizagem mais significativo e estimulante para a aquisição de novos conhecimentos. Geralmente os trabalhos que envolvem os projetos partem de uma temática ou proposta geral e direcionam-se para as devidas especificidades, possibilitando um direcionamento pedagógico contextualizado para que o processo de ensino-aprendizagem seja realmente efetivado.

4.1 As contribuições da pedagogia de projetos

O trabalho com projetos pedagógicos passou a ser visto nos últimos anos como algo corriqueiro nos ambientes escolares. Os direcionamentos de seus trabalhos podem ser os mais diversos possíveis, assim como as temáticas abordadas. Em linhas gerais, esses projetos, quando desenvolvidos nas escolas, podem ser compreendidos como uma forma dinâmica de organização do trabalho pedagógico, com objetivos e metas a serem alcançados em prol da construção de conhecimentos diversos a partir do domínio de competências e habilidades.

A utilização dos projetos escolares surge, segundo Gadotti (1993), mediante a massificação do movimento da Escola Nova no início do século XX, que se opunha aos ideários e práticas da pedagogia tradicional. Através de uma visão direcionada às necessidades educativas dos estudantes e da busca pela formação universal desses sujeitos, esse novo movimento educacional buscava romper com os antigos vícios da pedagogia tradicional, que se caracterizava basicamente pela transmissão de conhecimentos preestabelecidos para os alunos.

De acordo com Saviani (2008), a maneira de compreender a educação proposta pela Escola Nova, tendo por referência a pedagogia tradicional:

[...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 08).

Nesse contexto de mudança de enfoques no processo de aprendizado proporcionado pelo movimento da Escola Nova, o estudante passa a ocupar o centro das perspectivas. A partir daí, o uso das metodologias passa a ser pensado de forma mais sistemática, visando oportunizar ao estudante melhores condições de aprendizado, os conteúdos trabalhados ganham significação, e passam a ser executados por meio de atividades diversas. Através desse novo movimento, a escola

ênfatiza definitivamente a relevância do aprendizado do estudante e “[...] passa a preocupar-se em entender como o aluno aprende.”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 19).

Para os defensores da Escola Nova, o aprendizado resulta de um conjunto de trabalhos de estímulos que devem respeitar os aspectos biológicos e considerar as diferentes etapas de desenvolvimento das crianças.

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Através dessa perspectiva de mudanças e de maior ênfase nos processos de aprendizagem, o movimento da Escola Nova possui a função principal de responder as necessidades da sociedade da sua época através de novos direcionamentos na educação. É importante compreendermos que o ápice desse movimento ocorre junto com o crescimento e êxito da industrialização, sobretudo, nos países desenvolvidos, e a conquista da democracia por muitos países.

As propostas de mudanças de concepção da educação exigiram a adoção de novas metodologias e novas técnicas. Dentre estas novidades, surge o chamado Método de Projetos, desenvolvido por W. H. Kilpatrick no começo do século XX nos Estados Unidos, a partir das ideias propostas por John Dewey. Ao argumentar sobre as funções do método de projetos no processo de aprendizagem, Kilpatrick (1975) discute que “Não se devem transmitir soluções, mas métodos, atitudes críticas a fim de criar apreciação inteligente dos próprios problemas, bem como dos fatos que interessam à solução conveniente” (Kilpatrick, 1975 p. 56 *apud* MENEZES, CRUZ, 2007, p. 114).

Sobre o Método de Projetos, Menezes e Cruz (2007) nos afirmam que o conceito de método não está relacionado a um conjunto de fórmulas ou regras a serem seguidas no trabalho pedagógico, mas sim, como um meio facilitador na vida das crianças para o seu crescimento e para o processo de aprender a aprender.

Com o passar dos anos o trabalho relacionado ao Método de Projetos tem adquirido outras dimensões e denominações com diferentes nomenclaturas. Alguns

autores fazem uso do termo Pedagogia de Projetos, outros preferem a expressão Projeto de Trabalho, dentre outras denominações diversas.

A partir da década de 1960, os ideais da Escola Nova e da pedagogia voltada para os projetos foram renovados. Boutinet (2002) afirma que essa renovação se deu principalmente a partir de preocupações com a chamada “pedagogia por objetivos”, que enfatizava a eficiência dos critérios dos objetivos estabelecidos para o trabalho com os alunos. Boutinet afirma ainda que esta proposta de pedagogia se mostrou limitada e “[...] foi em reação ao fracasso da pedagogia por objetivos que reapareceu a pedagogia do projeto, meio século após o trabalho de seus pioneiros.”. (BOUTINET, 2002, p.182).

Nesse ressurgimento da pedagogia de projetos no Brasil, destacam-se as contribuições de Paulo Freire e a sua proposta de educação libertadora, em contraposição a concepção bancária de educação, que por sua vez se sustentava nos princípios da escola tradicional. Dentre outros argumentos, Freire (2011) defendia que as ações concretas eram as principais responsáveis pela consolidação do aprendizado. Apesar de sua relevância, as ideias de Freire não conseguiram adentrar com intensidade nos espaços escolares em virtude dos interesses tecnicistas que predominaram no Brasil durante o período militar (1964-1985).

Somente a partir da década de 1980, com as novas perspectivas da educação, relacionadas principalmente ao processo de ensino e aprendizagem, que o trabalho com os projetos volta a ganhar força. Hernández (1998) ressalta que essa retomada ocorre por influência de uma série de fatores, dentre eles, as novas formas de produção e circulação dadas pelas novas tecnologias, à revolução cognitiva e as suas consequentes necessidades de revisão das concepções de conhecimento, saber, ensino e aprendizagem, a ascensão dos mercados financeiros e as suas atuações no controle da economia, a reconfiguração das relações sociais e laborais, e a revisão do papel do Estado como provedor das necessidades dos cidadãos.

Tendo realizado essa análise acerca da pedagogia de projetos a partir das suas origens podemos constatar que a base de seus trabalhos está relacionada a uma maneira diferenciada de organização do processo educativo, visando atender principalmente, as necessidades educativas dos estudantes.

Ancorada nos princípios da Escola Nova, a pedagogia de projetos não pode ser concebida apenas como uma concepção metodológica. Hernández (1998) ressalta que o mais importante nessa discussão sobre os projetos de trabalho é o

ensino para compreensão e as mudanças da escola, no sentido de oportunizar uma melhor compreensão dos alunos acerca de si mesmo e do mundo que o cerca. Na contemporaneidade, uma questão fundamental para que ocorra essa compreensão de mundo diz respeito ao modo de acessar, analisar e interpretar as informações.

Hernández (1998) discute ainda sobre algumas características consideradas relevantes e que devem fazer parte da caracterização de um projeto de trabalho:

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas ou perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81).

Ao caracterizar os elementos/etapas componentes comuns dos projetos de trabalho, Hernández (1998) enfatiza que o ensino mediante o uso de projetos não significa apenas fazer projetos, ou seja, os projetos de trabalho não devem ser tratados apenas como elementos pontuais do fazer pedagógico. Os projetos de trabalho devem ser vistos como uma tradição que favorece as práticas de pesquisa e compreensão da realidade a partir de um trabalho ativo por parte de alunos e professores.

Percebemos a partir dessa discussão, que a intencionalidade é um elemento fundamental na caracterização e execução de um projeto. No caso dos projetos artísticos e culturais, enfatizados nessa pesquisa, podemos observar uma intencionalidade em conduzir através das suas diferentes experiências os estudantes aos múltiplos caminhos da arte enfatizando os aspectos culturais em consonância com os saberes escolares, enfatizados no currículo dos estudantes.

4.2 Enfatizando arte e cultura nos processos de aprendizado

Buscamos discorrer a partir desse item sobre a relevância do conhecimento artístico e cultural para a formação do conhecimento dos sujeitos. Ressaltamos que esta discussão não tem a intenção principal de enfatizar o ensino da arte, enquanto

componente curricular, mas sim, como um elemento cultural que oportuniza inúmeros conhecimentos interdisciplinares, considerados fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

No trabalho com projetos desenvolvidos para o processo de educação escolar a compreensão e ênfase nos processos artísticos e culturais podem ser vistos como grandes aliados, pois possibilitam aos sujeitos inúmeras possibilidades de aprendizado. Desse modo, nos apropriamos de algumas discussões relevantes sobre essas duas vertentes (arte e cultura) buscando entender suas relações e as influências na aprendizagem dos estudantes.

Entendemos a Arte como uma manifestação cultural, como algo considerado fundamental para a formação humana. Através do universo da Arte os sujeitos podem desenvolver experiências que contribuem para o domínio de competências e habilidades diversas. Ferraz e Fussari (1993) ressaltam que a arte é um elemento intrínseco à formação humana.

Todo ser humano é artista, está sempre a criar novas formas para expressar o mundo e abrindo novos caminhos. Para ele a solução única, óbvia, não satisfaz. Ele vai usar sua possibilidade natural de explorar o mundo, o pensamento divergente. Ele necessita marcar como sua cada ação e está sempre pronto e atento às possibilidades de renovação, renovando-se a cada instante. É sua forma de participar do movimento do universo, movendo-se ele próprio e, muitas vezes, contribuindo para orientar o movimento (FERRAZ e FUSSARI, 1993, p. 89).

O conhecimento artístico pode ser compreendido como expressão e campo de conhecimento, mas também pode ser compreendido como elemento da cultura. A arte como expressão está relacionada ao poder que os indivíduos têm de se expressar através das diferentes formas e linguagens, já a arte como cultura enfatiza as múltiplas dimensões do conhecimento histórico-social dos sujeitos.

No processo de reflexão sobre as contribuições da arte para a formação humana, Eisner (2008) destaca a capacidade que a mesma possui de despertar os sentimentos e potencialidades das pessoas.

O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente, a arte, isto é as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos são um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas

capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo, para aprender como perceber as formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambiguidades enigmáticas da arte. (EISNER, 2008, p. 91).

Através dessas colocações direcionamos nossos olhares para as múltiplas dimensões relacionadas à arte, enfatizando as suas contribuições para a formação cognitiva e cultural dos sujeitos. Strazzacapa (2008, p. 88) ressalta que “[...] o ensino da arte é fator contribuinte na formação do cidadão sensível e responsável”. Tal fato justifica a necessidade do seu efetivo ensino nas salas de aula da educação básica.

Ao refletirmos sobre os caminhos percorridos para a implementação do ensino da arte no Brasil, nos deparamos com um histórico de lutas e de tardias conquistas. Apesar de marcar presença em todas as formações culturais, desde os tempos mais remotos, a obrigatoriedade da inclusão do ensino da Arte nos currículos da Educação Básica ocorreu somente através da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, instituída em 1996. Esta Lei representa um marco para a educação no Brasil e somente a partir da sua promulgação que o ensino da arte passou a ser considerado obrigatório na oferta de Educação Básica do país. O Artigo 26, § 2º é claro ao afirmar que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A partir desse momento marcante, destacam-se as atuações de autores como Barbosa (1991) que busca defender a valorização dos processos desencadeados a partir da efetivação do ensino da Arte nas salas de aula. Através dos seus estudos a autora defende o ensino da arte como um conhecimento que valoriza o processo e o produto, contribuindo para a formação autônoma dos sujeitos. Esta concepção se baseia em uma proposta desenvolvida pela própria autora e que ficou conhecida como “abordagem triangular” que busca compreender o ensino da arte a partir de três diferentes vertentes: “[...] história da Arte, a leitura da imagem e o fazer artístico”. Por meio dessa abordagem, a autora discute a necessidade de se enfatizar o ensino da arte para formar conhecedores, decodificadores de obras de arte, e não necessariamente autores. Barbosa (1991) argumenta ainda sobre o papel da arte para o acesso aos bens culturais, e sobre a sua função para a contextualização (já discutidas por nós, nos tópicos anteriores).

Assim como a arte, a cultura deve ocupar um lugar importante nos espaços escolares haja vista que estes dois campos estão totalmente ligados e nos ajudam a compreender melhor o meio em que vivemos, assim como, as relações que nele se estabelecem.

As reflexões sobre as influências da cultura no processo de aprendizado escolar são fundamentais para entender as interações dos sujeitos com o seu meio, além de contribuir para a compreensão das diversidades. Bourdieu (1996), afirma que a cultura é tida como conteúdo substancial da educação e uma não pode ser pensada sem a outra.

As escolas, além de serem ambientes de formação de conhecimento são exemplos de instituições que abrigam diferentes grupos socioculturais, por isso, devem ser responsáveis por desenvolver um trabalho contínuo direcionado para a compreensão da cultura como elemento fundamental para a construção social e reconhecimento das diversidades, ancorado nos princípios da interculturalidade⁷. De acordo com Fleuri (2002), a perspectiva intercultural exige uma compreensão ampla acerca do campo da educação, buscando compreendê-la para além das estratégias pedagógicas e até mesmo das suas relações interpessoais, enfatizando o caráter coletivo e os significados que orientam a vida das pessoas.

Ao discutir sobre o caráter intercultural da educação, Candau (2009) nos afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

O fragmento acima nos alerta para a fundamental importância de se conduzir a educação para a convivência harmoniosa entre os diferentes grupos culturais. Para isso, é necessário que a escola supere as suas tradicionais práticas que enfatizam a mera transmissão de conhecimentos de professores para estudantes, em prol de uma

⁷ O termo interculturalidade se refere à diversidade cultural que se manifesta na sociedade atual.

prática que permita a ressignificação dos saberes, valorização das diversidades culturais e o bem-estar comum.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Minayo (2009), a metodologia da pesquisa pode ser compreendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, entende-se que a metodologia deve ocupar um lugar importante na pesquisa por oferecer ao pesquisador o conjunto de possibilidades práticas de concretização do processo investigação.

A pesquisa nasce de uma inquietação e da necessidade de se obter uma maior compreensão a partir de uma determinada realidade. De acordo com Gatti (2002) a pesquisa:

[...] é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p. 9-10).

Nessa perspectiva, expomos através desse capítulo um detalhamento do percurso metodológico da nossa pesquisa, que teve seu pontapé inicial dado ainda no segundo semestre do ano de 2017 com o início das atividades do curso do Mestrado em Educação em Diversidade. A princípio, apresentamos um detalhamento acerca do *lócus* da pesquisa, após essa discussão, apresentaremos a caracterização metodológica da pesquisa e em seguida, as suas etapas e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados obtidos.

5.1 O *lócus* da pesquisa

O Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães foi o principal campo de estudo desta pesquisa e está localizado no bairro Morada Nova, na sede do município de Várzea da Roça-Bahia. Trata-se de uma escola classificada como de médio porte, vinculada à rede estadual de ensino público da Bahia.

De acordo com informações obtidas através do SGE (Sistema de Gestão Escolar) a escola possuía no início deste ano letivo de 2019 um quantitativo total de 449 estudantes matriculados nas séries do ensino médio nas modalidades: regular,

Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC⁸).

A escola desenvolve as suas atividades nos turnos matutino, vespertino e noturno e os seus estudantes são oriundos da sede e da zona rural do município. De acordo com informações obtidas através do SGE e do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, no turno matutino, a expressiva maioria dos alunos é residente na sede do município, já os alunos do turno vespertino, são no geral, oriundos da zona rural do município, enquanto no turno noturno, parte considerável é composta por adultos e trabalhadores, provenientes de zona urbana e rural.

A estrutura física da escola conta com 9 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 cantina, 1 pátio interno para circulação de alunos durante o intervalo e também usado para a realização de eventos, 2 banheiros masculinos, 2 femininos e 1 para deficientes, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 diretoria e 1 almoxarifado.

FIGURA 1 - ÁREA EXTERNA DO CEGACM



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

⁸ Esta modalidade é ofertada em um anexo localizado em um povoado da zona rural do município e possui apenas 13 estudantes matriculados no corrente ano.

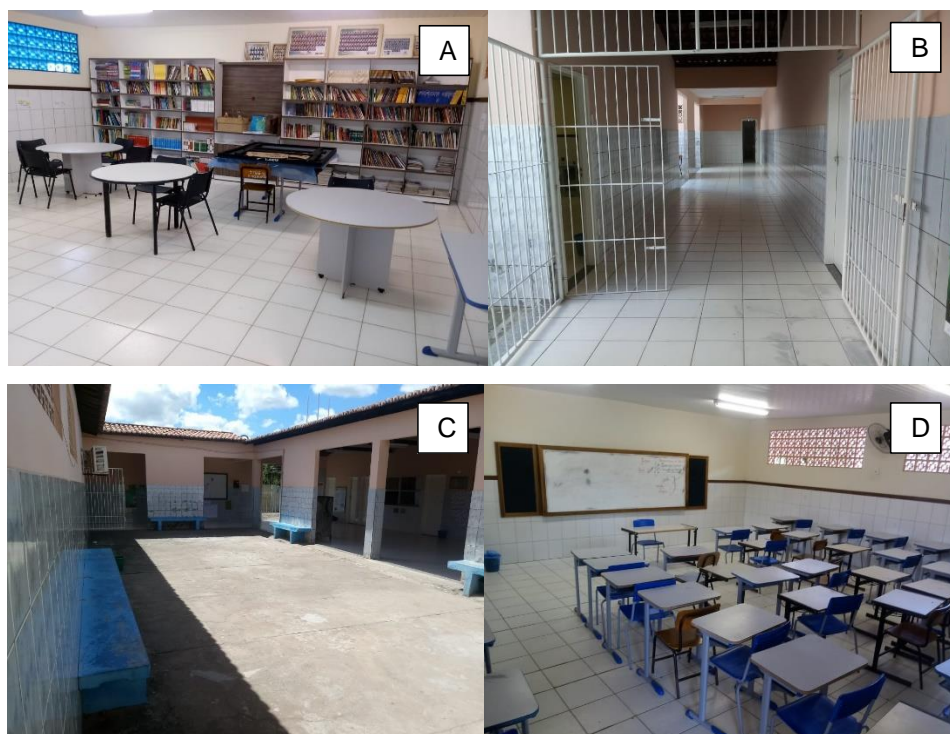
FIGURA 2 - ÁREAS INTERNAS DO CEGACM

Imagem A: Biblioteca

Imagem B: Corredor interno

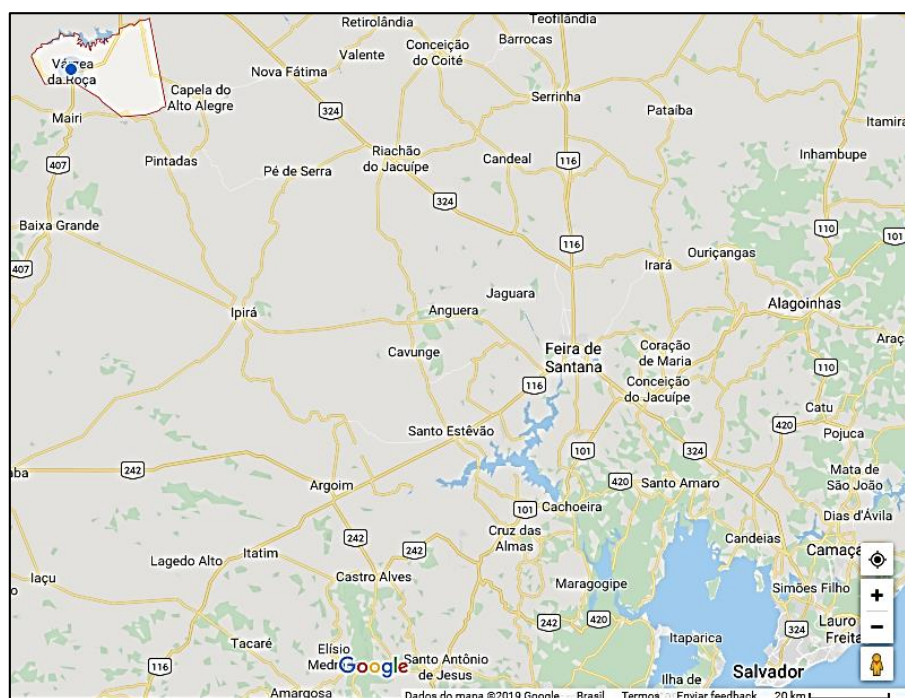
Imagem C: Pátio externo

Imagem D: Sala de aula

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

De acordo com o IBGE, o município de Várzea da Roça está localizado entre as cidades de Mairi e São José do Jacuípe e possuía no ano de 2018 uma população estimada de 14.087 habitantes. A principal rota de acesso para este município é a BA 407.

FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA DA ROÇA.



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em 26 de março de 2019

O município de Várzea da Roça está geograficamente inserido no Território de Identidade da Bacia do Jacuípe. A política de regionalização da Bahia dividida por Territórios de Identidade⁹ foi instituída pelo Governo do Estado com o objetivo principal de identificar prioridades definidas a partir das diferentes realidades locais, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões.

A regionalização do Estado da Bahia por meio dos territórios de identidade é utilizada também para a definição dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE). A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria de Educação na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria de Educação junto aos municípios do Estado. O CEGACM está ligado ao Núcleo Territorial de Educação da Bacia do Jacuípe – o NTE 15, cuja sede está situada na cidade de Ipirá-Bahia.

⁹ O conceito de Território de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento. A adoção como unidade de gestão para o estado da Bahia foi ajustado conceitual e metodologicamente para a formulação do planejamento em todas as dimensões, incluindo a realidade urbana e as atividades dos setores econômicos secundário e terciário.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS) elaborado através do Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Bacia do Jacuípe, entidade civil responsável pela coordenação dos trabalhos inerentes à definição e implementação de políticas públicas deste território, o Território da Bacia do Jacuípe é composto atualmente por 15 municípios¹⁰ e está inteiramente inserido no contexto do Semiárido brasileiro. De modo geral, esses municípios possuem área territorial relativamente pequena, baixa densidade demográfica e se apresentam com características eminentemente rurais. Ainda de acordo com o PTDS a maior parte da população residente nos municípios da Bacia do Jacuípe vive nas zonas rurais e a agropecuária, embora oficialmente tenha peso igual às atividades industriais na formação do PIB, apresenta uma grande preponderância, considerando que uma parcela significativa de tudo que é produzido é destinada ao autoconsumo e não aparece na contabilidade oficial.

FIGURA 4 - MAPA DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO JACUÍPE.



Fonte: Portal Bacia do Jacuípe, (2019).

A busca pela superação das dificuldades socioeconômicas, o incentivo a valorização dos aspectos culturais e a promoção do desenvolvimento sustentável são alguns dos pontos fortes observados na articulação dos municípios através dos territórios de identidades. A disseminação do conhecimento e o trabalho educativo para a convivência com o Semiárido são apontados pelo PTDS da Bacia do Jacuípe

¹⁰ Os 15 municípios que compõem o Território da Bacia do Jacuípe são: Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça e Várzea do Poço.

como importantes alternativas para o fortalecimento das atividades produtivas e sociais do território, haja vista que a promoção de desenvolvimento sustentável nos municípios depende do fortalecimento dos vínculos dos sujeitos com o seu local de vivência.

De acordo com dados oficiais do Ministério da Integração Nacional através das Resoluções nº 107, de 27 de julho 2017 e nº 115, de 23 de novembro de 2017 do Conselho Deliberativo da SUDENE, a região do Semiárido brasileiro é composta por 1.262 municípios localizados em dez estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Os critérios utilizados para a delimitação dos municípios são:

- Volume de precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm;
- Índice de Aridez¹¹ igual ou inferior a 0,50;
- Percentual diário de déficit hídrico¹² igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano.

¹¹ Segundo Leal (2015) o cálculo deste índice utiliza-se da evapotranspiração potencial e precipitação. Quando há uma redução no valor do índice de aridez, têm-se uma elevação tendência a desertificação.

¹²O déficit hídrico ocorre quando as precipitações exibem valores inferiores aos da evaporação.

FIGURA 5 DELIMITAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO



Fonte: SUDENE (2017).

A SUDENE ao caracterizar os aspectos físicos do Semiárido, descreve essa área do país como sendo uma região tendenciosa às secas.

Formada pelo conjunto de lugares contíguos, caracterizados pelo balanço hídrico negativo, resultante de precipitações médias anuais iguais ou inferiores a 800 mm, insolação média de 2.800h/ano, temperaturas médias anuais de 23o a 27o C, evaporação de 2.000 mm/ano e umidade relativa do ar média em torno de 50%. Caracteriza-se essa região por forte insolação, temperaturas relativamente altas e pelo regime de chuvas marcadas pela escassez, irregularidade e concentração das precipitações num curto período de apenas três meses. (SUDENE, 1980).

Essas características nos ajudam a compreender algumas das dificuldades enfrentadas pela população do Semiárido. A má distribuição das chuvas e as altas taxas de evaporação associadas aos problemas relacionados aos baixos indicadores

socioeconômicos gerais da população desta região nos permitem concluir que a convivência com o Semiárido se apresenta como uma necessidade eminente, pois o modo como a população age e interage sobre os seus espaços de vivência é determinante para a promoção de seu desenvolvimento.

5.2 Caracterização metodológica

Tratamos nesse item sobre algumas considerações relacionadas à caracterização metodológica da nossa pesquisa, que foi desenvolvida através de um enfoque qualitativo, na qual, a partir da realização de leituras e pesquisa de campo com coleta e análise de dados, apresentamos resultados que não podem simplesmente serem apenas quantificados, pois são dados e informações subjetivas, repletas de significados, que abrem espaços para uma densa discussão envolvendo os sujeitos da pesquisa e as suas relações com o *locus* pesquisado e com a temática imbricada. Em pesquisas qualitativas como esta que apresentamos, não há uma preocupação significativa com as representatividades numéricas, ainda que, em alguns momentos sejam necessárias às mensurações e informações quantificadas.

Os defensores das abordagens qualitativas opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GOLDENBERG, 1999). Trata-se de uma recusa a aplicabilidade de um modelo positivista a uma pesquisa de cunho social. Silveira e Córdova (2009) listam as características que se aplicam às pesquisas qualitativas

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Através das suas características, observamos que a subjetividade e o empirismo são elementos marcantes nas pesquisas qualitativas, no entanto, é necessário ressaltar que a pesquisa qualitativa pode representar um risco, dado o

envolvimento emocional de seu pesquisador com o seu objeto de estudo (MINAYO, 2009).

No que se refere a questão do método de abordagem adotado na pesquisa, optamos por uma perspectiva crítico dialética, tendo em vista a sua contribuição para a construção do conhecimento através das múltiplas possibilidades de interações entre o sujeito e o objeto. Lakatos e Marconi, (2010) afirmam que:

Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está 'acabada', encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. (LAKATOS E MARCONI, 2010. p. 83).

Reforçamos, sobretudo, o caráter interacionista da pesquisa dialética, que através dos ideais marxistas, busca a compreensão da realidade a partir das múltiplas relações que são estabelecidas nos espaços sociais. Para Frigotto (2010, p. 82) “[...] a dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”;

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida através de uma perspectiva crítico dialética deve ter como propósito a transformação dos fenômenos sociais presentes no campo da investigação. O método, nessa conjuntura está associado a uma concepção de realidade que pode proporcionar ao pesquisador o rompimento com as ideologias dominantes em detrimento de uma ideologia complexa, consolidada através de um percurso pré-estabelecido. “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

A opção por uma perspectiva crítico dialética nos possibilita ainda o desenvolvimento de uma reflexão crítica e aprofundada sobre as práticas de Educação Contextualizada desenvolvidas no Semiárido brasileiro. Através desse enfoque, que valoriza as manifestações sociais, buscamos evidenciar a importância dos projetos artísticos e culturais no trabalho pedagógico no Semiárido e as suas contribuições para valorizar alguns aspectos considerados relevantes para a convivência com o Semiárido, tais como, a preservação dos aspectos culturais locais e as influências das atividades econômicas, sobretudo às atividades agropecuárias, que são comuns no entorno da localidade pesquisada e exercem grande influência no

contexto socioeconômico da cidade de Várzea da Roça.

Os procedimentos adotados nesta investigação seguem os princípios da Pesquisa-ação. Essa abordagem oferece possibilidades para o trabalho do pesquisador que também faz parte do grupo em que a pesquisa será desenvolvida, tendo em vista a análise dos resultados e propondo uma ação modificadora dessa realidade (DICKEL, 1998). Além disso, ressaltamos alicerçados em Gamboa (2007), que a pesquisa-ação é algo bastante comum nas pesquisas crítico-dialéticas.

Sobre a pesquisa-ação, Gamboa (2007) afirma ainda que a mesma pressupõe que o conhecimento é essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente e “[...] o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade.” (GAMBOA, 2007, p. 29).

Na perspectiva do conhecimento enquanto produto social, a pesquisa-ação traz consigo um caráter transformador da realidade, a fim de que os sujeitos que fazem parte dessa realidade sejam beneficiados com essa transformação. Através de um processo de junção dos saberes: formal e informal busca-se melhorar a comunicação entre o pesquisador e seu objeto.

Compreendendo o foco desta tendência epistemológica, percebemos que a pesquisa-ação pode trazer diversas contribuições para o trabalho na Unidade Escolar pesquisada, possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir do empirismo como uma abordagem metodológica que valoriza a experiência e oferecendo bases para a sistematização da proposta que se pretende com o desenvolvimento deste trabalho.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada de modo associado a uma ação ou com a resolução de um problema que não é um problema apenas do pesquisador, mas sim, um problema coletivo através do qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema se envolvem de maneira cooperativa ou participativa. Desse modo, compreende-se que a pesquisa-ação, aplicada no campo da educação, visa contribuir para abrimos espaços para transformações nos ambientes escolares. Para os professores pesquisadores, a pesquisa-ação educacional pode ser vista como uma possibilidade de aperfeiçoamento de seu trabalho, na medida em que contribui para aprimorar seu ensino e conseqüentemente, o aprendizado de seu alunado.

Tripp (2005) destaca em suas discussões sobre a pesquisa-ação como caráter participativo dessas pesquisas. O autor afirma ainda que toda pesquisa-ação é participativa uma vez que todos os seus envolvidos são afetados pelas mudanças ocorridas durante o processo de execução. Tripp (2005, p. 454) ressalta ainda que “[...] a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”.

Embora seja visto como outro viés de pesquisa, a “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação” são comumente tratados como sinônimas. Thiollent (2011) reconhece que esses dois tipos de pesquisa surgem como alternativas de contraposição à pesquisa convencional, porém nega a similaridade entre os dois tipos de pesquisa e ressalta que a pesquisa-ação, além de envolver a participação dos sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa, propõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, algo que nem sempre pode estar presente nas propostas de pesquisa participante.

5.3 Etapas e procedimentos

Os procedimentos metodológicos adotados para construção e análise dos dados obtidos na pesquisa foram divididos em etapas distintas e complementares. Apresentamos no quadro abaixo essas principais etapas relacionando-as com os seus procedimentos de operacionalização e os dispositivos de coleta dos dados.

QUADRO 1 - ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Etapas da pesquisa	Procedimentos e dispositivos utilizados
Aproximação / Exploração	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa bibliográfica; ✓ Revisão sistemática; ✓ Análise documental.
Campo / Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação participante; ✓ Entrevistas semiestruturadas; ✓ Grupos focais.
Análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Triangulação dos dados;

	✓ Descrição densa.
Produto	✓ Plano de Ação voltado para o trabalho com os projetos artísticos e culturais na Unidade Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

5.3.1 Aproximação / Exploração

A primeira etapa correspondeu ao processo de aproximação inicial e exploração do campo de estudo, iniciou através de uma densa revisão de literatura para obtenção de referencial teórico suporte para a pesquisa. Esse procedimento teve o intuito principal de trazer para o trabalho algumas reflexões acerca de estudos sistematizados e publicações pertinentes ao tema em estudo que serviram como fundamento das discussões realizadas.

Podemos afirmar que esse percurso de revisão da literatura, associado à coleta de referencial bibliográfico para dar embasamento teórico à pesquisa, contribuiu para posicionar o leitor do trabalho e também o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas. Forneceu também informações para “[...] contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema.” (MOREIRA, 2004, p. 23).

No processo de revisão de literatura para dar embasamento teórico à pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática que será discutida de forma detalhada no item seguinte.

Além da pesquisa bibliográfica e da revisão sistemática, foi realizada nessa etapa inicial uma análise documental, que consiste em uma etapa minuciosa de análise de documentos que serviram como suporte para a nossa pesquisa, tais como: o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, os Planos de trabalhos dos seus professores (plano de aula, plano por área de conhecimento, planos de unidade), textos de projetos diversos desenvolvidos na Unidade Escolar nos últimos anos, documentos e arquivos existentes no CEGACM, além de outros documentos disponíveis na internet, tais como: documentos orientadores para os projetos artísticos e culturais, textos de leis, notícias de sites e blogs, etc. Foram priorizados nessa busca

os documentos relacionados aos projetos desenvolvidos na escola sob o viés das práticas de Educação Contextualizada.

Lakatos e Marconi (2010), ao mencionar a análise documental ressaltam que, uma característica da técnica de levantamento documental na pesquisa é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, podendo ser escritos ou não, e são denominados de fontes primárias. Esta pesquisa pode ser feita no momento exato em que o aspecto observado ocorre, ou depois.

5.3.1.1 Revisão Sistemática

Com o intuito de melhor apresentar a relevância desta pesquisa e de auxiliar no processo de definição metodológica, foi realizada no final do segundo semestre de 2017 uma revisão sistemática que objetivou também fazer um breve levantamento das produções científicas relacionadas a presente pesquisa. Esta atividade se deu através do desenvolvimento de uma investigação científica tendo como base alguns dos estudos já desenvolvidos e que apresentam temáticas semelhantes ou relacionadas à que estamos estudando. Essa proposta de problematização enfatiza o estado da arte das produções científicas já existentes, permitindo um diálogo entre as produções científicas já produzidas e a pesquisa que se desenha.

A análise sistemática pode, dentre outras funções, nos auxiliar a rever os conceitos e categorias utilizados em nossa pesquisa, bem como, a problemática em questão, os objetivos traçados, a metodologia proposta e os instrumentos de coleta de dados utilizados, para que, desse modo, possamos explicitar melhor a relevância desta pesquisa e a contribuição da mesma para o campo dos saberes científicos. Linde e Willich (2003, *apud* Sampaio e Mancine 2007) ressaltam que as revisões sistemáticas contribuem para integrar as diversas informações de um conjunto de estudos, sobre determinada intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, e também podem identificar temas que necessitam de evidência, ofertando orientações para investigações futuras.

Tomando como base o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em pesquisa por trabalhos produzidos em língua portuguesa, realizada no mês de dezembro de 2017, e utilizando-se para essa busca somente o descritor: “projetos pedagógicos”, foi possível encontrar um total de 928 resultados de pesquisas relacionadas, sendo frutos

de dissertações de mestrado, teses de doutorados e trabalhos de cursos profissionalizantes. Quando pesquisamos somente através do descritor: “Educação Contextualizada”, podemos encontrar 46 resultados de pesquisas. Os números são maiores quando o descritor “ensino contextualizado” é posto no campo de busca, sendo possível obtermos um total de 85 trabalhos. Ao pesquisarmos unicamente o termo Semiárido, foram encontrados 3374 resultados. Ao fazermos essa busca com o termo “semi-árido” (grafado com hífen, e considerando a implementação da Nova Reforma ortográfica de 2009 e o seu período de transição, que se estendeu até 2012) temos uma quantidade maior de trabalhos, sendo possível encontrarmos um quantitativo de 3970 pesquisas relacionadas.

Com o objetivo de refinar a busca juntamos os descritores “projetos pedagógicos” e “Educação Contextualizada” através do uso do operador booleano “AND”, que permite que sejam localizados na busca, trabalhos que evidenciem em seus textos dois ou mais descritores de forma simultânea. Por meio dessa busca imbricada não identificamos nenhum trabalho relacionado. Ao pesquisarmos “Educação Contextualizada” AND “Semiárido” foram encontrados 18 trabalhos; quando pesquisamos “educação Contextualizada” AND “semi-árido” (com hífen) obtemos apenas 5 resultados, já através da pesquisa “ensino contextualizado” AND “Semiárido” não encontramos nenhum resultado.

Para uma melhor delimitação fizemos o refinamento da pesquisa através da junção dos descritores: “Educação Contextualizada” AND “Semiárido” AND “escola”, através da qual podemos encontrar 12 resultados, ao pesquisarmos “Educação Contextualizada” AND “semi-árido” (com hífen) AND “escola” encontramos 5 resultados.

O número de trabalhos encontrados na busca torna-se reduzidos quando substituímos o descritor “Semiárido” por “convivência com o Semiárido”, sendo possível obtermos através da busca: “Educação Contextualizada” AND “convivência com o Semiárido” AND “escola”, um total de 10 resultados. Através da busca por meio dos descritores: “Educação Contextualizada” AND “convivência com o semi-árido” (com hífen) AND “escola” encontramos apenas 2 trabalhos.

Objetivando refinar ainda mais os resultados por meio dos descritores relacionados à pesquisa, fizemos uma busca por trabalhos, utilizando, juntamente com os demais descritores acima mencionados, o descritor “ensino médio”. Através de uma busca com dois descritores imbricados: “Educação Contextualizada” AND

“Semiárido” AND “escola” AND “Ensino Médio” não conseguimos encontrar nenhum resultado, o mesmo ocorre quando pesquisamos “Educação Contextualizada” AND “semi-árido” (com hífen) AND “escola” AND “Ensino Médio”.

Com o intuito de auxiliar no processo de sistematização e organização dos dados obtidos através das buscas por meio dos descritores, apresentamos as informações dessas buscas no quadro abaixo:

QUADRO 2 - TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, DE ACORDO COM OS DESCRITORES PESQUISADOS

Descritores	Total de trabalhos encontrados
“projetos pedagógicos”	928
“Educação Contextualizada”	46
“ensino contextualizado”	85
“Semiárido”	3374
“semi-árido”	3970
“convivência com o Semiárido”	111
“convivência com o semi-árido”	33
“projetos pedagógicos” AND “Educação Contextualizada”	0
“Educação Contextualizada” AND “Semiárido”	18
“Educação Contextualizada” AND “semi-árido”	5
“ensino contextualizado” AND “Semiárido”	0
“Educação Contextualizada” AND “Semiárido” AND “escola”	12
“Educação Contextualizada” AND “semi-árido” AND “escola”	5
“Educação Contextualizada” AND “convivência com o Semiárido” AND “escola”	10
“Educação Contextualizada” AND “convivência com o semi-árido” AND “escola”	2
“Educação Contextualizada” AND “Semiárido” AND “escola” AND “Ensino Médio”	0
“Educação Contextualizada” AND “Semiárido” AND “escola” AND “Ensino Médio”	0

Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017).

Tendo chegado ao número de 10 trabalhos que apresentam discussões relacionadas aos descritores “Educação Contextualizada” AND “convivência com o Semiárido” AND “escola” e mais 2 trabalhos que apresentam discussões vinculadas aos descritores “Educação Contextualizada” AND “convivência com o semi-árido” (com hífen) AND “escola”; continuamos a filtrar os trabalhos, agora pelo ano de publicação. Foram selecionados para dar continuidade a essa investigação, os trabalhos publicados a partir do ano de 2012, ano da criação da Plataforma Sucupira,

que é uma ferramenta utilizada para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência às informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Os trabalhos desenvolvidos antes da criação da Plataforma Sucupira não são postados na referida plataforma, fato que nos impossibilita realizarmos uma investigação aprofundada dos trabalhos realizados anteriores à Plataforma.

Após essa etapa de filtragem, chegamos ao número total de 8 resultados encontrados, sendo 1 tese de doutorado e 7 dissertações de mestrado (5 textos de dissertação em mestrado acadêmico e 2 em mestrado profissional). Os trabalhos relacionados aos descritores “Educação Contextualizada” AND “convivência com o semi-árido” (com hífen) AND “escola” foram descartados pois são trabalhos publicados anteriormente à criação da Plataforma Sucupira.

Apresentamos no quadro a seguir, os resultados encontrados através da busca após todo o refinamento acima detalhado. Destacamos no quadro o ano da publicação, autor (a) da pesquisa, título da obra, palavras chave, tipo de texto e instituição em que o trabalho foi realizado:

QUADRO 3 - PESQUISAS ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES APÓS REFINAMENTO

Ano	Autor(a)	Título da pesquisa	Palavras chave	Tipo de Texto – Instituição
2016	SOUZA, Michele Cristine Laudilio de.	A Rádio Escola Educomunicativa: uma alternativa para a contextualização da educação e a convivência com o Semiárido	Educomunicação; Educação Contextualizada; Rádio Escola.	Dissertação – Universidade do Estado da Bahia
2016	NETO, Alexandrino Pereira.	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	Educação; Educação Formal e Não-Formal; Educação Contextualizada; Semiárido Brasileiro.	Dissertação – Universidade do Estado da Bahia

2016	SENA, Rosiane Rocha Oliveira.	Uso-teste dos livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” no município de Juazeiro/BA: implicações na prática pedagógica	Formação de Professores; Educação Contextualizada; Livro Didático; Semiárido Brasileiro; Políticas Públicas.	Dissertação – Universidade do Estado da Bahia
2016	OLIVEIRA, Marcelo dos Santos de.	Cultura escolar para a produção de saberes complexos com o Semiárido brasileiro: a experiência do Colégio Wilson Lins	Paradigma Clássico; Paradigma Complexo; Educação Contextualizada; Cultura da Escola; Semiárido Brasileiro; Projeto Político Pedagógico	Dissertação – Universidade do Estado da Bahia
2016	SILVA, Carliane de Oliveira.	Corporeidade e currículo da educação infantil: um estudo numa escola do campo	Corporeidade; Currículo; Criança Cidadã; Educação Infantil do Campo.	Dissertação – Universidade do Estado da Bahia
2016	ANDRADE, Jailton dos Santos.	Pedagogia da alternância e a convivência com o Semiárido: As comunidades tradicionais de fundo de pasto	Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável; Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE.	Dissertação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2016	RUFFO, Thiago Leite de Melo	Formação continuada de professores em educação ambiental e práticas docentes no contexto do Cariri paraibano	Educação Ambiental; Formação continuada de professores; Contextualização; Crítica; Integração Curricular.	Tese – Universidade Federal da Paraíba
2014	SILVA, Luana Patricia Costa.	Palma Forrageira: possibilidades pedagógicas no diálogo de saberes para convivência com o Semiárido	Educação contextualizada; Processos produtivos; Fortalecimento.	Dissertação – Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017).

A próxima etapa da análise se deu através da compreensão das particularidades e relações entre as pesquisas. Essa investigação minuciosa e individualizada teve como principal propósito a busca por relações e divergências entre as produções encontradas e a pesquisa que será produzida. Para concretização dessa etapa, foram feitas, a princípio, leituras dos resumos e palavras chaves de cada uma das pesquisas, e, quando necessário, para obtermos maiores esclarecimentos,

foram realizadas leituras do texto final. Sampaio e Mancini (2007) ressaltam que as revisões sistemáticas, ao apresentarem, de modo claro e explícito, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as conclusões à leitura somente de alguns textos.

Apresentamos a seguir uma síntese dos trabalhos encontrados. Buscamos evidenciar os objetivos propostos para as referidas pesquisas tendo como protocolo de observação as metodologias empregadas, procedimentos de coletas de dados e os resultados obtidos das pesquisas que foram filtradas.

Souza (2016), através do seu trabalho, apresenta uma reflexão sobre a inserção cotidiana de projetos diversos dentro da escola. A partir da pesquisa realizada em uma Rádio Escolar de um Colégio estadual localizado na cidade de Juazeiro – BA, inserido na região semiárida do país, a autora busca investigar se a produção do conteúdo e a programação da Rádio Escola nas Ondas do Saber são voltadas para a realidade e a cultura dos alunos. Para essa investigação, a autora realizou um Estudo de Caso qualitativo com enfoque etnográfico na Rádio Escola nas Ondas do Saber. Foram colaboradores dessa pesquisa: os professores de Língua Portuguesa da Unidade de Ensino em que foi realizada a investigação, o monitor do projeto Mais Educação, a coordenadora pedagógica e os estudantes participantes da rádio. A partir da análise do conteúdo de entrevistas e programas produzidos na Rádio Escola, das observações e dos registros realizados em Caderno de Anotações, a autora pôde concluir que a rádio, que é tida como educacional, não consegue garantir e executar os princípios básicos da Educomunicação. A autora ressalta que os projetos estão sendo depositados na escola sem objetivos, sem planejamento e sem interação com os projetos já existentes. Além disso, a rádio trata os assuntos locais de modo negligenciado, valorizando apenas os eventos comemorativos, em detrimento aos assuntos relevantes, como as questões de gênero e raça, sustentabilidade, valorização das culturas locais, drogas e violência (que fazem parte do cotidiano dessa escola).

O trabalho de Neto (2016) enfatiza as práticas formais e não formais de educação de escolas públicas e ONGs para verificar o modo como essas instituições 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 de duas escolas e duas

ONGs, localizadas em municípios distintos nos estados da Bahia e Pernambuco, para 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.

A pesquisa tem caráter qualitativo, e foi construída através de um estudo comparativo de casos. Os instrumentos utilizados pelo autor para a coleta de dados são: visitas e observações *in lócus*, anotações, entrevistas semiestruturadas com diretores, estudantes, professores e coordenadores, análise de livros didáticos, materiais didáticos e das propostas curriculares e institucionais. O autor conclui que, diferente do trabalho das ONGs, a educação pública ofertada pelas escolas formais, ainda mantém seu espectro de descontextualização. Aponta ainda que o diálogo entre a educação formal e não formal podem contribuir para diminuir as distâncias na compreensão de uma educação ressignificada, assim como, o desmantelamento da tensão entre urbano/rural criada por ambas na perspectiva de uma Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido brasileiro tendo em vista o desenvolvimento sustentável e integrado para a região.

O próximo trabalho analisado é o de Sena (2016). Por meio de sua pesquisa, a autora buscou investigar o percurso do teste da implantação dos livros “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”, produzidos pelo Instituto de Agropecuária Apropriada (IRPAA) e pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) para a rede municipal de ensino de Juazeiro – BA, e as implicações oriundas dessa vivência no que se refere a reorientação das práticas educativas voltadas para a contextualização do currículo e das ações didático-pedagógicas nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede municipal. De acordo com a autora, a produção desses livros visa apresentar novas maneiras de perceber o Semiárido Brasileiro, tornando-se um elemento constitutivo da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, para a prática pedagógica e consolidando-se como um dos materiais pertinentes à aprendizagem contextualizada dos educandos. Para a concretização de seus objetivos, a autora desenvolve uma pesquisa com o enfoque etnográfico atrelado ao estudo de caso, o que a mesma denomina de estudo de caso do tipo etnográfico.

A abordagem utilizada foi a qualitativa e os procedimentos de coleta de dados foram a observação participante e as entrevistas realizadas com professores da escola, representantes da secretaria de educação e com as facilitadoras responsáveis pela formação dos professores para o uso dos livros didáticos contextualizados nas

escolas, além disso, foram realizados análise documental dos planejamentos, relatórios das formações, instrumentos de registro da inserção direta na escola além do diário de campo com o registro de informações. De posse com os resultados da pesquisa, pode-se concluir que os livros analisados apresentam potencialidades e críticas relevantes. A autora, ao concluir, aponta para a necessidade de repensar as práticas cotidianas seja com o livro didático oficial ou contextualizado e ainda, ressalta a necessidade de garantir formações docentes de maneira continuada para o desenvolvimento de novas inteligibilidades.

Oliveira, M. (2016) enfatiza em sua pesquisa a transição do paradigma clássico para o paradigma complexo, com enfoque nos saberes complexos contextualizados com o Semiárido Brasileiro (SAB), e tendo como base a realidade de um colégio da rede estadual, situado na cidade de Valente-BA. A referida pesquisa obteve destaque nas feiras de ciências locais, estaduais e nacionais, com muitos projetos apresentados referenciados na interdisciplinaridade e na Educação Contextualizada para a convivência com o SAB. Por meio de sua investigação, o autor busca elementos da cultura da escola que permitam caracterizar a transição paradigmática, bem como encontrar as pistas e indícios que realizem a organização entre a cultura escolar para a produção de saberes complexos com o Semiárido brasileiro. A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho, de acordo com o autor, está focada em um estudo qualitativo, em seu sentido mais abrangente. Um dos pressupostos teóricos que dão suporte a este estudo qualitativo é o processo de construção contínua e ininterrupta do conhecimento. O método adotado foi o método da complexidade, que segundo o autor, trata-se de um estudo que ainda está em construção, pois a abordagem pelo método da complexidade exige a produção dos instrumentos capazes de promover a análise dos dados que condizem com essa perspectiva. Os procedimentos de coleta de dados para essa pesquisa, classificada como pesquisa participante, foram: entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos; observações diretas e análise de documentos. O autor, conclui a sua pesquisa, ressaltando, dentre outras discussões, para a importância do conhecimento local como integrante do conhecimento total.

Silva, C. (2016) objetivou compreender como a corporeidade das crianças, produzida/significada pela cultura escolar, é tratada no currículo de uma determinada Escola Municipal de Educação Infantil localizada em um Distrito Rural pertencente ao município de Juazeiro-BA. A autora discorre sobre conceitos como criança cidadã,

corporeidade, Educação Infantil do Campo, currículo contextualizado, currículo indexado e “currículo em movimento”, elaboração conceitual em construção, entendido como um currículo contextualizado com a vida cultural, natural e socioambiental das crianças que vivem no campo. O enfoque metodológico foi o fenomenológico, através de uma pesquisa participante de cunho qualitativo. Os dispositivos para coleta de dados foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações participantes. Além disso, foram realizadas rodas de conversas, desenhos livres e orientados e realização de brincadeiras para a interlocução com as crianças. Os principais sujeitos da pesquisa foram os alunos, além deles, a autora contou com o apoio dos professores, gestores pedagógicos da Unidade Escolar e técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados da pesquisa apontam uma desvalorização da corporeidade e um distanciamento da realidade social, natural e cultural das crianças. O currículo tradicional e descontextualizado com o campo acaba prevalecendo.

O trabalho de Andrade (2006) buscou analisar como a educação do campo e a pedagogia da alternância, a partir do trabalho desenvolvido por uma Escola Família Agrícola (EFA) localizada no município de Monte Santo–BA, contribuem para a formação de jovens camponeses das comunidades de fundo de pasto no desenvolvimento de práticas sustentáveis, na perspectiva da convivência com o Semiárido. A metodologia da pesquisa se deu através de levantamento bibliográfico, visitas em campo, realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os colaboradores da pesquisa foram os alunos, presidentes e membros de associações de fundos de pasto e da EFA. Os dados da pesquisa de campo permitem afirmar que a EFA, que trata a Pedagogia da Alternância como princípio organizativo e pedagógico, tem conseguido dialogar com as mais diversas comunidades sertanejas e com suas múltiplas realidades, em um processo dialético de troca de saberes, enfatizando a valorização da vivência no Semiárido, a produção agroecológica e a geração de emprego e renda para seus jovens.

Ruffo (2016) em sua tese se propõe a investigar se a formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA) no Cariri paraibano, desenvolvida numa perspectiva crítica/emancipatória, interdisciplinar e contextualizada com a realidade local, possibilitou o exercício desta no ensino formal, com enfoque para a sustentabilidade do Bioma Caatinga e convivência com o Semiárido. A pesquisa de abordagem prioritariamente qualitativa foi orientada pelos pressupostos da Pesquisa

Colaborativa, utilizando a técnica da observação participante. De acordo com o autor a Pesquisa Colaborativa é um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em Educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores. Os colaboradores dessa pesquisa foram 20 professores de cinco municípios e 12 escolas diferentes da região do Cariri paraibano. Além do acompanhamento dos professores *in lócus* foram desenvolvidas entrevistas, relatórios de atividades e fichas de acompanhamento, os quais foram analisados utilizando a técnica da análise de conteúdo. Diante do trabalho desenvolvido, o autor conclui que a formação continuada de professores para o Semiárido pode contribuir para que a Educação Ambiental seja trabalhada de forma contínua e permanente no contexto escolar do Cariri paraibano. Dentre outras discussões, o autor reforça a necessidade de repensar e traçar constantemente estratégias que permitam valorizar o ser humano como o elemento essencial de qualquer proposta educativa.

O último trabalho analisado foi o de Silva, L. (2014). Através de sua pesquisa, a autora busca entender como algumas práticas ligadas ao cultivo da palma forrageira, que é de grande importância nos processos produtivos para os agricultores do Semiárido Brasileiro, vêm influenciar para uma melhor vivência na região, esboçando aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais de tal ambiente e ainda fortalecendo processos em esferas locais. A pesquisa foi considerada qualitativa, sendo mediada pela observação participante e pesquisa-ação, através de entrevistas semiestruturadas e vivências realizadas em um Assentamento na cidade de Prata – PB. Os impactos da produção dessa cultura afetam os filhos dos agricultores que frequentam a escola presente no assentamento, que busca trabalhar com viés de Educação Contextualizada dentro de sua ação pedagógica. A partir desse estudo, a autora identifica a importância da cultura da palma para os agricultores e como esta proporciona uma melhor vivência na região semiárida. Menciona ainda, o desenvolvimento ações de cunho potencializador junto às educadoras e educandos da escola presente no assentamento, inserindo propostas contextualizadas para trabalhos de fortalecimento da cultura da forrageira no Assentamento em questão.

Apesar de apresentem problemáticas diferenciadas, as pesquisas de Souza (2016), Neto (2016), Sena (2016), Oliveira, M. (2016), Silva C. (2016), Andrade (2016), Ruffo (2016) e Silva L. (2014) evidenciam, em sua essência, aspectos relevantes para a Educação Contextualizada em espaços escolares inseridos no Semiárido brasileiro. Neto (2016), além de inserir em seu texto a discussão de alguns dos aspectos da

Educação Contextualizada para a escola, menciona também a sua relevância em espaços de Educação não formais como as ONGs.

As pesquisas de Souza (2016) e Oliveira M. (2016) são as que mais se aproximam da nossa temática. Elas evidenciam de modo especial, o trabalho com projetos nas escolas e a sua relação com a produção dos saberes contextualizados e relacionados à convivência com o Semiárido. Através de suas pesquisas, esses autores discutem a relevância dos projetos para o aprendizado escolar. Mesmo se tratando de projetos diferentes, ambos reforçam a relevância presente no ensino contextualizado a partir de aspectos locais.

O quantitativo de pesquisas analisadas foi bastante reduzido, no entanto, nos permite concluir que a maioria dos autores mencionados adotaram como *lócus* de suas pesquisas, escolas da rede pública de ensino médio, tal constatação converge com a nossa pesquisa, uma vez que o seu público alvo são os alunos de Ensino Médio. Outra aproximação possível de ser observada é que a maioria desses trabalhos evidenciam a significância das práticas cotidianas de Educação Contextualizada, frente a uma série de desafios cotidianos que impedem e/ou dificultam a sua devida implementação nos espaços escolares e considerando a necessidade de despertar, através das práticas escolares, as possíveis potencialidades da região semiárida do Brasil que é constantemente estigmatizada por ser uma região pobre, afetada pelas secas constantes, caracterizada pelos fracos indicadores socioeconômicos e condenada a eterna pobreza.

No que se refere à metodologia, nota-se que a maioria dos trabalhos produzidos partiram de pesquisas relacionadas ao estudo de caso, e à pesquisa participante, através da qual os autores da pesquisa se reconhecem como sujeitos da mesma. Silva, L. (2014) conduz a sua pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação e Oliveira, M. (2006) propõe, para após a conclusão dos seus estudos na pesquisa, a realização de um projeto de intervenção construído com os sujeitos envolvidos, numa abordagem metodológica sobre o prisma da pesquisa-ação. Dessa forma, ressaltamos que a pesquisa que vamos desenvolver, será realizada tendo por base os princípios da pesquisa-ação. Thiollent (2011) ao distinguir a pesquisa-ação da pesquisa participante reforça que a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnica ou outro, algo que nem sempre podemos encontrar nas propostas de pesquisa participante.

Foi possível constatar também, que as pesquisas citadas, em sua unanimidade foram construídas a partir da abordagem qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados para a investigação mais evidenciada são as observações participantes, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Os alunos e professores são considerados os principais parceiros dos pesquisadores autores das pesquisas. Outros componentes da comunidade escolar, como os representantes da gestão também foram citados como colaboradores de algumas das pesquisas analisadas. Tais aspectos convergem com a nossa pesquisa.

Através dessa busca, observamos que não foram encontrados trabalhos que mencionassem os projetos artísticos e culturais realizados nas escolas da rede estadual da Bahia. Desse modo, é possível concluir que a pesquisa que realizamos é considerada pioneira ao trazer os projetos artísticos e culturais, realizados pelas escolas da rede estadual de ensino da Bahia, como objeto de estudo.

Outro ponto observado e que pode ser indício de um aspecto diferenciador da nossa pesquisa em relação às que foram observadas, diz respeito ao método de abordagem da pesquisa. Nenhum dos autores menciona o método dialético como método de abordagem.

Desse modo, podemos concluir, por meio dessa sistematização, e através dos estudos relacionados às práticas de Educação Contextualizada na perspectiva da convivência com o Semiárido, que a discussão dessa temática tem sido de forte relevância para as comunidades escolares em geral, sobretudo naquelas que estão geograficamente inseridas na região semiárida do Brasil. A revisão sistemática, desenvolvida nessa perspectiva, nos permite ampliar os olhares e percepções acerca da temática da nossa pesquisa, assim como as suas implicações teórico metodológicas. Além disso, esta revisão sistemática contribuiu de modo significativo para o desenho metodológico da nossa pesquisa.

5.3.2 Campo/Intervenção

A Pesquisa *in lócus*, ou pesquisa de campo, consiste em uma das mais importantes etapas da investigação. Trata-se de um momento de interação entre o investigador e o seu campo de pesquisa.

Antes do início das atividades em campo, submetemos o projeto desta

pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa¹³ (CEP), da Universidade do Estado da Bahia, atendendo aos preceitos éticos e ao rigor científicos exigidos quando a pesquisa envolve seres humanos, e a fim de defender os interesses dos participantes preservando suas identidades, conforme exigidos nas Resoluções nº 466 de 2012 e 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi aprovado através do parecer nº 3.087.131¹⁴ emitido em 17 de dezembro de 2018, que destaca que a pesquisa apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Através do campo de pesquisa, foram realizadas observações diretas sob o viés da observação participante na Unidade de Ensino supracitada, entrevistas semiestruturadas com os professores e coordenação da Unidade Escolar, e grupos focais com os estudantes, para compreender alguns aspectos relevantes sobre o funcionamento das atividades da escola, sobretudo, aquelas relacionadas ao trabalho com os projetos artísticos e culturais e às práticas de Educação Contextualizada desenvolvidas a partir dos princípios da convivência com o Semiárido.

Durante todos os momentos, a escola, através de seus profissionais foi totalmente receptiva a essa pesquisa, e os colaboradores compreenderam que poderia beneficiar a todos por que possibilitaria ao coletivo, o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre o trabalho com os projetos artísticos e culturais contemplando as suas diferentes etapas. A proposta de investigação foi apresentada aos gestores, coordenação, professores e representantes de alunos no início de 2018 com a intenção de disseminar os objetivos e ações práticas desse trabalho.

Para uma melhor delimitação e detalhamento do fenômeno estudado, enfatizamos nessa investigação o trabalho realizado com os projetos artísticos e culturais desenvolvidos na escola nos últimos três anos, o que não nos impede de buscar informações sobre esses projetos nos anos anteriores. O presente recorte temporal pode ser justificado pelo fato de que não há muitos registros de informações sobre a realização desses projetos anteriores aos três últimos anos na escola pesquisada.

O primeiro contato com o campo da pesquisa, enquanto pesquisador se deu

¹³ Os principais documentos enviados para o CEP estão disponíveis nos Apêndices

¹⁴ Anexo 1.

através das observações, que consiste em uma técnica de coleta de dados utilizada para se obter uma melhor compreensão de uma determinada realidade. “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Lakatos e Marconi (2010, p. 173). A observação participante enfatiza a participação do pesquisador no grupo que está sendo observado. Cabe ao observador, nesse contexto, se desnudar das influências que exerce dentro do grupo, a fim de evitar que a objetividade da pesquisa seja comprometida.

As observações começaram ainda em 2018, e tiveram como propósito principal a compreensão da dinâmica de realização dos projetos artísticos e culturais, contemplando as diferentes etapas da execução das suas atividades: planejamento, divulgação, formação dos estudantes, execução das atividades e avaliação. As informações obtidas através das observações eram registradas em uma espécie de diário de bordo. De acordo com Porlán e Martín (1997), essa ferramenta de registro pode ser compreendida como um guia que permite a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência sobre seu processo de evolução da práxis e seus modelos de referência.

Outros dispositivos de coleta de dados foram às entrevistas semiestruturadas, realizadas no campo da pesquisa. Através dessas entrevistas, foi possível questionar e ouvir os sujeitos, permitindo que os mesmos se expressassem com espontaneidade. Segundo Pádua (2006), nessas entrevistas:

O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (PÁDUA, 2006, p. 70).

As entrevistas foram desenvolvidas com os profissionais colaboradores da pesquisa. Compõe esse grupo os professores que trabalham diretamente com os estudantes as atividades relacionadas aos projetos artísticos e culturais, e também a pessoa responsável pela coordenação pedagógica da escola, que auxilia os professores e estudantes nesse processo. Ambos se dispuseram a nos ajudar com a pesquisa, através de um trabalho colaborativo, contribuindo para a busca dos resultados da mesma, opinando nos rumos a serem tomados e na proposta de intervenção adotada, em conformidade com a proposta da pesquisa-ação.

Foram convidados a participar destas entrevistas cinco professores e a

coordenadora pedagógica da escola. Os mesmos foram selecionados por terem sido os principais responsáveis pela condução dos trabalhos com os projetos artísticos e culturais na Unidade Escolar nos últimos dois anos. Todos eles receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵, confirmando sua participação voluntária na pesquisa e a possibilidade de se retirarem a qualquer momento, se por acaso sentissem necessidade. O termo foi elaborado em duas vias iguais, para que uma ficasse com o responsável pela pesquisa e a outra ficasse com o entrevistado.

Com o intuito preservar as identidades desses profissionais e assegurá-los com o anonimato, previsto nos TCLE assinados pelos mesmos, buscamos identificá-los através de pseudônimos. A escolha desses pseudônimos foi inspirada através de nomes de artistas contemporâneos que por meio das suas produções e vivências enfatizam a valorização do Semiárido brasileiro:

Maria Valeria Rezende (escritora e educadora)

Antonio Torres (escritor)

Marinês (cantora)

Roberto Malvezzi (músico e escritor)

Socorro Lira (cantora)

Clemilda (cantora)

Apresentamos no quadro abaixo algumas informações relevantes sobre esses profissionais tais como: função exercida na Unidade Escolar, formação, tipo do vínculo empregatício e tempo de serviço prestado na Unidade Escolar.

QUADRO 4 - DADOS DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

Pseudônimo	Função exercida na UE		Formação	Tipo do vínculo	Tempo de serviço na UE
	Coordenação Pedagógica	Docência			
Maria	X		Licenciaturas em Pedagogia; Licenciatura em Letras; Especialização em Gestão da Educação	Efetivo	09 anos
Antonio		X	Licenciatura em Geografia; Especialização em Geografia Física; Especialização em Geografia e Meio Ambiente	Efetivo	05 anos

¹⁵ Apêndice I.

Marinês		X	Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional; Especialista em História: Cultura urbana e memória local; Mestranda em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.	Efetivo	03 anos
Roberto		X	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa; Especialização em Estudos Literários; Mestrado Profissional em Letras.	Efetivo	12 anos
Socorro		X	Licenciatura em Letras; Especialização em Estudos Literários; Especialização em tecnologias da educação	Efetivo	12 anos
Clemilda		X	Licenciatura em Sociologia; Licenciatura em Pedagogia Especialização em Sociologia	Regime de Direito Administr ativo (REDA)	10 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas na própria escola nos horários de AC (Atividades Complementares) entre os dias 25 e 28 de março deste ano de 2019. Os questionamentos obedeceram a um roteiro¹⁶ previamente estabelecido, e conforme a necessidade, novos questionamentos foram sendo acrescentados. Antes do início das falas, foram passados aos entrevistados todos os esclarecimentos necessários. O procedimento foi realizado com auxílio de um gravador, para posteriormente suas falas serem transcritas na íntegra. A duração média das entrevistas foi de 30 a 50 minutos.

Através dessas entrevistas, buscamos obter informações sobre a percepção dos sujeitos entrevistados sobre as temáticas que encabeçam a presente investigação: o trabalho pedagógico com os projetos artísticos e culturais, assim como os desafios e perspectivas que envolvem a sua efetivação no espaço escolar; a importância das práticas de Educação Contextualizada nos espaços escolares; e a

¹⁶ Apêndice K

importância da convivência com o Semiárido para formação social dos sujeitos.

Para ouvir os estudantes, foram realizados grupos focais. De acordo com Gatti (2008), a utilização de grupos focais permite uma interação entre os sujeitos de um grupo através da troca de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. Essas interações podem ser manifestadas de modos diversos, e não seriam possíveis de serem captadas apenas com observações, entrevistas ou questionários. Os grupos focais podem ser empregados com várias finalidades. Gatti (2008) ressalta ainda que esta é uma técnica de levantamento de dados muito rica e capaz de capturar diversas formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos.

Em virtude do grande número de estudantes matriculados, realizamos esta atividade com um número restrito de sujeitos. Foram priorizados os estudantes que participaram nos anos anteriores de algum dos projetos artísticos e culturais desenvolvidos na escola. A realização desse trabalho com os estudantes obteve o objetivo de traçar um panorama do entendimento desses sujeitos acerca das suas percepções sobre o trabalho dos projetos artísticos e culturais realizados pela escola, sobre a importância das práticas de Educação Contextualizada e sobre a perspectiva da convivência com o Semiárido.

As atividades dos grupos focais foram realizadas em dois momentos distintos, nos dias 16 e 17 de abril deste ano de 2019, sendo o primeiro encontro realizado no turno matutino e o segundo encontro realizado no vespertino, ambos foram realizados na própria escola, e para evitar contratempos, os estudantes foram convidados a participarem preferencialmente no turno em que não estariam em aula. A dinâmica dos dois encontros obedeceu ao mesmo roteiro¹⁷ estabelecido para os grupos focais, e os mesmos foram mediados pela coordenadora da escola. Por ser professor da maioria dos estudantes optei por participar como relator dos grupos focais, buscando descrever e analisar as falas e as interações entre os participantes.

No total, podemos contar com a participação de 19 estudantes das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, dos três turnos. Assim como os professores, os estudantes participantes maiores de 18 anos de idade assinaram previamente o TCLE, confirmando sua participação voluntária e a possibilidade de se retirarem a qualquer

¹⁷ Apêndice L.

momento, se por acaso sentissem necessidade. No caso de estudantes menores de 18 anos, foi solicitada a assinatura de um termo de Assentimento¹⁸ e o TCLE foi assinado por um de seus pais ou responsáveis¹⁹. Em ambos os casos, o termo foi assinado em duas vias iguais, para que uma ficasse com o responsável pela pesquisa e a outra ficasse com o estudante ou seu responsável.

Os grupos focais tiveram duração média de 60 a 90 minutos e também tiveram seus áudios gravados e posteriormente descritos para serem apreciados no momento da triangulação dos dados. Para descrever os relatos dos estudantes nos grupos focais, utilizamos também alguns pseudônimos. Nesse caso, utilizamos nomes de pedras preciosas para identificá-los. **Esmeralda, Rubi, Diamante, Jade, Topázio e Turquesa** foram os nomes escolhidos para serem apresentados na identificação dos relatos apresentados.

5.3.3 Análise dos dados

A terceira etapa da pesquisa envolveu a organização, tabulação, análise e triangulação dos dados coletados na pesquisa realizada. Consiste em uma etapa minuciosa de interpretação das múltiplas informações. Segundo Pádua (2012), a análise dos dados não é uma etapa que se realiza automaticamente, pois exige criatividade e cuidados que devem ser tomados para que esse trabalho não se resuma ao compilamento de dados e opiniões sobre um determinado tema. A análise de dados é importante também, porque é através dela que o pesquisador emite seu parecer, demonstra sua criatividade. Pádua (2006) afirma ainda, que essa etapa envolve a classificação e organização das informações coletadas no decorrer da pesquisa, e o estabelecimento das relações existentes entre os dados encontrados, tais como: pontos de convergência e/ou divergência, tendências, regularidades, princípios de causalidade e possibilidades de generalização. Além disso, quando necessário, envolve o tratamento estatístico dos dados.

Os dados obtidos foram analisados sob o viés da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1995), consiste em um conjunto de técnicas de análises realizadas a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos. A intenção principal dessa forma de análise é a inferência de conhecimentos relativos às condições recorrendo a

¹⁸ Apêndice H

¹⁹ Apêndice J.

indicadores (quantitativos ou não).

De posse com todas as informações obtidas através das leituras, coleta de referencial teórico, observações, entrevistas e grupos focais, e considerando os aspectos acima mencionados, podemos confrontar as informações e realizar a triangulação dos dados.

Para definição do conceito de triangulação, nos amparamos nas ideias de Denzin e Lincoln (2006), que nos afirmam que a triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno estudado. Ao discutirem sobre a triangulação, esses autores nos afirmam ainda que:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20).

Após o ato da triangulação das informações obtidas, realizamos uma densa descrição que envolve a caracterização da área de estudo, reflexão sobre suas categorias principais, descrição das etapas da pesquisa e conclusões obtidas. Como parte dessa etapa de descrição, foi produzido um Plano de Ação Interdisciplinar voltado para o trabalho com os projetos artísticos culturais na perspectiva da valorização da convivência em áreas semiáridas a partir do princípio da Educação Contextualizada. Além de proporcionar aos discentes um aprimoramento para o trabalho com os projetos pedagógicos artísticos e culturais, este trabalho possibilita a promoção reflexões acerca da convivência com o Semiárido a partir das práticas contextualizadas.

Após o término dessa etapa ocorreu à elaboração deste texto da dissertação, tendo como base o conjunto dos materiais e resultados obtidos nas etapas anteriores e contemplando os objetivos propostos no projeto.

5.3.4 Produto – Proposta de intervenção

Além de tecer reflexões acerca da significância dos projetos artísticos e culturais para o estímulo ao domínio de competências e habilidades artísticas e culturais, e de enfatizar as práticas de Educação Contextualizada para o

fortalecimento dos vínculos identitários dos sujeitos com o Semiárido, esta pesquisa tem como produto, fruto da investigação, a construção coletiva de um Plano de Ação desenvolvido na Unidade Escolar.

Este Plano de Ação direciona o trabalho a ser realizado com os estudantes do Ensino Médio do CEGACM, localizado na cidade de Várzea da Roça – BA, por meio da realização de atividades diversas, relacionadas à temática da convivência com o semiárido e ao fortalecimento dos vínculos identitários dos sujeitos com o seu local de vivência. Pretende-se fazer com que as atividades desenvolvidas através desse plano se relacionam às atividades já realizadas no cotidiano da escola, através dos projetos de estímulos artísticos e culturais, que fazem parte do calendário oficial da escola e que compõem um conjunto de projetos idealizados pela secretaria de Educação do Estado da Bahia, para serem adotados em todas nas escolas da rede estadual de ensino.

Dentre as atividades que poderão ser desenvolvidas, podemos sugerir a realização de aulas de campo, construção e apresentação de maquetes, exposição fotográfica, produção de vídeos, confecção de artes visuais, produção de textos literários, apresentação de danças, teatro, dentre outros, relacionando sempre aos protocolos dos projetos artísticos culturais já desenvolvidos na escola.

Com a execução desse plano, previsto para ser desenvolvido ainda neste ano letivo de 2019, espera-se obter uma participação mais ativa do alunado dessa escola através de um enfoque específico. As vivências e experiências dos alunos servirão de base para uma didática transdisciplinar que oferta aos mesmos à possibilidade de construção do conhecimento voltado para a compreensão dos níveis de realidade e no auxílio dos mesmos a encontrarem os próprios caminhos para estarem sempre em processos de aprendizagem (ARAÚJO, 2011).

As atividades desenvolvidas durante a elaboração do Plano, bem como os resultados obtidos, poderão contribuir para que sejam apontadas algumas diretrizes, que servirão de base para a continuidade do trabalho em anos posteriores. São atividades que poderão ser desempenhadas nas diversas disciplinas e relacionadas aos conteúdos que são trabalhados cotidianamente em sala e aos projetos que já são tradicionais na Unidade Escolar.

Como se trata de uma pesquisa-ação, cuja proposta está centrada na realização de um trabalho coletivo e colaborativo, a tomada de decisões diversas relacionadas a esta proposta de intervenção, poderá ser alterada no decorrer das

atividades. Naturalmente, outras sugestões de intervenções ou posicionamentos poderão surgir no decorrer da execução da pesquisa de campo. A decisão do que será ou não acatado será sempre feita em conjunto.

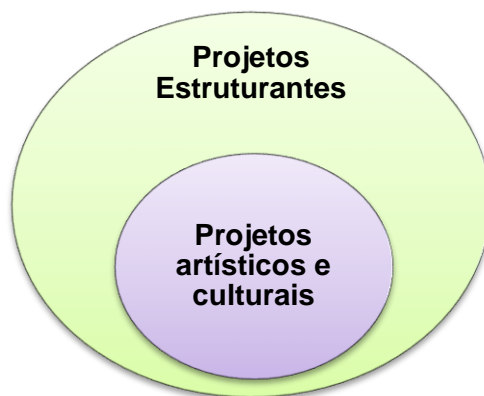
6 PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS: DINÂMICA E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Os projetos estruturantes artísticos e culturais, incorporados progressivamente a partir de 2008 nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, fazem parte de uma iniciativa pioneira da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que visa levar até as escolas da rede, uma série de atividades educativas que estimulam os alunos a consolidação de novas formas de aprendizagens, promovendo a autonomia estudantil na produção dos distintos saberes. De acordo com a síntese desses projetos, apresentada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, eles podem amplamente serem compreendidos como uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens.

6.1 Síntese dos projetos Artísticos e Culturais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia


Até o ano de 2015 os Projetos Artísticos e Culturais eram amplamente conhecidos, divulgados e generalizados como Projetos Estruturantes. Atualmente eles formam um subgrupo de projetos específicos que fazem parte do grande leque de Projetos Estruturantes orientados pela Secretaria de Educação do Estado para serem efetivados em suas Unidades Escolares. Representamos através da imagem abaixo essa divisão do subgrupo dos Projetos Artísticos e Culturais:



FIGURA 6 - SUBGRUPO DOS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS







Fonte: Elaborada pelo autor (2018).


Com intuito de melhor compreender as ações práticas desenvolvidas a partir dos Projetos Artísticos e Culturais, bem como os seus objetivos principais, apresentamos na tabela abaixo algumas informações contidas em sua Síntese, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, sobre cada um dos oito projetos artísticos e culturais:

Projeto / Logomarca	Ano de Criação	Informações relevantes sobre o projeto
<p>Festival Anual da Canção Estudantil. (FACE)</p> 	2008	<p>Contribui para o estímulo ao desenvolvimento de diversas expressões da arte (literária e musical) no currículo escolar, em conformidade com orientações da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996) e, principalmente, da Lei 11.769/2008 que institui o ensino de música nas escolas. Através desse projeto pretende-se explorar o potencial educativo dos estudantes através da música, estimulando a musicalidade no ambiente escolar e também a valorização das manifestações culturais regionais; além disso, visa promover um ambiente educacional prazeroso, no qual a cultura, a arte e a educação se expressem em sintonia, estimulando os valores essenciais para a motivação dos estudantes da rede.</p>

<p>Artes Visuais Estudantis (AVE)</p> 	2008	<p>Considerado um projeto pioneiro na rede estadual, de caráter educativo, artístico e cultural, que foi concebido a partir de uma perspectiva abrangente e multidisciplinar que objetiva, principalmente estimular os jovens estudantes à criação de obras de artes visuais nos contextos escolares, assim como a valorizar as expressões culturais regionais; estimular o processo de embelezamento e estetização da escola e da vida; promover exposições dessas obras de arte estudantis nos contextos escolares; estimular a produção artística, buscando compreender a obra de arte como objeto de ampliação do conhecimento, assim como instrumento de mudanças; além de interagir com outras culturas.</p>
<p>Tempos de Arte Literária (TAL)</p> 	2009	<p>Projeto de natureza educativa, artístico-literária e cultural que dentre os seus diversos objetivos, busca estimular a produção de textos literários nos ambientes escolares, e, além disso; valorizar as manifestações culturais regionais; contribuir para a formação da intelectualidade e formação ética e artística; abrir caminhos para a participação social; compreender a produção literária como meio de ampliação do conhecimento, do saber e de prazer estético; promover um ambiente educacional prazeroso no qual a cultura, a arte literária e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para transformar os contextos escolares; estimular o gosto pela leitura e literatura, a arte de ler, de interpretar e de escrever, respeitando os distintos gêneros e estilos das distintas escolas literárias; construir pontos de encontro e rodas literárias nos ambientes escolares com vistas à consolidação do letramento; influir sobre o mercado da arte literária, estimulando os novos cultores e produtores.</p>

<p>Educação Patrimonial e Artística (EPA)</p> 	2012	<p>Esse projeto busca a promover experiências em políticas culturais com a juventude estudantil, através do trabalho que enfatiza as práticas culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes e dos espaços históricos, com vistas à identificação e estudo aprofundado de patrimônios locais, preservação da memória cultural e apropriação do conhecimento da história cultural baiana. A partir do EPA, pretende-se incrementar o desenvolvimento de ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural. A educação patrimonial permite o conhecimento de si, do outro e do mundo, assim como a valorização do patrimônio histórico e artístico e das manifestações culturais. Sendo assim, esse projeto possibilita, ainda, entender os problemas e as belezas de nossa sociedade, a nossa experiência cotidiana individual e social.</p>
<p>Produções de Vídeos Estudantis (PROVE)</p> 	2012	<p>Estimula a construção de aprendizagens múltiplas e os processos criativos, por meio da experiência artística e fílmica realizada com a utilização dos recursos tecnológicos, tais como: aparelhos celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras. Com esse projeto, é possível desenvolver o potencial estudantil, a criação de roteiros, a gravação e edição de vídeos no ambiente escolar, para a produção e diversificação de saberes produzidos pelos estudantes, a partir dos quais são feitas as filmagens. Essa experiência pioneira também desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, teve início com um projeto chamado “Cinemação: uma ideia na cabeça e um celular na mão”. Com ênfase nas novas tecnologias, esse projeto passou por reformulações e deu</p>

		<p>origem ao Prove, que atualmente busca enfatizar a dimensão da arte fílmica e ganha ainda uma maior abrangência para que assim possa atingir todas as escolas da rede estadual de ensino, sendo os estudantes vistos como sujeitos de criação, ou seja, protagonistas do conhecimento da arte fílmica.</p>
<p>Projeto Dança Estudantil (DANCE)</p> 	2014	<p>Objetiva incrementar as práticas artísticas e culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes, com vistas ao desenvolvimento da dança nos contextos escolares. A dança é entendida como um processo artístico educativo, um jeito de comunicação e de expressão das distintas formas de manifestação da vida cultural. Por ser este projeto de cunho pedagógico e estudantil, a Secretaria da Educação preza pela qualidade das criações coreográficas concebidas pelos estudantes, tendo por objetivo principal o protagonismo estudantil e o despertar dos estudantes, para o desenvolvimento de estilos e técnicas de dança que avancem os padrões estabelecidos pela indústria cultural.</p>
<p>Festival Estudantil de Teatro (FESTE)</p> 	2016	<p>Busca desenvolver experiências em políticas culturais com a juventude estudantil, para avivar o debate e incrementar as práticas artísticas e culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes, com vistas ao desenvolvimento das artes cênicas nos contextos escolares. A arte cênica é entendida, nesse contexto, como um processo artístico educativo, um jeito de comunicação, expressão e representação das distintas formas de manifestação da vida cultural. A Secretaria da Educação preza pela qualidade das criações teatrais</p>

		concebidas pelos estudantes, tendo por objetivo principal o protagonismo estudantil e o despertar dos estudantes, para o desenvolvimento de estilos e técnicas de teatro que avancem os padrões estabelecidos pela indústria cultural.
<p>Encontro de Canto Coral (ENCANTE)</p> 	2016	<p>O projeto propõe a implementação do Canto Coral nos contextos escolares da rede estadual de ensino, a fim de desenvolver atividades de iniciação à percepção musical, técnica vocal e dicção, para exercitar a experiência musical, vocal, bem como promover a realização do encontro de corais, fazendo jus ao próprio nome. Esse projeto busca ser implementado, inicialmente, em escolas que possuam ações que desenvolvem o canto coral e condições mínimas (professor de música, espaço apropriado). Faz-se necessário adesões prévias. O Encante visa atender orientações estabelecidas na Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96) e institui o ensino de música na educação básica, que tem um caráter obrigatório, com vistas à diversificação do currículo a partir das características específicas, para estimular a produção de saberes artísticos e musicais, a musicalidade brasileira, em especial, e, assim, valorizar as raízes populares de nossa cultura.</p>

FONTE: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/artecultura>. Acesso em 17 de abril de 2019.

Além dos Projetos Artísticos e Culturais, fazem parte do grupo de projetos estruturantes, outros projetos idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e também pelo Ministério da Educação (MEC), através do Governo Federal:

Programa Mais Educação (PME) – Visa contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens estudantes das séries do Ensino Fundamental.

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – Busca integrar propostas presentes no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Na prática, o ProEMI, assim como o PME, apresenta uma proposta de redesenho curricular com ampliação de sua carga horária e realização de atividades pedagógicas teóricas e práticas em diferentes formatos, tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) – Reúne um conjunto de ações destinadas a ampliar e democratizar a oferta de vagas na educação profissional brasileira e destina-se a oferta de cursos técnicos e de formação continuada para estudantes matriculados no 2º e 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública Estadual no turno contrário em que estão matriculados, tornando-se uma experiência de educação integral.

Programa Gestar na Escola – Programa criado pelo MEC que valoriza e auxilia a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e de Matemática com vistas a fortalecer o ensino e a aprendizagem destas disciplinas nas séries do ensino fundamental através de estímulos e experiências desenvolvidas em sala de aula que orientem práticas pedagógicas motivadas pelas necessidades dos estudantes.

Programa Ciência na Escola (PCE) – Este programa busca fortalecer os processos de educação e produção científica de professores e alunos da Educação Básica, em especial das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Juventude em Ação (JA) Construindo Agenda 21 nas escolas – Esse projeto objetiva a formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) e elaboração da Agenda 21, no âmbito das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, por meio de atividades de mobilização, articulação e organização da comunidade escolar em geral.

Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP) – O Projeto tem a função de fortalecer a ação educativa na Escola, tendo como fundamento a cultura corporal que deve fundamentar o currículo, por meio de práticas docentes e do assessoramento pedagógico.

Apesar das especificidades de cada um dos projetos estruturantes, observa-se através das suas sínteses que ambos direcionam seus trabalhos para o fortalecimento do protagonismo estudantil e a diversificação das práticas curriculares, oferecendo inúmeras possibilidades para a consolidação do conhecimento pelos estudantes, e de acordo com as competências e habilidades que os mesmos possuem mais afinidade. A melhoria das aprendizagens é também objetivada através desses projetos, por isso, eles precisam dialogar, não somente entre si, mas principalmente, com os componentes curriculares e com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

6.2 Os projetos artísticos e culturais e as suas contribuições para formação para as diversidades

A partir da premissa que a arte e a cultura são componentes essenciais à matriz do conhecimento na educação básica, os projetos artísticos e culturais buscam estabelecer relações de aprendizagem considerando-se as múltiplas competências e habilidades a serem adquiridas em um contexto de diversidades. A intencionalidade em enfatizar as diversidades de expressões e manifestações pode ser constatada claramente através dos objetivos específicos de cada um desses projetos.

De acordo com informações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, cada escola possui autonomia e liberdade para escolher qual/quais projeto(s) será (ão) desenvolvido (s). No início do ano, as escolas da rede recebem do Núcleo Territorial de Educação (NTE) um termo de adesão dos projetos artísticos e culturais, através do qual os seus gestores, em conjunto com a coordenação, professores e, se possível, com representantes de alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar, sinalizam os projetos que serão adotados naquele referido ano pela Unidade Escolar.

De acordo com informações obtidas através das observações e consulta aos planos pedagógicos disponibilizados, os projetos estruturantes mais comuns, e adotados frequentemente no CEGACM são o FACE, o TAL, o AVE, o EPA, o PROVE

e o DANCE. Por meio de suas práticas, esses projetos ressaltam a valorização dos aspectos culturais e artísticos dos alunos, além de promoverem aspectos da cultura corporal.

Foi constatado também que além desses projetos artísticos e culturais a escola adota todos os anos o projeto estruturante JERP, que estimula o desenvolvimento de aprendizados através das práticas esportivas e jogos diversos como o futebol, vôlei, basquete, xadrez etc. Outros projetos estruturantes adotados em anos anteriores foram o projeto Gestar na Escola, destinado ao trabalho específico com alunos do ensino fundamental²⁰, e mais recentemente (especificamente nos anos de 2017 e 2018) desenvolveu com os estudantes as atividades dos projetos ProEMI e Juventude em ação.

As atividades relacionadas aos projetos artísticos e culturais acontecem em momentos e espaços distintos e devem obedecer a um cronograma estabelecido no início do ano. A Secretaria de Educação orienta para que os trabalhos dos diferentes projetos sejam articulados com as atividades corriqueiras de sala de aula, de modo que sejam desenvolvidas as devidas contextualizações com os conteúdos propostos e trabalhados pelas disciplinas que compõem o currículo escolar. Propõe ainda a realização dos trabalhos em três diferentes etapas formativas e classificatórias: **etapa escolar, etapa regional e etapa estadual.**

Etapa Escolar – Essa etapa é a mais importante, pois acontece na Unidade Escolar e todos os alunos podem fazer parte. É através dessa etapa que o estudante conhece melhor todos os projetos, suas operacionalizações, seus objetivos, e os escolhe de acordo com as suas afinidades. Não há um número limite de projetos a serem escolhidos por cada estudante, assim como, não é obrigatória a participação dos mesmos em algum (ns) dos projetos. O estudante ao efetivar a sua inscrição em algum dos projetos deve preencher na Unidade Escolar uma ficha de padronizada com dados cadastrais e deve anexar junto a essa ficha um termo de autorização para uso de obra, imagem e voz. Em caso de alunos menores de 18 anos, é necessário também um termo assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos autorizando o aluno menor a participar das etapas correspondentes.

²⁰ Até o ano de 2017 o CEGACM possuía turma de Ensino Fundamental. Em virtude das exigências da rede estadual a oferta dessas séries foi extinta, e desde então, a escola oferta apenas as séries do Ensino Médio.

Além do trabalho relacionado com as disciplinas da grade curricular, a Secretaria de Educação orienta para essa primeira etapa o desenvolvimento de Oficinas e/ou momentos de preparação para que os alunos conheçam a proposta dos projetos e sejam devidamente orientados de acordo com as normas estabelecidas em cada um dos respectivos projetos. As oficinas são consideradas importantes para a construção do material a ser apresentado e para que os alunos sejam devidamente orientados pelos seus professores.

Ao final dessa primeira etapa, a Unidade Escolar promove um período de culminância com apresentações dos projetos inscritos. Nesse momento, a escola abre as suas portas para toda a comunidade para compartilhar com os presentes o fruto desse trabalho coletivo. Os melhores trabalhos apresentados de cada um dos projetos artísticos e culturais são selecionados para apresentação em uma etapa posterior, a etapa regional.

Etapa Regional – Essa etapa, normalmente acontece nas cidades sede dos 27 NTE. Nesse segundo momento de apresentações, ocorre a culminância dos melhores projetos selecionados na etapa escolar. Os estudantes vencedores da etapa escolar do CEGACM, assim como os estudantes das demais escolas da rede estadual localizadas nos municípios inseridos no território da Bacia do Jacuípe, apresentam seus trabalhos na cidade de Ipirá, cidade sede do NTE 15 cujas escolas do território estão vinculadas.

As escolas encaminham os seus estudantes que se destacaram na etapa anterior para um segundo momento de apresentações. Além das apresentações, normalmente são desenvolvidos momentos formativos (oficinas e palestras) que contribuem para o aperfeiçoamento dos saberes dos estudantes. Esse momento se constitui em um momento rico de confraternização das diversidades e troca de informações e aprendizados entre estudantes e profissionais das diversas áreas.

As apresentações dos trabalhos também são abertas a toda a comunidade e assim como ocorre na etapa escolar, os melhores trabalhos de cada projeto passam para a próxima etapa, nesse caso, a etapa final, a etapa estadual que acontece na cidade de Salvador.

Etapa estadual – Constitui a etapa final de culminância dos projetos artísticos e culturais. Nesta última etapa, os melhores trabalhos apresentados nos NTE se reúnem em um grande momento de confraternização e socialização artística e cultural. Nessa etapa os alunos selecionados provenientes das etapas anteriores, têm a

oportunidade de continuar aprimorando as suas competências e habilidades através de formações diversas com profissionais das diversas áreas. Além disso, tem oportunidade de apresentar e socializar o seu talento com tantos outros estudantes. Os melhores trabalhos são apresentados para toda a rede estadual através das mídias e informativos da rede, além disso, são ofertadas premiações aos primeiros colocados de cada um dos projetos.

Em suma, podemos afirmar que o trabalho com esses diversos projetos artísticos e culturais oportunizam a construção de diversos saberes no âmbito escolar. É importante ressaltar que estes projetos trazem consigo uma proposta de articulação dos conhecimentos e valorização das diversidades e seus contextos sociais. Candau (2011) afirma que a diversidade está intrínseca às práticas educativas, faz parte do 'chão da escola' e atualmente está cada vez mais presente na consciência e na prática dos educadores e educadoras. "Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas." (CANDAU, 2011, p. 242).

O fortalecimento e a valorização da dimensão cultural nos espaços escolares, desenvolvida sob o olhar das diversidades, contribuem para que o estudante vá além da simples aquisição de conhecimentos acerca das diferenças e dos multiculturalismos que nos rodeiam. Santos (2003) ressalta que:

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidade e de hibridação e as dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial, tanto no Norte quanto no Sul. Para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo a elas (SANTOS, 2003, p. 33).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância das contribuições da formação escolar desenvolvida através de uma perspectiva multiculturalista, sobretudo para a formação da criticidade dos nossos alunos, tornando-os conhecedores da sua

realidade, e, principalmente, capacitando-os a opinarem sobre ela e a transformarem, segundo os seus anseios.

6.3 Organização do trabalho pedagógico a partir da proposta dos projetos artísticos e culturais

Por meio desse tópico, buscamos argumentar sobre o efetivo trabalho desenvolvido com os estudantes do CEGACM no que se refere às atividades dos projetos artísticos e culturais. Como mencionado anteriormente, este exercício baseia-se principalmente nos trabalhos desenvolvidos nesta Unidade Escolar a partir de 2017, a escolha por esse recorte é justificada pela dificuldade de encontrar materiais relacionados a estes projetos dos anos anteriores, e também pelo fato de que a dinâmica do trabalho realizado nesses últimos anos tem enfatizado mais a relação desses projetos com o currículo da escola.

O material coletado nas entrevistas e grupos focais foi fundamental para esta discussão, pois, como diz Barbier (2004, p. 123): ajudam-nos a desenvolver “uma escuta sensível do vivido”. Os dados obtidos são muito ricos e apresentam os diferentes olhares e percepções dos sujeitos acerca desse processo. Através desses dispositivos da pesquisa, os professores, a coordenação e os estudantes puderam emitir espontaneamente os seus pontos de vista sobre a execução dos projetos artísticos e culturais, assim como outros aspectos relacionados a este trabalho.

6.3.1 Percepções dos profissionais sobre o trabalho com os projetos artísticos e culturais

Na tentativa de compreender a relevância do aprendizado obtido por meio dos Projetos Artísticos e Culturais a partir dos olhares dos professores e da pessoa responsável pela coordenação pedagógica da escola, buscamos questionar os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo, sobre as suas concepções acerca da importância desses projetos, a forma como eles impactam na dinâmica do trabalho escolar e os principais desafios relacionados à sua prática.

Nesse contexto, iniciamos as entrevistas com os seis profissionais voluntários a partir do seguinte questionamento:

Em sua opinião qual a importância do trabalho pedagógico com os projetos artísticos e culturais idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e desenvolvidos com as escolas da rede?

Para melhor refletirmos, apresentamos abaixo alguns trechos das respostas obtidas acerca desse questionamento, relacionando-as com os seus autores:

Eu acredito que os projetos ajudam no fortalecimento da convivência social, na interação social dos alunos com os vínculos, principalmente agora que a gente está trabalhando mais com as questões voltadas para o território. [...] Então eu acho que eles fortalecem essa questão do vínculo social e cultural que eles precisam se apropriar do próprio território, porque antes disso, às vezes tinham elementos que eles nem sabiam do lugar que ele vivem. (Marinês, 2019).

[...] A importância é relativa. A importância está relacionada à forma como os projetos são realizados, se eles forem realizados em momentos pontuais, por exemplo, como tem sido feito na maioria das escolas, e em quase todas as suas etapas o projeto acaba se reduzindo a atividades lúdicas, em momentos de fato pontuais, sem nenhuma vinculação de algo com o currículo, e, diga-se de passagem, contribui muito pouco com essa questão da aprendizagem dos conceitos e dos próprios procedimentos. Em contrapartida, se for trabalhado nessa perspectiva da contextualização, conseguindo fazer um diálogo com o currículo, fato que a gente tem procurado realizar aqui na escola, mesmo que de forma ainda muito tímida, mas a gente ainda tem percebido que quando existe essa articulação entre currículo, Educação Contextualizada e os próprios projetos que a escola já desenvolvem, aparentemente, não tenho como ainda mensurar, aparentemente, isso tem fortalecido aprendizado dos estudantes, não só em relação aos conceitos, mas também em relação a procedimentos, atitudes e valores. (Maria, 2019).

O trabalho em sala de aula com os projetos artísticos e culturais é muito importante, tanto para o professor quanto para o aluno porque trabalha no aluno conceitos e conteúdos que não conseguem ser trabalhados com o aluno no dia-a-dia com os conteúdos normais. Através desses projetos os alunos demonstram conhecimentos sobre áreas diferentes, principalmente na área artística, que muitas vezes é reprimido no próprio espaço escolar, por falta de tempo ou pela necessidade de se trabalhar outros conteúdos. Além disso, há a interação e a participação da comunidade e dos familiares nas apresentações desses eventos, sem contar que existe uma maior interação dos alunos com os professores, com a gestão e entre eles mesmos. (Clemilda, 2019).

Pra mim é uma grande sacada da Secretaria de Educação, desde 2008 que eles acontecem, e é uma possibilidade gigantesca para que a gente possa desenvolver as questões artísticas, dos talentos, as descobertas, tantas que às vezes ficam escondidas nas mochilas dos

meninos, pra mim o grande barato é exatamente esse. Longe de que os artísticos e culturais desejam formar artistas, mas é útil falar da importância da arte para a formação intelectual, a formação emocional, a socialização, a quebra de uma série de paradigmas que de repente atormentam os meninos, como por exemplo, a timidez, o contato com o público, a exposição das ideias, o combate à intolerância, o combate aos preconceitos vários, a todo tipo de preconceito que possa insurgir dentro das nossas escolas. (Roberto, 2019).

Através das respostas obtidas a partir desse questionamento inicial, podemos observar que os profissionais entrevistados reconhecem a importância do trabalho com os Projetos Artísticos e Culturais para o aprendizado escolar e enfatizam principalmente a sua relevância para a formação dos sujeitos em aprendizado, e a contextualização dos diversos saberes proporcionados. Outro ponto convergente nas falas dos entrevistados diz respeito às contribuições desses projetos para a formação cidadã dos estudantes. Além de proporcionarem e aguçarem as vivências artísticas, esses projetos são capazes de oportunizar aos envolvidos uma ampliação dos seus olhares para a vivência em sociedade, incluindo a ampliação dos seus conhecimentos sobre cultura, tradições, relações sociais, valores, dentre outros. Esse processo converge com o propósito da atividade educativa, que é definida por Libâneo (1998) como:

[...] o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. (LIBÂNEO, 1998, p. 22).

Ao afirmar em sua fala que a importância dos projetos artísticos e culturais é relativa, Maria ressalta a necessidade de se enfatizar o real sentido desses projetos e nos alerta para o fato de que o trabalho com esses projetos não deve ser visto como algo pontual e restrito às atividades lúdicas. Para evitar essa situação, os professores do CEGACM são orientados a pensarem sobre esses projetos desde o início do ano letivo, incluindo-os nos seus planejamentos anuais e planos que norteiam as suas aulas.

Através de uma detalhada análise nos Planos de Curso Anuais de 2017, 2018 e 2019, construídos pelos professores no início letivo para o trabalho com as

diferentes disciplinas e séries, podemos constatar que a maioria desses instrumentos menciona os projetos artísticos e culturais. Alguns desses planos trazem essa abordagem na discussão sobre metodologia e outros a trazem como elemento de transversalidade. Observamos também que apesar de se tratarem de projetos interdisciplinares, a execução dos mesmos tem sido mais enfatizada nos planos realizados pelos professores das disciplinas das áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Educação Física e Produção Textual) e Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).

Por um acordo estabelecido entre os professores, gestão e coordenação da escola os professores das disciplinas da área de Ciências Naturais (Biologia, Física e Química) e Matemática ficam com a incumbência de mobilizar os estudantes para a realização de uma Feira de Ciências, e por esse motivo, acabam, na maioria das vezes não assumindo grandes responsabilidades na condução dos projetos artísticos e culturais, participando, desse modo, apenas como colaboradores. Essa postura cabe uma crítica, pois, historicamente, o ensino da Matemática e das Ciências da Natureza, as chamadas “ciências duras”, não coadunam com os conhecimentos culturais e artísticos. Snow (1995) nos atenta para a existência de um abismo entre essas áreas e os conhecimentos artísticos e ressalta ainda que esse distanciamento pode contribuir para dificultar a solução de problemas de nossa sociedade.

Outro aspecto relevante em relação à execução desses projetos, diz respeito às suas contribuições para compreensão da arte. Através de sua fala, o professor Roberto ressalta que apesar de não ter como propósito principal a formação de artistas, o trabalho com esses projetos pode contribuir para despertar diversas habilidades artísticas, que muitas vezes estão inatas, “guardadas nas mochilas” dos estudantes. Eisner (2008), ao discutir sobre as contribuições das artes para o conhecimento das pessoas, destaca a importância dos significados que a arte representa. No trabalho pedagógico com esses projetos artísticos e culturais, o mais relevante não é a formação do artista, mas sim, os significados que são atribuídos aos conhecimentos consolidados. No trabalho com o TAL, por exemplo, em que o estudante é estimulado à produção de textos literários, o foco não está somente na formação do escritor, mas sim, no processo pelo qual o estudante irá percorrer e nos conhecimentos necessários para que ele consiga diferenciar os diferentes gêneros textuais e produzir os seus próprios textos.

Dando continuidade às entrevistas, questionamos aos professores e a coordenadora sobre como esses projetos impactam nas suas atividades escolares cotidianas. Através desse questionamento, buscamos começar a compreender as correlações estabelecidas entre as atividades dos projetos artísticos e culturais e o trabalho desempenhado pelos professores com as disciplinas do currículo escolar. A orientação estabelecida pela Secretaria de Educação é que essa relação aconteça em diferentes momentos, atribuindo assim, múltiplos significados para o aprendizado.

Para tecermos as nossas reflexões destacamos alguns trechos das falas relacionadas a esse questionamento:

Eu vejo como um impacto direto porque quando a gente trabalha com esses projetos é uma grande oportunidade do aluno demonstrar seus saberes através de diferentes escolhas, porque quando o aluno escolhe alguma coisa com que ele se identifica por meio desses projetos, ele tem mais oportunidade de mostrar com o que quer trabalhar. (Antônio, 2019).

Eu acho que um dos impactos mais positivos é o envolvimento dos estudantes, porque a escola que de fato não realiza os projetos fica na mesma rotina "do feijão com arroz". A gente percebe que não existe muito atrativo, muita atração, a gente pode notar no dia da culminância dos projetos a quantidade de estudantes que vem de outras escolas, por exemplo, para assistir, porque as escolas do município não oferecem esse tipo de atividade, esse tipo de evento. (Maria, 2019).

Quando a gente trabalha esses projetos a gente está explorando esses talentos diferenciados. Cada aluno tem um talento e os projetos proporcionam isso, tem o talento para as artes, tem o talento para poesia, tem o talento para cantar, e o impacto, o que eles causam, o que vai modificar nosso trabalho, é que esses alunos vão produzir algo relacionado a um talento que eles tenham e esse talento vai ser visto, vai ser visualizado. (Socorro, 2019).

Através das falas destacadas, podemos observar que os maiores impactos estão relacionados principalmente ao movimento diferenciado que estes projetos proporcionam no espaço escolar. Através de um conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e também nos espaços extraclasse (diagnósticos, pesquisas e produções), os estudantes são motivados a produzirem conhecimentos científicos sobre temáticas diversas. As possibilidades de aprendizado são múltiplas, pois as atividades produzidas pelos estudantes podem ser diversificadas (produção de vídeos, esculturas e telas, textos literários, álbuns, peças teatrais, coreografias). Os professores atuam, nesse processo, como orientadores, e os estudantes são vistos

como protagonistas, sendo incentivados a produzirem novos conhecimentos, alicerçados nos conceitos de arte e cultura, correlacionando, principalmente, com os aspectos da sua vivência.

Através das suas falas, os entrevistados argumentam ainda, que esses projetos modificam o ritmo das atividades corriqueiras na escola, dando um novo fôlego ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. De maneira geral, esses projetos são vistos, na Unidade Escolar como um elemento potencializador do aprendizado dos estudantes. Os professores ressaltam ainda a importância da dinamicidade que esses projetos possuem.

A forma como esses projetos são trabalhados, apesar das dificuldades, é algo bastante positivo. Nem sempre os alunos estão dispostos a trabalhar, mas de modo geral, eu acho que facilitam na proposta pedagógica também, porque insere elementos que já estão propostos no currículo. Então são elementos que vão fortalecendo o próprio currículo. (Marinês, 2019)

Durante a realização desses trabalhos em sala de aula existe um maior interesse por parte dos alunos na realização do trabalho, na confecção do material e na preparação de todo o conteúdo que vai ser utilizado. Os alunos se sentem mais interessados, participativos, buscam conhecimentos que estão além da sala de aula e demonstram uma criatividade muito grande, no que se refere ao tema escolhido. Durante todo o período do trabalho existe uma maior participação por parte de alguns, não de todos, mas a maioria dos alunos se sente mais motivados quando se dá a oportunidade dele expor aquilo que é de interesse deles (Clemilda, 2019)

Por meio das suas diversas manifestações, os projetos artísticos e culturais se apresentam para a comunidade escolar como um diferencial, um instrumento potencializador para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo dessa forma, para uma aprendizagem significativa. Segundo Moreira M. (2006, p. 38) “[...] a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual, novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. Em outras palavras, a aprendizagem significativa pode ser compreendida como aquele saber que é bem recebido pelo estudante fazendo com que o mesmo demonstre disposição e vontade de aprender.

Entre os entrevistados é unânime o entendimento de que esses projetos são positivos para o trabalho pedagógico na Unidade Escolar. Os elogios desses profissionais dizem respeito principalmente à metodologia de trabalho desses

projetos. A possibilidade de produzir conhecimentos através dos diferentes gêneros e recursos oferta um leque de múltiplas possibilidades de trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas. São diversos caminhos que podem ser trilhados pelos estudantes, na busca pelo aprendizado. Apesar dessa questão, todos os entrevistados afirmam que existem muitos entraves que dificultam o processo de execução das atividades dos projetos, como por exemplo, a falta de participação de uma parcela dos estudantes, falta de material didático e de apoio, falta de profissionais qualificados para um melhor acompanhamento dos estudantes (principalmente nos projetos relacionados à música), dentre outros.

Considerando a importância desses projetos e a necessidade de se pensar estratégias de superação e/ou minimização das dificuldades, torna-se necessário refletir sobre a questão do planejamento. Segundo Libâneo (1994), o planejamento é uma ação global da escola e que abrange a totalidade de assuntos relacionados a ela.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

É através do planejamento que são embutidas as intencionalidades dos educadores sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, continuamos as nossas entrevistas na busca pela compreensão do planejamento das atividades dos projetos artísticos e culturais. Através do questionamento sobre como estes projetos se inserem no planejamento das atividades do dia-a-dia, podemos perceber que nem todos estes profissionais conseguem inserir com facilidade as atividades dos projetos nas suas aulas. Apresentamos abaixo algumas considerações que evidenciam a questão do planejamento dessas atividades:

Essa é uma prática que a gente tem amadurecido muito recentemente. Desde 2010 quando eu comecei a trabalhar na rede (estadual), que a gente via esses projetos sendo trabalhados em momentos distantes, em momentos pontuais, chegava próximo ao período da Etapa escolar e a escola parava, realizava oficinas, e a partir dali os alunos produziram as obras que seriam apresentadas nessa etapa escolar, muito recentemente que a gente tem tentado inserir, amadurecer, essa

ideia da metodologia dos projetos fazer parte do planejamento do professor ao longo do ano, depois de 2017, nos dois últimos anos. Então, o lugar ele pode ocupar são vários, e pode ser nenhum, não é? Depende muito de como os trabalhos são produzidos, depende de como as metodologias são internalizadas pelos profissionais e também pelos próprios alunos. O ideal é que desde o início do ano já exista essa mobilização, esse movimento, principalmente com os alunos novos, para apresentar os projetos, chamar os alunos para participação, para o envolvimento. E a forma mais eficaz seria justamente dentro dos planos de cursos dos professores, nas próprias sequências didáticas ou mensais e quinzenais, que apareçam esses momentos de realização com os projetos atrelados com próprio currículo escolar. (Maria, 2019).

Com os projetos estruturantes a gente faz esse link praticamente o ano inteiro, porque de repente alguma produção que saía, uma produção e que os alunos nos apresente, a gente tem um pouco desse contato com a escrita deles, a gente acaba descobrindo ao longo do ano alguns alunos que tenham uma habilidade maior, que tem uma sensibilidade, que tem esse talento para a literatura, a gente acaba cooptando ele e de alguma forma fazemos uma espécie de acompanhamento sistemático ao longo do ano, paralelo ao nosso trabalho de sala de aula, paralelo as atividades que desenvolvemos em nossas aulas de Literatura e processos de avaliação, nossa produção das leituras e também das nossas produções escritas. E sempre observando os escritos dos nossos alunos, de que modo eles poderiam ser aproveitados como representantes para os estruturantes, para os projetos artísticos e culturais, nesse caso, o TAL. Os roteiros também, a produção de roteiros do PROVE e as letras das músicas do FACE também, estamos sempre observando, orientando e acompanhando. (Roberto, 2019).

Desde que os projetos foram criados e executados na escola as metodologias vem se modificando, então já ocorreram em outros tempos momentos pontuais para realização das atividades. A gente inseria no planejamento uma aula para apresentação dos projetos, apresentamos, líamos alguns problemas no decorrer de um determinado tempo e depois se fazia uma oficina e se produzia a partir dessa oficina. Mas foram mudando as metodologias, mudando as formas de motivar o aluno, atualmente, desde o ano passado, eles estão sendo inseridos da seguinte forma: a gente trabalha um projeto de leitura e no decorrer de toda uma unidade a gente vai trabalhando esse projeto de leitura e ele já tem como objetivo, pactuar com os projetos estruturantes. [...] Então ficou mais prazeroso, ficou mais fácil para eles e para nosso planejamento também. A gente não trabalha com uma coisa pontual, a gente trabalha com algo que é o decorrer de toda uma unidade já visando e objetivando uma ideia maior. (Socorro, 2019).

Os posicionamentos quanto à questão do planejamento são diversificados, e juntamente com os planos e documentos analisados nos ajudam a entender como ocorre esse processo.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do NTE, envia para as escolas um calendário com o cronograma das principais etapas da execução desses projetos. As atividades são distribuídas por praticamente todo o ano letivo e, principalmente na etapa escolar (etapa em que consegue atingir um maior número de estudantes) devem estar entrelaçadas às atividades desenvolvidas pelas disciplinas do currículo escolar, fazendo com que se cumpram os reais objetivos desses projetos que estão voltados principalmente para o fortalecimento do processo de aprendizagem dos estudantes. Ainda na Jornada Pedagógica, os professores começam a pensar nas atividades desses projetos contemplando-as nos seus planos de curso elaborados para o ano letivo vigente. Em sala de aula, os professores das diversas disciplinas devem estabelecer relações a partir das atividades trabalhadas a partir dos conteúdos de suas disciplinas com os proporcionados pelos projetos artísticos e culturais.

A metodologia utilizada para sensibilização e realização das etapas preparatórias é decidida pela escola. Nos últimos dois anos a equipe do CEGACM vem buscando inovar essas metodologias com o intuito de melhor atender aos objetivos dos projetos dando a eles uma maior significância.

Desde quando esses projetos foram implementados nas escolas e até o ano de 2017, os alunos eram sensibilizados por meio de um trabalho pontual com oficinas. No primeiro momento estas oficinas buscavam apresentar aos estudantes cada um dos projetos, bem como, os seus objetivos e a sua dinâmica de trabalho. Posteriormente, eram realizadas outras oficinas, oficinas temáticas, cada uma delas enfatizava o trabalho com um projeto. Nestas últimas oficinas, os estudantes eram orientados para a construção do material a ser apresentado, e no caso de projetos como o AVE, o TAL e o FACE, os estudantes produziam esses materiais na própria oficina, com orientação dos professores. Em seguida a esse momento de preparação ocorria à etapa de inscrição e apresentação dos trabalhos de todos os projetos.

Desde 2018, através de uma decisão coletiva, a escola tem buscado dar a esses projetos uma nova roupagem, através de uma nova abordagem, buscando se distanciar dessa ideia da realização desses projetos como sendo algo pontual e apostando em um trabalho de percurso formativo. Desde então, o trabalho com esses projetos tem sido feito atrelado ao trabalho com as disciplinas do currículo (no tópico seguinte discutiremos com mais detalhes sobre essa nova dinâmica de trabalho com

os projetos artísticos e culturais, que vem sendo ancorada nos princípios da Educação Contextualizada).

As falas de Maria, Socorro e Roberto apresentadas acima sobre a questão do planejamento, refletem sobre essa mudança e nos apontam para uma possível melhoria no trabalho com esses projetos na escola. Os professores Antônio, Marinês e Clemilda também apoiam essa ideia, mas ressaltam, através de suas falas, as dificuldades que podem ser encontradas nesse trabalho de articulação, relacionadas principalmente ao associar determinados conteúdos de suas disciplinas aos objetivos apontados pelos projetos, e reconhecem que nem sempre é possível fazer esse “link”, por influência de uma série de fatores impeditivos.

Existem aulas em que não acontece absolutamente nada relacionado aos projetos, mas tem aulas que você já consegue fazer um link bem grande com os projetos. Então não é algo contínuo, digamos assim, não é em toda aula que você vai conseguir contemplar isso, mas volta e meia você vai e contempla os objetivos do projeto nesse planejamento (Antônio, 2019).

Às vezes a gente é meio que forçado a fazer, é uma obrigação, o planejamento a gente é obrigado a fazer. Eu vejo também como algo positivo porque se a gente não planejar, mesmo que a gente tenha a questão da data, dos prazos, enfim, porque se não a gente fica fazendo um trabalho solto. Então, o planejamento faz parte do nosso trabalho, é importante, forçado, porém necessário, forçado pela questão dos prazos, mas necessário. (Clemilda, 2019).

Esses fatores foram reforçados quando questionamos sobre as dificuldades que envolvem a efetivação dos projetos na Unidade Escolar. Os principais fatores apontados foram:

Dificuldade em atrair os estudantes para apresentação de trabalhos na etapa escolar - Trata-se de um dos maiores desafios, pois a participação dos estudantes nos projetos não é obrigatória. Apesar de reconhecerem a importância dos projetos para o aprendizado, muitos desses estudantes se recusam a participar por ser uma atividade que demanda tempo, trabalhos e esforços, sejam individuais ou coletivos. Quando os trabalhos são desenvolvidos em sala de aula associados às disciplinas a participação em número de estudantes é ampla, no entanto, quando chegamos à culminância da etapa escolar, quando a participação dos mesmos é facultativa, temos um número bem reduzido de trabalhos apresentados.

Dificuldades de aprendizado – Algumas dificuldades que comprometem a participação dos estudantes dizem respeito aos problemas de aprendizagem. Muitos estudantes possuem dificuldades em realizarem atividades relacionadas à oralidade, atividades de leitura e interpretação de textos e enunciados, além disso, muitos não conseguem se posicionar criticamente diante de determinados assuntos, dentre outros problemas. De acordo com alguns professores, os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizado encontram mais dificuldade no desempenho das atividades dos projetos artísticos e culturais, interferindo inclusive na qualidade do produto apresentado.

Dificuldade em desenvolver um acompanhamento mais direcionado – Alguns professores mencionaram a dificuldade que há em orientar os estudantes no processo de construção dos trabalhos. Normalmente eles acabam tendo que se ocupar nos seus horários de intervalos, nos corredores e até mesmo nos momentos em que não estão em trabalho para fazer essas orientações e correções dos trabalhos. Alguns professores relataram que em anos anteriores havia profissionais contratados pela própria Secretaria de Educação para a realização desse trabalho de suporte aos estudantes professores nas Unidades Escolares.

Escassez de recursos financeiros – Apesar de a escola receber uma pequena quantia em dinheiro para manutenção do trabalho com os projetos artísticos e culturais, o valor não é suficiente para custear todas as despesas necessárias para o trabalho desempenhado na etapa escolar, sendo necessário que os estudantes arquem com as despesas para a confecção de seus trabalhos. Em alguns casos, esse fator torna-se um impedimento, pois muitos estudantes possuem limitações financeiras.

Estrutura física escolar pouco adequada – Além do problema da escassez de recursos financeiros, a escola não dispõe de espaços que contribuiriam para o melhor desenvolvimento das atividades dos projetos, tais como: laboratório de informática, auditório, quadra poliesportiva, áreas amplas para realização de reuniões e ensaios, etc.

Pouco envolvimento por parte de alguns colegas professores – Alguns professores relataram que há na escola alguns professores que não participam diretamente com as suas disciplinas no trabalho de orientação dos estudantes para os projetos artísticos e culturais. Os professores que trabalham com algumas disciplinas como: Matemática, Biologia, Física, Química e Língua Inglesa ainda

possuem dificuldade de associarem o trabalho de suas de suas disciplinas com as atividades dos projetos. A ampla participação e comprometimento do corpo docente é fundamental para o êxito dos projetos, no entanto, não deve ser considerada uma camisa de força.

Dificuldade na participação dos estudantes nas etapas posteriores à etapa escolar – Após a realização da etapa escolar, os estudantes que apresentaram os trabalhos vencedores enfrentam dificuldades, principalmente relacionadas à locomoção para a cidade de Ipirá, para participarem da etapa de formação e seleção regional. Nos últimos três anos essas dificuldades têm sido mais evidentes, sendo em alguns casos necessário que os próprios estudantes e professores arcassem com as despesas de deslocamento dos estudantes e professores responsáveis.

Mudança de postura – Uma das entrevistadas nos argumentou que o principal desafio na realização dos projetos artísticos e culturais está na mudança de postura dos estudantes. Se o processo de aprendizado do estudante através dos projetos não estiver associado a uma mudança de postura e posicionamento social, esta ação, este aprendizado, talvez não tenha tanto sentido. Então, espera-se que o aprendizado esteja associado a uma mudança de postura, que seja condizente com o aprendizado proporcionado.

6.3.2 Percepções dos estudantes sobre o aprendizado através dos projetos artísticos e culturais

Tendo refletido acerca das percepções dos professores do CEGACM relacionadas à dinâmica de trabalho dos projetos artísticos e culturais, bem como as questões relacionadas ao planejamento e ao currículo, direcionamos nosso enfoque para os grupos focais realizados com os estudantes.

Os encontros para a realização desses grupos focais foram mediados pela coordenadora da escola e seguiram um roteiro com questionamentos semelhantes aos que foram feitos com os professores. Apesar dessa semelhança, a dinâmica da interação foi diferenciada. Os estudantes, organizados em grupos interagem entre si e com a mediadora, ao tempo em que contribuíam com as suas observações e posicionamentos sobre as discussões propostas.

Na perspectiva de uma educação descolonizadora o estudante deve frequentemente ser estimulado a pensar sobre o seu ambiente escolar e as

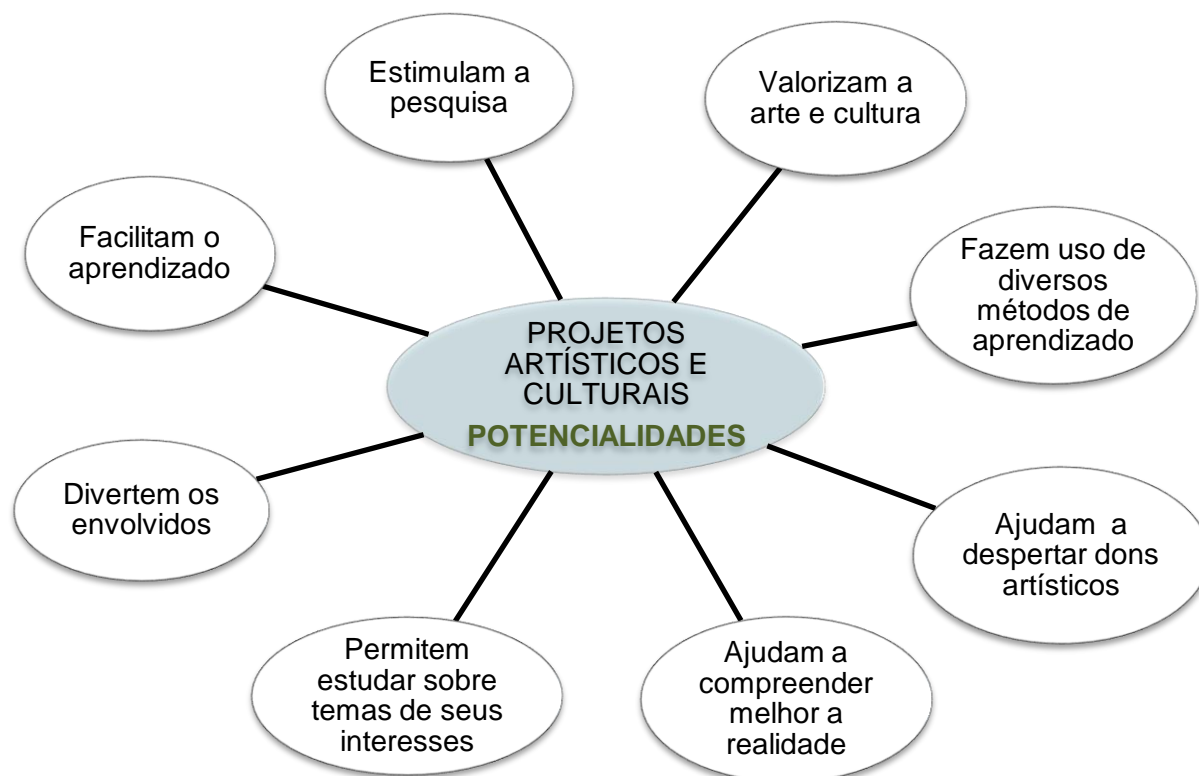
possibilidades de atuar positivamente sobre ele. Tal afirmação converge com o seguinte argumento de Freire (2011, p. 76): “Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente”.

Reunidos em uma sala de aula da própria escola, os estudantes foram orientados sobre a dinâmica do grupo focal e sobre os seus objetivos. E assim como foi feito com os professores e a coordenadora, iniciamos os questionamentos buscando compreender quais as concepções dos sujeitos investigados sobre a importância dos projetos artísticos e culturais. Para isso, foi feito o seguinte questionamento:

Em sua opinião quais são as potencialidades que contribuem para aprendizado através dos projetos artísticos e culturais?

De posse com as informações obtidas através das respostas dadas a este questionamento, construímos o esquema abaixo destacando as principais potencialidades acerca do aprendizado obtido por meio dos projetos artísticos e culturais no CEGACM, segundo os estudantes participantes dos grupos focais:

FIGURA 7 - PRINCIPAIS POTENCIALIDADES DO TRABALHO COM OS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS, DE ACORDO COM OS ESTUDANTES



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Observamos através da imagem acima que os estudantes reconhecem as diversas potencialidades de aprendizado através dos projetos artísticos e culturais. A maioria dessas potencialidades citadas pelos estudantes converge com as que foram apresentadas pelos profissionais entrevistados. A maioria dos participantes enfatizou a forma (metodologia) como as atividades são apresentadas. Outros destacam as suas contribuições para o estímulo à pesquisa e investigação, para as possibilidades de abordarem temas/assuntos de seu interesse, sobretudo aqueles que fazem parte das suas realidades. Observamos no fragmento abaixo alguns relatos dos estudantes:

Os projetos são trabalhados de forma dinâmica que é para que a gente se identifique com eles. Permitem a gente trabalhar com o que a gente gosta, por exemplo, se eu gosto de tecnologia e fotografia eu posso participar do EPA ou do PROVE, se gosto de música tem o FACE, se gosto de poemas e de escrever tem o TAL, se gosto de pintar telas tem o AVE. Então tem pra todo gosto, é só a gente escolher, se dedicar que sai um bom trabalho. (Topázio, 2019).

Esses projetos são muito positivos para escola porque a gente aprende muito com eles e ainda fazemos o que gostamos. Eu por exemplo, que gosto de poesia. [...] É uma forma diferente e dinâmica de se aprender bastante coisa [...] acho que aprendemos mais assim. (Esmeralda, 2019).

A fala desses e de outros estudantes evidenciam a diversidade de aprendizados que está atrelada aos projetos artísticos e culturais. É, principalmente pelo fato de possibilitarem essa diversidade de abordagens, que estes projetos são considerados relevantes para o aprendizado. No entanto, fez-se necessário refletir com os estudantes sobre quais são os desafios que também fazem parte desse processo, pois podemos observar através do número de participantes inscritos para a etapa escolar nos últimos dois anos, que a participação dos estudantes na etapa escolar dos projetos artísticos e culturais ainda é bastante reduzida quando consideramos os seus percentuais e a totalidade de alunos matriculados. Observe o quadro abaixo:

QUADRO 5 - DADOS QUANTITATIVOS DA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CEGACM NA ETAPA ESCOLAR DOS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS NOS ANOS 2017 E 2018

	2017	2018
Nº total de estudantes matriculados	580	504
Nº total de estudantes participantes de algum dos projetos artísticos e culturais	46	35
Percentual de estudantes participantes de algum dos projetos artísticos e culturais	8%	7%

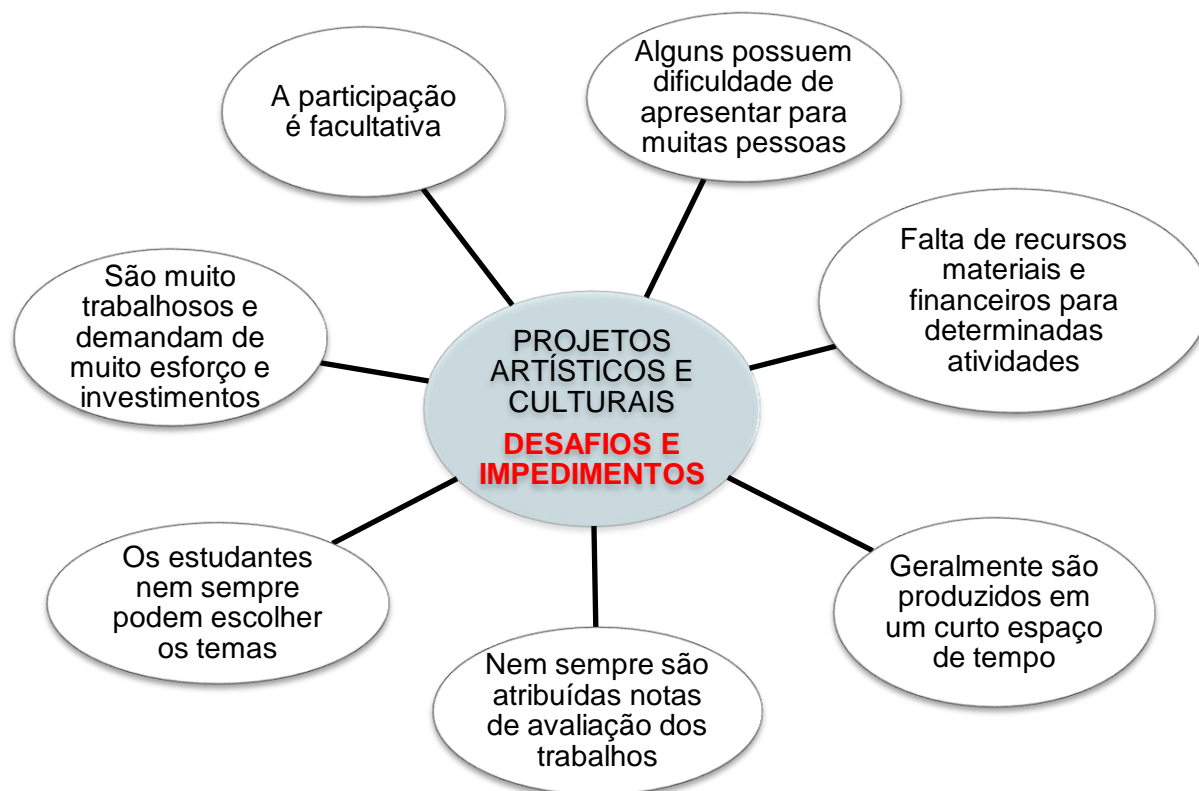
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

É importante ressaltar também que os dados apresentados na tabela enfatizam as inscrições dos estudantes para apresentação de seus trabalhos na etapa escolar dos projetos e artísticos e culturais. Muitos estudantes, mesmo participando das atividades desenvolvidas em sala de aula, acabam optando por não compartilhar dessa etapa de competição aberta ao público.

Da mesma forma que os estudantes apontaram facilmente as potencialidades de aprendizado através do trabalho com os projetos, apontaram também os desafios e dificuldades que impedem e/ou comprometem a participação dos mesmos nestas atividades. Para essa discussão foi feito o seguinte questionamento:

Em sua opinião são os desafios que impedem ou comprometem a participação dos estudantes nos projetos artísticos e culturais?

FIGURA 8 - PRINCIPAIS DESAFIOS E IMPEDIMENTOS DO TRABALHO COM OS PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS, DE ACORDO COM OS ESTUDANTES



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

A partir das informações que revelam os números percentuais de estudantes participantes na etapa escolar dos projetos artísticos e culturais, juntamente com as respostas obtidas por meio do questionamento apresentado acima, podemos perceber que há nesta Unidade Escolar uma significativa parcela de estudantes que não se identificam ou enfrentam dificuldades em participar dessas atividades, e, portanto, não conseguem usufruir de seus benefícios.

Nas reuniões dos grupos focais os argumentos para explicar essas questões são vários. Apesar de todos os estudantes dos grupos focais já terem participado em algum momento da etapa escolar dos projetos, eles afirmam que o número pequeno

de participação na etapa escolar deve-se principalmente a timidez em apresentar os trabalhos para uma grande plateia e ao fato de que na maioria das vezes os estudantes vencedores, aqueles que apresentam os melhores trabalhos, não são recompensados com notas (avaliação quantitativa) ou premiação. Aqueles que apresentam os melhores trabalhos são recompensados com um certificado e uma medalha de honra ao mérito.

Outros desafios citados foram: a falta de recursos materiais, o fato de serem trabalhosos e demandarem muito esforço e investimentos, o curto espaço de tempo dado para entrega e apresentação dos trabalhos, a participação facultativa e o fato de que nem sempre os estudantes podem escolher os temas dos trabalhos. Para a submissão de trabalhos para apresentação na etapa escolar dos projetos artísticos e culturais a escolha da temática é considerada livre. No entanto, quando esses trabalhos são realizados em sala de aula, associados a uma ou várias disciplinas e a um determinado conteúdo, as temáticas, necessariamente, estarão relacionadas a este conteúdo. Enfatizamos no tópico sobre as experiências exitosas a questão das temáticas abordadas e as suas possíveis relações com a questão da convivência do semiárido.

Nas entrevistas realizadas com os professores foi ressaltado que as oportunidades de participação nas atividades dos projetos são dadas a todos os estudantes. Quando os docentes desenvolvem em sala de aula as atividades das suas disciplinas relacionando-as com as atividades dos projetos artísticos e culturais, as oportunidades de participação e aprendizado são proporcionadas a todos (as), no entanto, a decisão de participar da culminância, que consiste na etapa de apresentação escolar é facultativa. Desse modo, entendemos que há a necessidade de se pensar em mecanismos de estímulo dos estudantes a uma maior participação na etapa de socialização dos trabalhos.

6.4 Enfatizando a relevância das práticas de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido a partir dos projetos artísticos e culturais

Após discutirmos sobre o processo de execução das atividades dos projetos artísticos e culturais, suas etapas e implicações relacionadas ao planejamento e ao currículo, buscamos através desse tópico enfatizar as contribuições desses projetos

para o trabalho de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido com os estudantes no CEGACM.

A educação contextualizada deve ser compreendida, como uma aliada da Convivência com o Semiárido, pois capacita os sujeitos através de um trabalho de interpretação da realidade local, sendo capaz de ajudar dos processos de afirmação identitária desses sujeitos, valorizando os aspectos culturais e as questões socioambientais. Braga (2007) afirma que a luta por uma educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido, deve se caracterizar a partir de três dimensões complementares:

1) a do estar junto para, na liberdade da existência, construir identidades e compartilhar a vida; 2) a do viver comum, que é mais do que estar junto, pois implica aceitar o outro ser vivo (homem e natureza) como legítimo outro, na sua “existencialidade”, identidade e subjetividade e 3) a da contestação e da luta, da dialética da existência e da afirmação da diferença, onde buscamos o equilíbrio entre as forças opostas da vida. Educar para a convivência é trabalhar essas dimensões junto com os sujeitos do processo educativo. (BRAGA, 2007, p. 35).

Considerando esses preceitos e as reflexões gerais realizadas até então, direcionamos os enfoques das entrevistas realizadas com os profissionais colaboradores e dos grupos focais desenvolvidos com os estudantes, para compreender os diversos aspectos relacionados ao trabalho de ensino e aprendizagem, desenvolvido na perspectiva da Educação Contextualizada e enfatizando a questão da convivência com o semiárido. Nessa discussão, são utilizados também os argumentos, obtidos através da sistematização das observações realizadas em campo e dos materiais coletados durante a pesquisa documental na Unidade Escolar.

6.4.1 Percepções dos profissionais acerca da Educação Contextualizada e da Convivência com o Semiárido

Com o intuito de melhor compreender as relações estabelecidas entre os projetos artísticos e culturais com as práticas de educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, buscamos entender quais as percepções dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem, sobre as práticas de

Educação Contextualizada, relacionando-as com o trabalho que desenvolvem na Unidade Escolar. Segundo Almeida (2007), a contextualização deve ser considerada a arma mais poderosa do professor, utilizada a favor da transposição didática. Ainda de acordo com o autor:

Toda vez que o professor for fazer a contextualização deve ter em mente que ela é necessária para criar imagens do campo que ele irá explorar. É a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é sempre mais amplo, que o conteúdo é sempre mais complexo do que aquilo que está sendo apresentado naquele momento. (ALMEIDA, 2007, p. 39).

Através do questionamento feito aos professores e a coordenadora da Unidade Escolar sobre quais seriam as suas concepções acerca das práticas de Educação Contextualizada, podemos destacar as seguintes respostas obtidas:

A Educação Contextualizada existe há muitos anos em uma outra perspectiva, com outras nomenclaturas. Desde que a gente entra na Universidade, a gente ouve falar muito em conhecimentos prévios, valorização do contexto do aluno, valorização da identidade do aluno, etc. [...] Se ouve a vida inteira, mas colocar em prática é algo muito recente, algo muito verde da nossa parte, mas que ela tem uma importância muito grande tem, agora ela deve, de fato, extrapolar esses momentos em que nós estamos explicando os conteúdos e dá um exemplo de Várzea da Roça ou de Mairi, que a gente acha que isso está sendo uma educação contextualizada. Não deixa de ser, mas ainda não é uma prática cristalizada, edificada, e sustentada. Então, a educação contextualizada é importante, mas é algo que deve ser planejado e executado, acompanhado, mensurado, e com intervenções o tempo todo. (Maria, 2019).

A educação contextualizada é quando envolve vários professores de disciplinas diferentes abordando um determinado assunto por pontos de vistas diferentes. Então, existe uma organização maior, em que cada professor utiliza de um mesmo conteúdo, mas observando e elaborando conceitos com visões diferentes. Dessa forma, o aluno consegue ver um determinado ponto com ângulos diferenciados, e não apenas fragmentado em uma ou outra disciplina. (Clemilda, 2019).

Se não tiver educação contextualizada o ensino vai ser um ensino mecanizado, porque o que mais prezado na educação é o conhecimento prático mesmo, você vê na realidade aquilo que foi discutido, é a teoria e a prática, então a contextualização é fundamental para que o aluno perceba aquela teoria perto dele e não como algo distante, permite que ele veja na realidade que o que ele está estudando em sala de aula faz parte do seu dia-a-dia, do seu bairro, do seu local de vivência mesmo, então, eu não vejo a educação sem ter contextualização, embora tenha alguns conteúdos que por natureza dificulta mais um pouco a contextualização, no meu ponto de

ver, mas não tem como você planejar sem ter na mente a questão da contextualização. (Antonio, 2019).

Eu acho que juntamente com a pedagogia de projetos, o fomento às manifestações e as produções artístico culturais são os caminhos mais imediatos para alcançar essa tão sonhada educação contextualizada, porque eles (os alunos) vão falar exatamente do mundo que o circunda, a forma como eles enxergam essa realidade, a forma como eles projetam o futuro, a forma como eles criticam ou como eles apoiam determinados movimentos sociais, determinados conceitos de sociedade, determinadas filosofias sociopolíticas, religiosas, culturais também, e educacionais. (Roberto, 2019).

Eu acho que está faltando a gente desenvolver práticas que façam com que os alunos trabalhem, com que os alunos vejam, com que os alunos estudem essa realidade. Eu acho que a gente está estudando muito de fora para dentro, eu não sei quais os trabalhos são desenvolvidos por todos os professores, mas acho que falta. Eu observo de longe que está faltando na escola, uma prática mais contextualizada, que trabalhe mais o aqui. A gente trabalha muito com o currículo que vem de cima e acaba deixando para trás a realidade do aluno, deixando o contexto em que ele vive, deixando de trabalhar o lugar em que ele vive. (Socorro, 2019).

[...] a partir dos últimos dois anos que a gente vem trabalhando mais nessa perspectiva de educação contextualizada e envolve um pouco mais os alunos. Eu acho que o principal elemento que isso traz de positivo é o envolvimento deles no processo de aprendizagem mesmo. Eles ficam mais próximos do conteúdo, mais próximos da realidade deles e isso pode trazer uma certa motivação. É possível perceber que eles apresentam uma realidade maior quando tratamos de algo mais próximo da realidade deles. (Marinês, 2019).

As falas desses profissionais sobre as suas concepções acerca das práticas de Educação Contextualizada evidenciam as múltiplas possibilidades de contribuição dessas práticas para a concretização do aprendizado pelos estudantes, e reforçam, de modo especial, as relações do aprendizado escolar com as diferentes esferas da vida social dos sujeitos. A necessidade de desenvolver práticas de educação contextualizada faz parte das atuais demandas do contexto escolar. De acordo com Kato e Kawasaki (2011, p. 36) essa percepção surgiu em um momento em que os conteúdos trabalhados no âmbito escolar “[...] eram apresentados de forma fragmentada e isolada, apartados de seus contextos de produção científica, educacional e social”.

Podemos notar que, apesar de atuarem em áreas/disciplinas distintas, as concepções apresentadas por estes profissionais são semelhantes e se complementam quando apontam as contribuições da educação contextualizada para

o desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado no aprendizado a partir das vivências dos sujeitos.

Notamos também, através das observações e análise dos instrumentos de planejamento, que nos últimos dois anos, o CEGACM tem dado uma maior ênfase à questão da Educação Contextualizada, reconhecendo as suas contribuições para a consolidação do trabalho pedagógico. Dois fatores são apontados como motivadores para essa preocupação recente: um deles diz respeito às orientações dadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia que planejou para biênio 2017-2018 o desenvolvimento de um conjunto de ações voltadas à melhoria da aprendizagem dos/as estudantes, aos ambientes de aprendizagens contextualizados com o século XXI e a uma Educação Contextualizada com os territórios e suas economias. E o outro fator, é justamente a realização da presente pesquisa, pois a partir dessa proposta, que foi socializada com todo o grupo, buscamos direcionar os nossos olhares para as práticas de Educação Contextualizada relacionadas questão da convivência com o Semiárido desenvolvidas na escola.

A questão da educação desenvolvida de forma contextualizada está também implícita no PPP da Unidade Escolar. Podemos analisar através deste instrumento norteador das práticas pedagógicas da escola, que a Educação Contextualizada deve ser desenvolvida na Unidade como eixo integrador, possibilitando a vinculação de eventos do cotidiano ao conhecimento. Ainda de acordo com este documento, os conteúdos dos componentes curriculares devem ser trabalhados a partir de uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar, e devem interagir entre si, possibilitando à escola a fazer uso de diferentes ações didáticas, pedagógicas e sociais para a formação do currículo e consolidação das aprendizagens.

Nesse processo de busca pela compreensão do aprendizado consolidado a partir do contexto dos sujeitos envolvidos no processo educacional, direcionamos os questionamentos das entrevistas para compreender, através dos entrevistados, as contribuições da Educação Contextualizada para o trabalho de convivência com o Semiárido. Ressaltamos que a Educação Contextualizada, pensada e executada na perspectiva da convivência com o Semiárido, possui a importante função de contribuir para a descolonização do currículo e conseqüentemente para o rompimento com as visões estereotipadas que caracterizam o Semiárido como uma região restrita às pobreza e desconsideram as suas potencialidades. Martins (2011) nos acrescenta ao afirmar que:

[...] a contextualização é, antes, um problema de 'descolonização'. É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada 'de fora' que sequer dá tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma auto definição e uma auto qualificação. (MARTINS, 2011, p. 22)

Nesse sentido, buscamos identificar, através dos sujeitos entrevistados, quais são os seus entendimentos e compreensão acerca da temática da Educação Contextualizada enfatizando a convivência com o Semiárido, esse espaço tão conflituoso ao qual o município de Várzea da Roça está inserido, e que precisa ser abordado frequentemente nas salas de aula, pelos seus professores. Apresentamos abaixo algumas das considerações acerca desse levantamento realizado com os professores e a coordenadora pedagógica:

Eu diria que a Convivência com o Semiárido, pensando no jovem principalmente, é a possibilidade dele encontrar meio de subsistir, de existir e de persistir dentro da localidade onde ele nasceu, onde ele está inserido, sem ter que ir para o sul, para o Sudeste, ou para outras regiões desse país, em busca de sobreviver. A importância do jovem encontrar meios de sobreviver aqui, de não precisar separar de suas famílias para sobreviver em outras condições, muitas vezes, muito mais difíceis e diferentes da nossa realidade. Por isso, o maior desafio para nós nordestinos e para nós, enquanto educadores, nas nossas escolas, é fazer de fato valer. Qual a função do social nas escolas? A função social da nossa escola não é só ensinar conceitos os meninos, é também encontrar meios de ajudar a superar essa dificuldade permanecer na região, da sua localidade, da sua cidade Esse é o maior desafio para o educador, de que forma eu posso usar o teórico a serviço do prático, ou o inverso, fazer esse diálogo da teoria dos conceitos, dos conteúdos conceituais com os procedimentais e atitudinais. A gente está falando de pilares da educação. (Maria, 2019).

Eu entendo o que a convivência com o semiárido é uma educação que possa desenvolver tanto a parte do intelecto, do conhecimento do semiárido, como as práticas também, as práticas educacionais voltadas para o semiárido, desde práticas socioambientais, econômicas, políticas, sociais, enfim, há uma organização, uma preparação para o convívio direto com o semiárido, seja com as suas formas de trabalho, de ação, de preservação, de reconhecimento sociocultural, eu vejo dessa maneira. (Antônio, 2019).

Além das práticas que já existem, é uma possibilidade da gente tentar minimamente conviver com o clima que a gente tem né? Essa convivência seria a possibilidade da gente tirar um proveito do que a gente tem, então se a gente tem seca, a gente tem que desenvolver mecanismos para combater ou então para a gente conviver com a seca. Então a convivência com o semiárido se volta para esse

parâmetro, a gente se articular para conviver com o clima, com o ambiente que a gente tem. (Marinês, 2019).

Essas discussões sobre educação para a Convivência com o Semiárido, eu sempre procuro levar, nas minhas aulas de literatura especificamente, que é o espaço que eu tenho para trazer um pouco desse conhecimento, desses aspectos culturais, desses aspectos históricos. Mas é uma literatura que pouco conhecemos, ela é silenciada, normalmente é estigmatizada, como é o caso, por exemplo, talvez de uma representante dessa literatura do semiárido, seja o Patativa do Assaré, mas mesmo assim, pouco conhecido, pouco discutido, e isso para não falar de outros, que quando se fala em Literatura nordestina, a gente conhece muito poucas obras, quando na verdade são muitas, e a gente conhece alguns clássicos, como Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz e talvez só, um pouco do Antônio Torres, mas, de repente é só esses que a gente sabe, e mesmo assim, ainda são pouco exploradas. Então eu acho que falta um currículo, falta uma pesquisa, falta trazer um pouco mais de visibilidade para esse nicho da literatura sertaneja do semiárido, que fale de nós, da nossa história, da nossa gente, dos nossos costumes e é preciso uma pesquisa porque é uma literatura que não é contemplada nas avaliações externas do ensino médio, nem do fundamental, aparece muito timidamente, é uma literatura que não aparece no currículo oficial, não está nos nossos livros didáticos, não há uma mediação desse currículo, então é algo que o professor precisa conhecer para poder oportunizar essa busca da construção da identidade literária, dentro do âmbito do semiárido, do Nordeste. (Roberto, 2019).

A realidade é que os nossos alunos estão inseridos em um contexto ligado à questão do seu desenvolvimento em sala de aula, principalmente os alunos que moram na zona rural, e a situação em que eles vivem, então quando a gente fala sobre semiárido vem a ideia do clima, da questão da localização, de território, algo ligado à questão da seca mesmo, ao que a gente tem aqui. Eu acho que o Semiárido está ligado à questão do território, da terra, do solo, clima. Nós não temos chuvas constantes, o que faz com que essa convivência, essa interação com a escola seja prejudicada, vamos dizer que a vivência, que a convivência dos alunos é prejudicada pela questão que eles têm que migrar, eles tem que sair daqui porque não tem chuva suficiente na nossa região, quando há muita estiagem, muitos dos nossos alunos da nossa escola vivem de situações relacionadas à agropecuária, então eles acabam tendo que sair, a gente vê muito isso no mês de junho, as pessoas saem e vão para São Paulo. Então vamos ter que entender a situação da renda dessas pessoas porque a maioria das pessoas vivem de Bolsa Família, então a questão da convivência, relacionada à escola. Nós vemos uma dificuldade dos alunos, pais que vivem na roça, e temos casos de alunos que acabam desistindo de estudar para ajudar os pais devido essas condições da própria terra, condições do próprio clima, da nossa região. (Socorro, 2019).

A convivência com o Semiárido seria uma maneira de você trabalhar a questão da sustentabilidade no ambiente onde você vive. É utilizar dos recursos que são oferecidos de maneira em que haja possibilidade

da reutilização, de você usar os produtos naturais oferecidos na natureza sem agredir o meio ambiente. (Clemilda, 2019) .

Através das suas falas os profissionais destacam a convivência com o Semiárido como uma alternativa, uma importante oportunidade para que os sujeitos inseridos nesse contexto aprendam a conhecer melhor as características naturais e socioeconômicas do seu espaço de vivência. No âmbito escolar, a convivência com o semiárido deve ser desenvolvida através de uma perspectiva emancipatória, contribuindo para dissipar conhecimentos que auxiliem os sujeitos a descobrirem as potencialidades dessa região e de seu povo, buscando superar as visões estereotipadas construídas historicamente sobre essa região.

Ressaltamos que a formação do profissional para lidar com o trabalho pedagógico de contextualização com o Semiárido torna-se de fundamental importância. Antes de propagar os saberes necessários aos aprendizados dos seus estudantes é necessário que o docente conheça a proposta da discussão com profundidade, seja por meio da sua formação inicial, ou por processos de formação continuada.

A prática formativa do docente deve capacitá-lo, através de conhecimentos específicos, para o desenvolvimento do trabalho com seus alunos, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as diretrizes de Educação para a convivência com o Semiárido brasileiro, elaboradas pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), em 2006:

A Formação inicial e continuada de Professores e de Professoras, precisa contemplar, nos seus currículos, abordagens sobre o Semi-Árido – a sua História, suas especificidades e potencialidades, a cultura local, os saberes construídos na produção da existência, as lutas e conquistas; de forma a qualificar profissionais da educação para colaborar na construção da educação para a convivência com o Semi-Árido. (RESAB, 2006, p. 13).

A consolidação do trabalho formativo dos sujeitos para a efetiva convivência com o Semiárido exige que os seus educadores sejam conhecedores da dinâmica climática e social desse espaço e, sobretudo acerca das potencialidades a serem despertadas. Pereira (2000, *apud* Lopes, 2002) nos afirma que:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e

profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida reque a incorporação do aprendido em novas vivências. (PEREIRA, 2000 *apud* LOPES, 2002, p. 393).

Ressaltamos que a efetiva educação para a convivência com o Semiárido não deve ser entendida somente como um conjunto de metodologias adaptadas para serem trabalhadas de acordo com o contexto local dos estudantes. Não se trata apenas de trocar a maçã pelo umbu ou licurí nos exemplos das operações matemáticas, é necessário enfatizar a formação dos sujeitos para a aquisição de competências úteis para a formação crítica e autônoma e fomentar o desenvolvimento desta região.

6.4.2 Percepções dos estudantes acerca do aprendizado desenvolvido através das práticas de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

Tendo refletido sobre as percepções dos profissionais entrevistados acerca da Educação Contextualizada e suas contribuições para o aprendizado, percebemos que as mesmas convergem com muitos dos anseios dos nossos estudantes.

Nos encontros em que foram desenvolvidos os grupos focais, podemos também conversar e questionar aos estudantes sobre os seus principais interesses na escola relacionados à consolidação dos aprendizados. Através dos diversos posicionamentos apresentados, os estudantes afirmam, de modo geral, que possuem um interesse especial em compreender e estudar as múltiplas faces do lugar em que vivem. Ressaltam ainda, que o aprendizado torna-se mais prazeroso e significativo quando são trabalhados em sala de aula os aspectos que fazem parte das suas experiências e vivências cotidianas. Para constatar essa afirmação apresentamos abaixo algumas falas desses estudantes:

Eu gosto quando os professores trazem um assunto de Várzea da Roça. Ajuda a gente a conhecer um pouco mais sobre a cultura, a história desse lugar. Uma pena que nem sempre os professores fazem isso, as vezes não dá, as vezes é difícil encontrar algo para estudar sobre a cidade no assunto que o professor está trabalhando. (Rubi, 2019).

[...] ajuda muito a gente, quando a gente estuda sobre a nossa cidade. Podemos conhecer melhor sobre as nossas culturas, o lugar em que moramos e que às vezes não conhecemos. (Esmeralda, 2019).

É muito importante conhecer melhor o lugar em que a gente vive. Esse conhecimento nos ajuda muito. Podemos fazer alguma coisa para melhorar o lugar e até mesmo a vida da gente. É legal quando os professores trazem atividades e assuntos para que a gente estude mais sobre Várzea da Roça (Diamante, 2019).

Eu acho que fica mais fácil aprender quando o assunto é do nosso interesse. [...] eu gosto de estudar sobre Várzea da Roça. Mas a gente ainda estuda muito pouco sobre essas questões (Jade, 2019).

Através dos posicionamentos dos estudantes frente a esse questionamento relacionado às contribuições da Educação Contextualizada para a consolidação dos saberes, podemos observar que os mesmos demonstram elevado grau de maturidade, sobretudo, no que diz respeito à compreensão do sentido da aprendizagem quando desenvolvida de forma contextualizada. Essa constatação nos faz remeter a Zemelman (2006), que nos afirma que um dos objetivos da contextualização do aprendizado diz respeito, principalmente, à sua capacidade de potencializar os sujeitos para que estes se situem no momento histórico e amplie os seus horizontes de conhecimentos e compreensão acerca da sua realidade.

Nos grupos focais, os estudantes enfatizaram ainda que o conhecimento que possuem sobre o semiárido é um conhecimento bastante reduzido e limitado, na maioria das vezes, ao senso comum. De acordo com eles, essa é uma queixa comum, já que não são oportunizadas, com frequência, atividades que trazem o semiárido como objeto de estudo.

[...] falamos mais sobre Europa, sobre a África, sobre os Estados Unidos, sobre o sudeste, do que falamos da nossa região. Do Semiárido eu só sei que é algo seco, quase seco. (Turquesa, 2019).

A partir do momento em que a passado um trabalho sobre essa questão as pessoas vão a campo para poder pesquisar e trazer algo mais interessante, e acabam aprendendo. É importante porque a gente consegue conhecer o meio, é basicamente isso, porque você pesquisando, você vai ter um conhecimento vasto, porém limitado e você indo a campo você vai ter um conhecimento muito maior porque você vai realmente conhecer a realidade. (Diamante, 2019).

A escola, nesse contexto, não deve se eximir da responsabilidade de promover discussões e espaços para a produção de conhecimentos teóricos e práticos acerca

da cultura, dos aspectos sociais, econômicos, políticos, enfim, de todos os aspectos possíveis de serem relacionados com a convivência e com o lugar de vivência dos sujeitos. Lima (2010) ressalta que:

[...] as escolas, no momento em que não valorizam a cultura do Semiárido, acabam negando a história de vida das pessoas, sua riqueza cultural, seus saberes milenares, em favor de um saber que vem de fora, muitas vezes, com pouco sentido para os alunos por serem descontextualizados e fragmentados. Sendo assim, a escola atua ideologicamente através do currículo, referendando a cultura das classes dominantes e discriminando a cultura das classes populares (LIMA, 2010, p. 164).

Podemos observar através da pesquisa de campo, que entre os anos de 2008 e 2015 o CEGACM possuía turmas de Ensino Médio profissionalizante na área de Técnico em Agropecuária, que ofertava a formação básica de Ensino Médio e habilitava ainda os estudantes para o trabalho com atividades relacionadas à agricultura e pecuária, através de um aprendizado integrado de convivência com o Semiárido e estímulo ao vínculo com o espaço de vivência dos alunos. Apesar de não enfatizar diretamente a convivência com o Semiárido, a formação nesse curso tinha como um de seus principais propósitos o fortalecimento da identidade dos jovens do campo através do vínculo com a terra. Devido à falta de novas matrículas, esse curso foi extinto na Unidade Escolar. Alguns professores justificam que a extinção do curso por falta de novas matrículas ocorreu pela precarização da infraestrutura (sobretudo rede física) do curso, e, principalmente, devido ao desinteresse dos estudantes pelas profissões relacionadas ao campo. Essa constatação pode ser sustentada pelas ideias de Ferrari *et. al.* (2004), que afirma que muitos jovens já não identificam na profissão de agricultor a escolha natural para realizar seus projetos de vida, como acontecia há algum tempo.

Independentemente da existência de um curso com atividades relacionadas à questão da convivência com o Semiárido, a escola precisa desenvolver mecanismos para ofertar aos seus estudantes, possibilidades diversas de compreensão e estudos sobre a realidade social em que a escola e os seus sujeitos estão inseridos. Os projetos artísticos e culturais podem ser vistos, nesse sentido, como importantes aliados para a essa prática de educação voltada para uma melhor compreensão sobre o Semiárido e suas potencialidades.

Através das suas falas nas entrevistas os professores e a coordenadora foram enfáticos ao afirmarem que a escola tem contribuído muito pouco para esse processo de formação dos estudantes para a convivência com o Semiárido e ressaltam que ainda no currículo trabalhado na escola há um foco muito grande nos estudos a partir de outras realidades distantes. Essa constatação converge com o que foi relatado por alguns estudantes, que afirmam categoricamente que não conhecem com propriedade as características que diferenciam o Semiárido das demais regiões climáticas do Brasil, as implicações históricas e políticas que estão por traz da rotulação dessa região como sendo uma região de pobreza e mazelas, dentre outros aspectos que ajudam a caracterizar o Semiárido.

6.5 Algumas experiências exitosas

Enfatizamos através desse item a discussão sobre o desenvolvimento de algumas ações relacionadas aos projetos artísticos e culturais consideradas exitosas na Unidade Escolar investigada. São ações que foram desenvolvidas principalmente a partir do ano de 2018 e que nos ajudam a compreender melhor a relevância desses projetos no trabalho de educação escolar contextualizada para a convivência com o Semiárido.

Os primeiros projetos artísticos e culturais começaram a fazer parte da rotina de atividades desempenhadas do CEGACM no ano de 2008. Por muito tempo as suas atividades eram desenvolvidas de forma pontual e quase que isoladas do currículo escolar. Os estudantes eram orientados pelos professores para a produção dos materiais, através de oficinas temáticas, e os trabalhos eram apresentados em um dia estabelecido para a culminância na etapa escolar.

A partir do ano de 2018, a escola tem inovado na forma de trabalhar as atividades relacionadas a esses projetos com os estudantes, por meio de um trabalho processual e contextualizado com os saberes diversos dos estudantes. A mudança na forma de abordagem ocorreu através de uma decisão coletiva e teve como propósito principal aproximar as atividades dos projetos artísticos e culturais às atividades desempenhadas através dos conteúdos trabalhados pelos professores das diversas disciplinas em sala de aula. A orientação dada pela Secretaria de Educação do Estado para a realização desses projetos é essa, mas a escola sempre teve dificuldade em realizar o trabalho dessa forma.

Para melhor organizar as atividades, o coletivo de professores, juntamente com a coordenação e a gestão da escola, resolveu envolver os projetos artísticos e culturais com outros projetos institucionais. Os projetos institucionais são projetos criados e desenvolvidos pela própria escola, que buscam atender diferentes objetivos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Podemos constatar, através da pesquisa, que no decorrer dos últimos anos foram desenvolvidos projetos institucionais diversos nesta Unidade Escolar, enfatizando variadas temáticas, além das questões relacionadas ao local de vivência, como por exemplo: a questão ambiental, a valorização da cultura afro-brasileira, a valorização da mulher na sociedade, a importância da leitura, o trabalho com valores sociais, dentre outras.

Em 2018, dois projetos institucionais serviram de aporte para o desenvolvimento dos projetos artísticos e culturais no CEGACM. As atividades desses projetos foram desenvolvidas em etapas distintas e complementares. Na primeira etapa, realizada na primeira unidade do ano letivo (fevereiro a maio), os professores atuantes nas disciplinas da área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Filosofia e História da Bahia) desenvolveram em suas aulas atividades pedagógicas diversas relacionadas a um projeto institucional intitulado por “Meu Território é produtivo”. A temática para este trabalho surgiu diante da necessidade de se valorizar a diversidade econômica fomentada na região em que os sujeitos estão inseridos, levando em consideração os variados segmentos que formam uma identidade atrelada ao trabalho, produção e sobrevivência no território de Identidade da Bacia do Jacuípe, em que o município de Várzea da Roça está inserido. A partir dessa temática foram realizados diversos momentos de discussões e os alunos foram estimulados a produzirem trabalhos diversos relacionados com a proposta dos projetos artísticos e culturais. Dessa forma, os estudantes poderiam, a depender das suas aptidões e afinidades, desenvolver textos literários, artes visuais, músicas, álbuns fotográficos, vídeos, coreografias ou peças teatrais que pudessem ser relacionadas às atividades trabalhadas.

FIGURA 9 - CULMINÂNCIA DO PROJETO “MEU TERRITÓRIO É PRODUTIVO”



Imagem A: Álbuns produzidos pelos alunos para o EPA
 Imagem B: Alunos visitando a exposição das produções
 Imagem C: Produções diversas dos alunos em exibição
 Imagem D: Produções diversas dos alunos em exibição
 Fonte: Acervo fotográfico do CEGACM (2018).

Na segunda unidade do ano letivo (maio a setembro) a dinâmica de trabalho foi semelhante, no entanto, os responsáveis pela condução das atividades em sala de aula foram os professores da área de Linguagens (Português, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Produção Textual) e o tema do projeto desenvolvido foi intitulado por “Resgatando e valorizando a cultura local do território da Bacia do Jacuípe”. Através dessa temática, os professores buscaram enfatizar aspectos característicos diversos relacionados à cultura do território da Bacia do Jacuípe, com destaque para as danças, artesanato, culinária, costumes, tradições e crenças locais. Assim como no primeiro trimestre, os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes tiveram relação direta com os projetos artísticos e culturais.

FIGURA 10: CULMINÂNCIA DO PROJETO “RESGATANDO E VALORIZANDO A CULTURA LOCAL DO TERRITÓRIO DA BACIA DO JACUIPE”



Imagem A: Mural com exposição de fotografias
 Imagem B: Produções dos alunos em exibição
 Imagem C: Elementos do cotidiano sertanejo
 Imagem D: Alunos apresentando poesia
 Fonte: Acervo fotográfico do CEGACM (2018).

Através dos trabalhos desenvolvidos nas duas etapas, foram oportunizados aos estudantes ricos momentos de aprendizado sobre aspectos diversos da região semiárida. Os estudantes, através das suas pesquisas e produções diversas, puderam enfatizar aspectos relacionados à cultura local, às questões socioeconômicas e às vivências no Semiárido.

Foi uma experiência muito legal. Nossa equipe produziu um trabalho sobre a Irrigação. Fomos lá, para visitar o lugar, filmamos e fizemos um vídeo para apresentar esse trabalho. [...] filmamos a irrigação, depois os lugares onde o que é produzido. Filmamos na feira e mostramos onde é vendido esse produto. [...] Todo mundo da equipe gostou e o professor elogiou. (Diamante, 2019).

No primeiro momento, os trabalhos eram apresentados nas salas e posteriormente foram socializados no pátio nas culminâncias dos dois projetos institucionais. Essas duas culminâncias precederam a realização da etapa escolar dos projetos artísticos e culturais, que aconteceu no mês de setembro desse mesmo ano.

Muitos trabalhos produzidos nesses dois projetos institucionais foram inscritos na etapa escolar dos projetos artísticos e culturais, que contou também com outros diversos trabalhos produzidos pelos estudantes, enfatizando outras temáticas diversas. É importante ressaltar, que as possibilidades de trabalhos com os projetos artísticos e culturais são diversas, muitas temáticas podem ser exploradas através das suas metodologias. Sobre essa variedade de possibilidades de trabalhos desenvolvidos a partir dos projetos artísticos e culturais, o professor Roberto ressalta:

[...] é interessante, para que não vire uma camisa de força, que não se fale só exatamente disso (convivência com o semiárido), porque aparecem muitas outras discussões. Nós já tivemos discussões sobre a situação do Brasil, questões mais específicas, já tivemos questões relacionadas ao combate à violência contra mulher, já tivemos a valorização do feminino, do sagrado feminino, então tem uma série dessas questões, mas sempre há trabalhos que retratam um pouco das questões do Semiárido de forma contextualizada. (Roberto, 2019, grifo nosso).

A temática da violência contra a mulher, citada pelo professor Roberto como uma das múltiplas temáticas possíveis de serem abordadas através do trabalho com os projetos artísticos e culturais, não se distancia das nossas reflexões sobre as compreensões acerca do semiárido, haja vista que esta violência se manifesta nesta região de diversas formas, e é resultante de um processo cultural de dominação masculina. Pierre Bourdieu (1995) ressalta que “[...] a dominação masculina vem se perpetuando através dos tempos porque os pensamentos se construíram por diferenças de gênero e se confirmaram ao longo da história” (BOURDIEU, 1995, p. 68).

De acordo com os registros (fotografias, materiais produzidos e fichas de inscrições dos estudantes) encontrados na Unidade Escolar durante a pesquisa de campo, sobre as obras apresentadas em 2018, tanto nos projetos institucionais quanto nos projetos artísticos e culturais, podemos observar que foram produzidos vários álbuns, relacionados ao projeto EPA, vídeos, aos moldes do projeto PROVE, textos literários, relacionados ao projeto TAL, e telas e esculturas, voltadas para o projeto AVE, abordando temáticas diversas relacionadas à convivência com o Semiárido.

Muitos dos álbuns produzidos destacaram patrimônios culturais imateriais de Várzea da Roça e do território da Bacia do Jacuípe, tais como: a cultura do licuri²¹ no

²¹ Licuri ou ouricuri é o nome dado ao fruto de uma palmeira nativa do bioma Caatinga cujo nome científico é *Syagrus coronata*. A presença dessa palmeira é bastante comum no território de Várzea da

local, o cultivo e os derivados da mandioca, o artesanato feito através do barro, dentre outros. Para a produção dos álbuns os estudantes teriam que desenvolver em campo as chamadas “aventuras patrimoniais”, que consiste em um momento de investigação e descoberta de aprendizados, e individualmente ou em grupos de no máximo cinco componentes, tinha/tinham que realizar uma apresentação oral com os resultados da pesquisa realizada.

FIGURA 11 - EXPOSIÇÃO DE ÁLBUNS DO PROJETO EPA - 2018



Imagem A: Álbum sobre a vida no campo

Imagem B: Álbum sobre cultivo e utilização da mandioca

Imagem C: Álbum sobre as cidades da Bacia do Jacuípe

Imagem D: Álbum sobre as principais fontes de renda da Bacia do Jacuípe

Fonte: Acervo fotográfico do CEGACM (2018).

Roça e cidades circunvizinhas. Dessa palmeira os troncos podem ser aproveitados para lenha, as folhas para artesanato e ração animal e seu coquinho pode ser usado para a fabricação de doces, óleos, leite, licores, etc.

Os alunos que optaram pela produção de vídeos desenvolverem roteiros e fizeram uma filmagem com, no máximo, 5 minutos. Estes trabalhos também demandam dos estudantes um trabalho de pesquisa e investigação. As obras puderam ser realizadas individualmente ou em grupos com o número máximo de cinco integrantes. Destacamos os vídeos que abordaram aspectos tradicionais como: a feira livre local, a produtividade agrícola, as cantigas de roda, dentre outras tradições locais. Um desses vídeos abordou a manifestação cultural do boi roubado - um mutirão que acontecia na cidade de Várzea da Roça e regiões circunvizinhas há tempos atrás para o preparo da terra para o plantio, que tinha como recompensa um banquete oferecido pelo dono da propriedade beneficiada. O vídeo intitulado: “Não mate o boi roubado” produzido por um grupo de alunos do turno noturno foi o vencedor da etapa escolar e também conquistou a preferência dos jurados na exibição da etapa regional dos projetos artísticos e culturais, sendo o escolhido para representar o NTE 15 na etapa estadual²².

FIGURA 12- MOSTRA DE VÍDEOS DO PROJETO PROVE - 2018



Fonte: Acervo fotográfico do CEGACM (2018).

Os textos literários do projeto TAL eram em sua maioria poemas e cordéis produzidos pelos estudantes e que enfatizaram aspectos diversos relacionados às temáticas do território e também outros temas. Observamos a presença de trabalhos que abordaram questões relacionadas à cultura local como, por exemplo, a cultura do licurí, as cavalgadas tradicionais, aspectos relacionados ao surgimento da cidade, e o

²² No ano de 2018 a Secretaria de Educação não realizou a etapa estadual dos projetos artísticos e culturais. Os motivos não foram esclarecidos.

canto do aboio²³. Apresentamos abaixo dois desses textos, produzidos por estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CEGACM. O primeiro texto é de um cordel que enfatiza a cultura do licurí e as suas potencialidades culturais e socioeconômicas para os moradores do território da Bacia do Jacuípe. Através do texto, as autoras mencionam a Festa do Licurí – evento tradicional que acontece anualmente em localidades distintas situadas nos municípios da Bacia do Jacuípe, destacando o Cooperativismo em torno do beneficiamento desse produto, e a criação de Leis municipais que visam conter o desmatamento dessa espécie nativa da flora local.

Licurí, licurizeiro

Não sei como começar e já estou começando
 No meu Nordeste tem cultura
 Tem também animação
 Aqui tudo é fartura
 E te digo com toda convicção
 A festa do licurí é conhecida em toda região

Já faz parte da cultura e todo ano tem
 Já virou uma tradição nos povoados também
 Em Mairi e Uruçu conhecida já ficou
 Começou em 2012 e nunca mais parou
 Faz a alegria de toda rapaziada
 Desde as crianças pequena, adultos e avô

E dessa cultura que disse
 Eu tô falando é de certeza
 Não vem com disse me disse
 Porque virou tradição não é brincadeira
 Traz sabores diferentes para todas as mesas
 E trouxe até alegria pras cozinhas das baronesas

Tem muitas moças bonitas desfilando pros demais
 Concorrendo ao concurso, se exibindo pros rapais
 Poesia, paródias, cantigas de roda, quebra e debulha
 Fazendo o barulho e alegria da turma
 Pessoas prestam atenção
 Pra saber quem vai ganhar, pois então!

Sobre as cooperativas, têm muitas na região
 Capim Grosso, Várzea Queimada, Jaboticaba
 E Mairi, seu João!
 Ajudando as mães de família
 A terem melhor condição
 E melhorarem a economia do nosso querido sertão

²³ O aboio é um canto triste, geralmente com poucas palavras ou até sem palavras, entoado pelos vaqueiros quando conduzem uma boiada. Esse canto também é muito utilizado nas cavalgadas locais.

Licuri é o nome do ouro que estou falando
 Alimento tão pequeno
 De um sabor campeão
 Nem tudo que digo precisa rimar
 Nem só na Bahia, mas em todo lugar
 Aquele que prova nosso licuri nunca esquecerá

Nossa cantiga muitas coisas boas têm
 Entre elas os licurizeiros também
 O licuri, fruto do bom, não tem pra ninguém
 As pessoas sem saber o bem precioso que têm
 Acabam com tudo conforme lhes convém
 Desmatam os licurizeiros que em suas terras têm

Por causa disso uma lei foi criada
 Pra defender o pé de licurizeiro
 A lei de nº 767/2013, reduzindo os prejuízos
 Pro bolso do valente nordestino
 Que desde pequeno viu o licurizeiro crescer
 Mas depois de grande, não soube agradecer

E com isso acabo esse cordel
 Pedindo até pros coronéis
 Que cuidem dos frutos que nossa terra dá
 Pois tudo que cuidarmos hoje
 Nossos filhos no futuro poderá desfrutar
 E dito isto não temos mais nada a falar.

Fonte: Acervo do CEGACM (2018).

O segundo texto exalta as cavalgadas – eventos tradicionais da cidade de Várzea da Roça e demais cidades do Território da Bacia do Jacuípe. Através dos seus versos, os autores exaltam toda a dinâmica dessa festa popular, destacando aspectos relacionados ao desfile, às competições, aos organizadores e à festa dançante que acontece logo após as competições. Evidencia também a divindade, expressada através da fé a Nossa Senhora Aparecida, considerada a Santa protetora dos cavaleiros.

Cavalgada em minha cidade

Seja bem-vindo pessoal!!
 É com muita satisfação
 Que venho falar pra vocês,
 Um pouco de cada vez
 Sobre uma festa de meu sertão.

Venho falar da cavalgada,
 É uma festa popular,

Onde se ver mais na Bahia
Traga também uma companhia,
Convido vocês para homenagear.

Estou falando da festa
Que é harmonia, é emoção,
É sentir o corpo arrepiar,
Ao entrar para cavalgar
No meio da multidão.

Cavalgada é tradição.
Na minha cidade não pode faltar.
Sou de Várzea da Roça
Venha que a festa é nossa,
Garanto que irá gostar.

Pertence a Bacia do Jacuípe
Essa festa bendita,
Festa que tem uma organização forte.
Que só não namora mulher bonita
O peão que vim de short.

Então entra o desfile,
Logo na frente três mulheres belas
O organizador escolhe as mais bonitas da cidade
Contando que saiba montar e tenha vaidade
Citando o nome de algumas delas:
Iris, Sthella, Kailanne, e Isabella.

Com o microfone na mão,
Com talento e muito amor,
Trazendo rimas em versos de toadas
Sempre em nossas cavalgadas
Representa Aelson Aboiador

Chegando no local da cavalgada
É hora de pedir a Nossa Senhora Aparecida
E ao nosso Deus protetor
Que nos dê livramento
E que a população fique agradecida,
Por tão esperado momento.

Tem a galera da organização,
Não poderia esquecer,
São pessoas de nossa região:
Gideone, Val, Dinô e Sojé
Que fazem a festa acontecer.

Vou falar um pouco da competição
Começando pelos mirins e amazonas a cavalgar.
Onde a mulher mostra mais um lugar que ocupa,
Mostrando também que sabe montar.
A que for melhor tem que seu prêmio conquistar.

Continua a competir

Os grupos que ajuda a enfeitar.
Também tem as copas de marcha,
Avaliando os animais.
Quarto de milha, o manga-larga e o luar.

Começa a festa dançante
Com principal atração
Cantores de músicas de cavalgada.
Sem deixar perder a tradição e animação
É alegria para a moçada

É um prazer ser do nordeste
Terra de gente animada
Ainda mais aqui em nossa região.
Onde tiver cavalgada,
Deixe nossa galera informada
Eu te garanto que lá aparecerão.

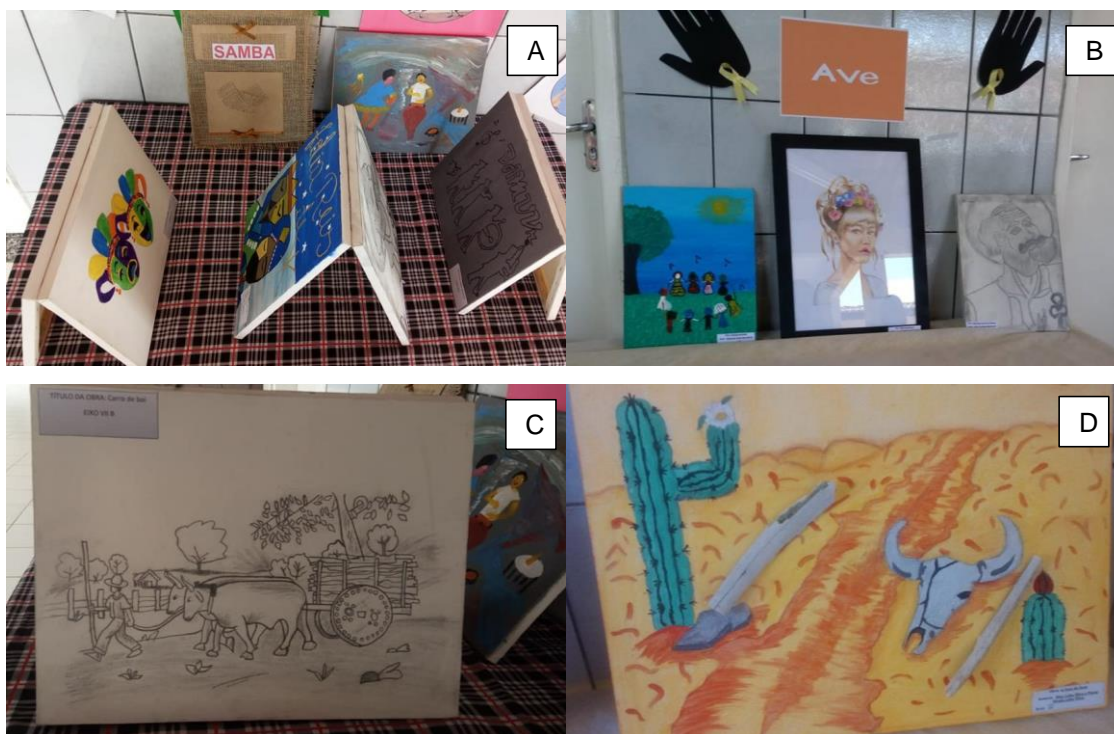
Já disse a vocês sobre a festa de cavalgada
Tenho só a agradecer
Por estarem atenciosos nos ouvindo
Já que terminei irei saindo,

Como se diz o ditado: vamos aplaudindo e gritando o thê, thê, thê!

Fonte: Acervo do CEGACM (2018).

As obras apresentadas relacionadas ao projeto AVE também apresentam diferentes abordagens e técnicas. Na relação com o contexto local, destacam-se as obras (telas e esculturas) que contemplam aspectos locais como a questão da seca, a figura do carro de boi, aspectos da fauna e flora local, o Samba de roda e também algumas manifestações artísticas e culturais como as festas religiosas de Santo Antônio e São José e a Folia dos Santos Reis, dentre outras temáticas. Observem as imagens abaixo:

FIGURA 13 - EXPOSIÇÃO DE TELAS – PROJETO AVE



Imagens A, B, C e D: Telas em exposição produzidas pelos alunos no AVE
 Fonte: Acervo fotográfico do CEGACM (2018).

As imagens das telas acima, produzidas pelos estudantes através do projeto AVE, que retratam a figura do carro de boi e a paisagem da seca do semiárido, são exemplos de como os estereótipos ainda predominam no processo de caracterização do semiárido pelos estudantes. Através dessa observação, reforçamos a necessidade de se desenvolver com um trabalho de ensino e aprendizagem mais conciso sobre o semiárido enfatizando as suas diferentes realidades e contribuindo para despertar as suas potencialidades. Martins (2011) ressalta que a educação desenvolvida até então no Semiárido é construída sobre valores e concepções equivocadas sobre a realidade da região. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de análises que não condizem plenamente com a realidade vivenciada ainda são bastante comuns nesse espaço. Rios *et. al.* (2015) complementa essa discussão ao afirmar que:

[...] não podemos pensar em processos educacionais no Semiárido desconhecendo suas fragilidades e potencialidades. As regiões semiáridas são caracterizadas geralmente pela aridez do clima, escassez de água e presença de solos pobres em matéria orgânica. Contudo, mesmo com essas características gerais, o Semiárido Brasileiro é muito mais que isso, ele se apresenta como uma realidade complexa, tanto no que se refere aos aspectos geofísicos, quanto à

ocupação humana e à exploração dos recursos naturais. (RIOS *et. al.*, 2015, p. 3394).

Para este ano de 2019, o CEGACM pretende continuar realizando os projetos institucionais de forma articulada com os projetos artísticos e culturais. Através dos planejamentos realizados ainda no início do ano letivo, ficou acordado que os professores da área de linguagens ficariam encarregados de desenvolver através das suas disciplinas atividades relacionadas a um projeto de leitura. As atividades desse projeto, que recebe o nome de “Pé de leitura”, acontecem na primeira unidade letiva deste ano (entre fevereiro e maio), e objetivam, principalmente, a realização de um trabalho de incentivo aos estudantes às práticas de leituras. Para cada série são selecionadas algumas obras literárias para que os estudantes as leiam e posteriormente realizem atividades de transposição de gêneros. Através dessa transposição, os estudantes são incentivados à produção de diferentes gêneros textuais a partir das obras lidas: telas, canções, poemas, coreografias, peças teatrais e vídeos. Essas produções deverão dialogar com as metodologias dos projetos artísticos e culturais e deverão ser organizadas e apresentadas em um momento de culminância.

FIGURA 14 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS ESTUDANTES NA SENSIBILIZAÇÃO DO PROJETO PÉ DE LEITURA



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Após o término das atividades desse primeiro projeto, os professores das disciplinas da área de Ciências Humanas darão início a um novo trabalho. Trata-se de um projeto que enfatiza as questões relacionadas aos aspectos culturais do município de Várzea da Roça. Esse projeto recebe o nome de “Manifestações artísticas, históricas e culturais de Várzea da Roça”, e objetiva, especificamente, à valorização dos traços culturais através da convivência dos sujeitos com o seu local de vivência, proporcionando momentos de aprendizado e socialização de saberes a partir de atividades relacionadas às metodologias dos projetos artísticos e culturais. As atividades desempenhadas nesse segundo projeto do ano letivo de 2019 fazem parte de um plano de ação elaborado coletivamente para condução das atividades dos projetos artísticos e culturais neste ano de 2019, e poderão servir como base para atividades posteriores. Esse plano faz parte do produto da nossa pesquisa e será melhor detalhado no tópico seguinte.

O projeto “Pé de Leitura” também oportunizará momentos de estudos a partir das vivências no Semiárido, para isso, são incluídas entre as obras literárias escolhidas, algumas que enfatizam aspectos do Semiárido brasileiro, tais como, “O Quinze” de Rachel de Queiroz, “O sertão vai virar mar” de Moacyr Scliar, “Menino de Engenho” de José Lins do Rego e “Vidas Secas” de Graciliano Ramos.

Através dessas atividades desenvolvidas com os estudantes do CEGACM nos anos de 2018 e 2019, podemos exemplificar como o trabalho com projetos, sobretudo os projetos artísticos e culturais, desenvolvidos de forma contextualizada, podem ajudar no trabalho escolar de educação para a convivência com o Semiárido. Segundo Araujo (2007, *apud* LIMA, 2011):

[...] as manifestações culturais vivenciadas/produzidas no Semiárido têm um papel importante na preservação das identidades culturais, assim como, na construção dos laços de integração política e cultural das comunidades, contribuindo significativamente, para a construção de estratégias de enfrentamento dos desafios cotidianos. (ARAUJO, 2007, *apud* LIMA, 2011, p. 2016).

A desconstrução da imagem fragilizada e medíocre construída historicamente acerca do Semiárido e do seu povo não se dá somente por meio dessas atividades no âmbito escolar, mas afirmamos seguramente que estas práticas contribuem ao menos para o início de uma mudança de percepção. Atividades como as que foram citadas ajudam os envolvidos nesses processos a olharem para o Semiárido com

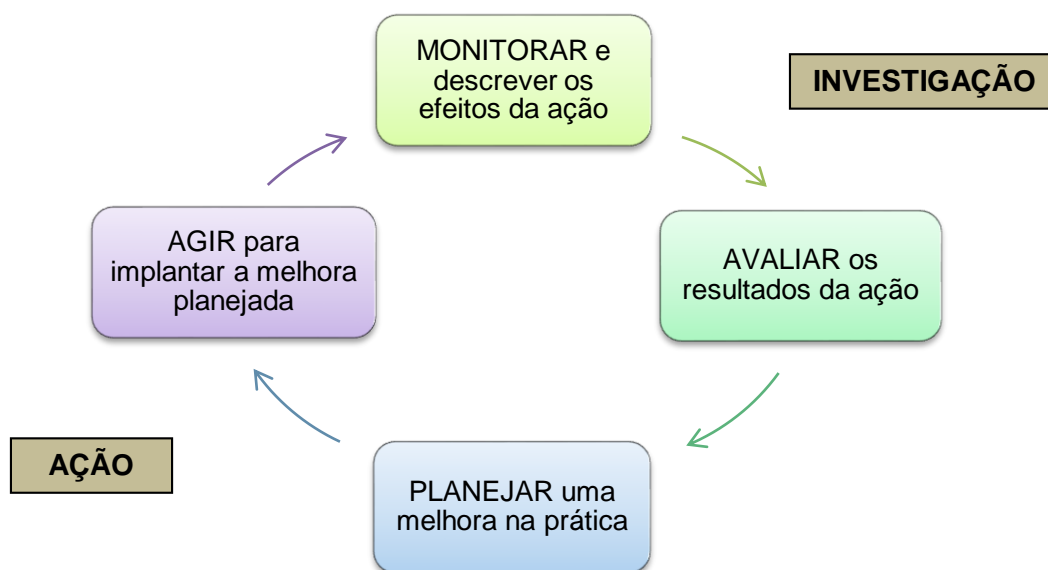
outros olhos, evidenciando não somente os pontos fracos, mas, sobretudo as suas potencialidades. Ao enfatizarem, através dos seus trabalhos, aspectos relacionados às manifestações culturais e artísticas do seu local de vivência, os estudantes estarão valorizando os seus próprios aspectos históricos e culturais. Esse movimento contribui não somente para a consolidação de novos conhecimentos, mas, principalmente, para o fortalecimento dos processos emancipatórios dos sujeitos, capacitando-os para o enfrentamento de problemas e superação das dificuldades que são enfrentadas pelos homens e mulheres do Semiárido brasileiro.

6.6 Produto da Pesquisa: Construção e implementação do Plano de Ações

Como produto resultante da investigação realizada, propomos a construção coletiva de um Plano de Ações para o trabalho de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido, a partir das diversas metodologias de trabalho dos projetos artísticos e culturais no CEGACM. Para nortear as etapas e ações desse plano nos amparamos nos princípios de Thiollent (2011) - que afirma que a pesquisa-ação deve se concretizar através de alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação, e Tripp (2005) – que nos ressalta que a maioria dos processos de melhoria segue um mesmo ciclo. “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.” (2005, p. 446).

Através do diagrama apresentado na imagem abaixo por Tripp (2005) podemos compreender que a pesquisa-ação constitui um ciclo. No processo investigativo consolidado a partir desse tipo de pesquisa, o autor destaca a existência de quatro fases fundamentais: DESCRER, AVALIAR, PLANEJAR e AGIR, sendo as duas primeiras fases relacionadas à etapa de investigação e as duas últimas relacionadas à parte prática, a ação.

FIGURA 15 - ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO



FONTE: Tripp (2005), adaptada pelo autor (2019).

Nesse contexto, concluímos que através do processo de investigação realizado na presente pesquisa, conseguimos **DESCREVER** e **AVALIAR**, através de diversos aspectos, as contribuições dos projetos artísticos e culturais, idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no trabalho de Educação Contextualizada para o trabalho de convivência com o Semiárido com os estudantes no CEGACM. Através desse plano de ação que estamos propondo, buscamos enfatizar as duas outras etapas da pesquisa-ação proposta por Tripp (2005), que diz respeito aos atos de **PLANEJAR** uma melhora da prática e **AGIR** para implantação dessa melhora planejada.

As ações desse plano foram traçadas pelos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas (compõem atualmente esse grupo cinco professores, sendo três efetivos e os outros contratados sob Regime de Direito Administrativo – REDA) juntamente com a coordenação pedagógica da escola, através de encontros que aconteceram na própria Unidade Escolar nos momentos destinados ao trabalho planejamento, inseridos nos horários das Atividades Complementares (AC). As atividades a serem executadas estão previstas para serem concretizadas ainda neste ano de 2019 e o trabalho deve ter continuidade nos anos seguintes, como forma de garantir na Unidade Escolar, um trabalho pedagógico de atenção especial para compreensão e aprendizado a partir das questões locais enfatizando a importância da convivência com o Semiárido. Os professores das demais áreas ficaram a cargo de

outras atividades a serem desempenhadas nesse mesmo período, e por isso participarão desse trabalho como colaboradores, contribuindo principalmente para a promoção das interdisciplinaridades.

Para melhor detalhar as atividades desse Plano de Ação apresentamos abaixo os seus itens principais:

Plano de ação para o trabalho com os projetos artísticos e culturais enfatizando as práticas de Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido

APRESENTAÇÃO

Diante da constatação que a escola possui um importante papel no trabalho de formação dos sujeitos para a convivência social e com o meio em que estes estão inseridos, buscamos desenvolver através desse trabalho um conjunto de atividades pautadas nas práticas de Educação Contextualizada enfatizando os princípios da convivência com o Semiárido.

Para o desenvolvimento das atividades propostas nesse plano faremos uso das metodologias de trabalho utilizadas pelos tradicionais projetos políticos artísticos e culturais, haja vista, que as suas metodologias contempladas oportunizam os estudantes a desenvolverem diversas competências e habilidades relacionadas ao aprendizado escolar.

Ao propormos esse trabalho enfatizamos uma Educação Contextualizada com a vida, que faça sentido aos sujeitos, que os possibilite reconhecer os seus territórios de identidade, que possibilite a formação integral, sem perder de vista a melhoria da aprendizagem, e principalmente, que seja capaz de tornar instrumento de transformação desse sujeito e do seu meio.

OBJETIVO GERAL

Promover práticas de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido no âmbito escolar através dos projetos artísticos e culturais

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre a importância das práticas de Educação Contextualizada no contexto da convivência com o Semiárido;
- Compreender os diversos fatores históricos e sociais relacionados à questão da convivência com o Semiárido;
- Desenvolver atividades de reflexão e ação sobre as questões relacionadas à convivência com o Semiárido a partir de uma perspectiva contextualizada e através das metodologias dos projetos artísticos e culturais.

PLANEJAMENTO E DIAGNÓSTICO

O planejamento das ações a serem desenvolvidas pode ser dividido em dois momentos complementares: O primeiro deles aconteceu ainda na Jornada Pedagógica (fevereiro de 2019) e contou com a participação dos professores, coordenação, gestão e representantes dos estudantes. Nessa primeira etapa foram divididos os grupos de trabalhos e as principais ações pedagógicas para o ano de 2019 e coube ao grupo de professores das disciplinas da Área das Ciências Humanas a responsabilidade pelas atividades relacionadas a este projeto. A escolha por essa temática foi justificada principalmente pela necessidade de dar continuidade ao trabalho de Educação Contextualizada a partir do território e valorizando a convivência com o Semiárido iniciado no ano 2018. O segundo momento de planejamento ocorre através das Atividades Complementares e tende a ser desenvolvido em momentos pontuais, distribuídos durante todo o período da execução das atividades relacionadas às ações propostas (fevereiro a dezembro de 2019).

Dentre as ações planejadas, está a realização de um diagnóstico. Esse diagnóstico acontece também em momentos distintos, sendo desenvolvido principalmente através do trabalho cotidiano com as disciplinas e através dessa pesquisa científica que estamos desenvolvendo. As ações propostas através do planejamento estão diretamente relacionadas ao diagnóstico, que objetiva principalmente, entender as necessidades relacionadas ao aprendizado dos estudantes no que diz respeito aos aspectos diversos relacionados ao meio em que os estudantes vivem e ao seu cotidiano. O diagnóstico, assim como o planejamento, ocorre durante todo o processo, pois fornece subsídios para a efetiva prática das atividades.

ETAPAS E PROCEDIMENTOS

As atividades desse plano podem ser divididas em etapas complementares. Apresentamos no quadro abaixo, as principais etapas e os seus procedimentos gerais. Os procedimentos específicos, relacionados ao trabalho das disciplinas, deverão ser elucidados nos planos mensais e/ou planos de aulas construídos pelos professores, de modo que, as ações desse trabalho possam ser desenvolvidas de forma relacionada com os conteúdos programáticos de cada disciplina.

ETAPA	PROCEDIMENTOS	PERÍODO	PRINCIPAIS RESPONSÁVEIS
Diagnóstico inicial	Realização através das aulas de um levantamento de hipóteses e conhecimentos prévios dos estudantes acerca das temáticas a serem trabalhadas pelos projetos.	Fevereiro a abril de 2019.	Professores das disciplinas da área de Ciências Humanas, estudantes, coordenação pedagógica e gestão da escola.
Diagnóstico sistematizado	Realização de pesquisa de campo com coleta de dados (Entrevistas e Grupos focais)	Fevereiro a abril de 2019.	Professor Johnny e professores colaboradores da sua pesquisa.
Planejamento das atividades do projeto “Manifestações artísticas, históricas e culturais de Várzea da Roça”	Planejamento coletivo das principais atividades serem contempladas no projeto “Manifestações artísticas, históricas e culturais de Várzea da Roça”	Mai e junho de 2019.	Professores das disciplinas da área de Ciências Humanas e Coordenação Pedagógica
Sensibilização inicial	Desenvolvimento de atividades iniciais nas salas de aula e nos pátios da escola. Apresentação do projeto e de seus objetivos e etapas aos estudantes.	Julho de 2019	Professores das disciplinas da área de Ciências Humanas e estudantes

Pesquisa e aprendizado	Desenvolvimento de atividades diversas (pesquisas, debates, análises, etc.) em sala de aula e extraclasse, contemplando as questões relacionadas aos aspectos da cultura local e sobre a convivência com o Semiárido, dialogando com o currículo das disciplinas. Construção de materiais para apresentação dos resultados das pesquisas (álbuns, vídeos, canções, artes visuais, textos literários, coreografias, peças teatrais, dentre outros) tendo por base as metodologias de trabalho dos projetos artísticos e culturais	Julho a setembro de 2019	Professores das disciplinas da área de Ciências Humanas e estudantes
Culminância	Socialização com toda a comunidade escolar dos aprendizados consolidados e produtos construídos pelos estudantes através do processo de pesquisa e aprendizado.	Setembro de 2019	Toda a comunidade escolar.
Avaliação das atividades e rodas de conversa	Avaliação do trabalho desenvolvido enfatizando principalmente o aprendizado consolidado pelos estudantes, através da realização de rodas de conversa, que contribuirão para a continuidade das discussões e trabalhos a serem desenvolvido nos anos posteriores.	Outubro de 2019	Professores das disciplinas da área de Ciências Humanas, estudantes, coordenação e gestão da escola.
Direcionamentos	Direcionamentos das etapas posteriores a partir dos resultados das avaliações (rodas de conversas); Planejamento para as atividades iniciais de efetivação do itinerário formativo: “Convivendo com o	Outubro a dezembro de 2019	Professores das disciplinas da área de Ciências Humanas, estudantes, coordenação e gestão da escola.

	Semiárido” - parte integrante das atividades de implantação do novo ensino médio na Unidade Escolar		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo grupo de professores da área de Ciências Humanas com apoio da Coordenação Pedagógica e Gestão (2019).

6.6.1 Inclusão do Projeto sobre Convivência com o Semiárido na proposta de flexibilização curricular da Unidade Escolar para o Novo Ensino Médio

Além de enfatizar as atividades dos projetos artísticos e culturais, a realização desse trabalho apresentado como produto da nossa pesquisa busca contemplar a proposta de flexibilização curricular da Unidade Escolar na busca por atender as demandas da implementação do currículo do Novo Ensino Médio.

Identificamos no decorrer da pesquisa de campo, que o CEGACM faz parte de um conjunto de Unidades Escolares baianas que foram escolhidas para iniciar o processo de implementação das atividades do novo ensino médio. Como parte do cumprimento das exigências dessa implementação, as unidades escolares deverão realizar, ainda durante o ano de 2019, ações com foco na flexibilização curricular, tais como, a oferta de disciplinas eletivas, oficinas temáticas e projetos de intervenção e pesquisa, e essas atividades devem ocorrer em, minimamente, 100 minutos semanais.

Seguindo orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação do Ensino Médio, a escola já inseriu o “Projeto de Vida” como componente curricular para as turmas de 1º série do Ensino Médio, e este já contempla 50 minutos da flexibilização. Os 50 minutos semanais restantes serão destinados a atividades relacionadas a projetos específicos desenvolvidos pelos professores das diferentes áreas do conhecimento: Linguagens (Projeto Pé de Leitura), Ciências Humanas (Projeto Convivendo com o Semiárido) e Ciências da Natureza e Matemática (Feira de Ciências enfatizando questões relacionadas às práticas de sustentabilidade). Na orientação das atividades dos projetos por área de conhecimento, cada grupo de professores ficará responsável por uma carga horária específica a ser distribuída em atividades extraclasse. Cada área fará um cronograma de ações com a organização das horas/atividades de flexibilização para os estudantes realizarem em atividades de pesquisa, leitura, sistematização e produção. As atividades extraescolares terão carga horária planejada e definida em comum

acordo entre estudantes e professores. Para acompanhar, avaliar e intervir no desenvolvimento das atividades extraclasse será solicitado um diário de bordo individual de cada estudante.

A inclusão de um projeto voltado especificamente para às questões relacionadas à convivência com o Semiárido visa atender às demandas dos estudantes, relacionadas principalmente à compreensão do Semiárido através das suas particularidades e as possibilidades de se estabelecer uma convivência harmoniosa dos sujeitos com o meio.

De acordo com Plano de Flexibilização Curricular²⁴ construído pela escola, o início do processo de implementação das atividades de flexibilização curricular através dos projetos acima mencionados está previsto para ocorrer ainda neste ano de 2019, em fase experimental, e a partir do próximo ano, de forma efetiva.

²⁴ O Plano de Flexibilização Curricular tem como objetivo auxiliar as Unidades Escolares nas propostas de flexibilização do currículo do Ensino Médio, definindo principalmente as questões relacionadas ao planejamento da flexibilização curricular, os itens/despesas que serão realizados, bem como os prazos e os responsáveis pela execução das atividades na Unidade Escolar.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRAJETO PERCORRIDO

Diante da discussão apresentada, podemos concluir que as práticas de Educação Contextualizada favorecem o aprendizado na medida em que contribuem para a formação crítica e social dos sujeitos, possibilitando aos mesmos, o estreitamento dos vínculos com os aspectos relacionados às suas vivências. No processo de educação escolar essas práticas são vistas como meio de interlocução entre os estudantes e o aprendizado, contribuindo também para a formação autônoma desses sujeitos.

Na luta pela superação dos antigos estereótipos que caracterizam a região do Semiárido brasileiro como uma região de pobreza e generalizada pelos seus problemas sociais, a Educação Contextualizada, desenvolvida através da perspectiva da convivência com o Semiárido, se apresenta como uma alternativa para potencialização do contexto local a partir das práticas escolares, contribuindo principalmente para impulsionar o processo de descolonização curricular, que se apresenta como um dos grandes desafios da educação brasileira, haja vista que a construção dos currículos escolares ainda é fortemente influenciada pelas tradicionais hegemonias, herdadas do período colonial.

Nessa perspectiva, buscamos compreender, através dessa pesquisa, as influências dos Projetos Artísticos e Culturais no trabalho de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido, a partir do trabalho realizado no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães. Esses projetos são idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e objetivam, através da sua efetivação nas Unidades Escolares da rede estadual de ensino básica, estimular o desenvolvimento de diversas competências e habilidades artísticas pelos estudantes, em conjunto com o processo de construção do conhecimento escolar.

Através da experiência vivenciada por meio do processo de investigação na Unidade Escolar supracitada, podemos enfatizar as principais potencialidades do uso desses projetos, assim como, os desafios que envolvem a sua efetiva prática cotidiana, relacionando-os com o trabalho de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido. Entendemos a convivência com o Semiárido como um conjunto de estratégias e metodologias adotadas pela sua população com o intuito principal de compreender melhor os espaços em que os sujeitos vivem para poder assim superar as eventuais dificuldades encontradas.

No processo de compreensão acerca da dinâmica das principais atividades dos projetos artísticos e culturais, podemos perceber as múltiplas dimensões que podem ser exploradas pelos alunos através desses projetos e as suas relações com os conhecimentos produzidos no ensino dos conteúdos dos componentes do currículo escolar. Suas atividades principais envolvem, dentre outros aspectos, a produção e apresentação de artes visuais, produção de textos literários, construção e encenação de peças teatrais, composição e apresentações de musicais, apresentação de números de dança, aventuras através de estudos desenvolvidos sobre os patrimônios locais e a produção de roteiros e vídeos pelos estudantes.

A realização das entrevistas com os professores e a coordenação pedagógica da escola, e dos grupos focais com os estudantes consistiu em uma etapa extremamente relevante para esse processo de compreensão acerca das influências desses projetos no processo de ensino e aprendizagem, visto que, estes sujeitos são os principais envolvidos na realização das atividades dos projetos, e por isso, possuem propriedade ao afirmar a eficácia e os pontos frágeis relacionados à sua efetivação nos espaços escolares.

Através das entrevistas, direcionamos nossos enfoques principalmente para questões relacionadas às práticas docentes, tais como: as concepções desses profissionais sobre o trabalho didático da contextualização, enfatizando a convivência com o semiárido, as questões relacionadas ao planejamento das atividades desses projetos, as relações com o currículo, a avaliação do percurso formativo, dentre outros aspectos. Já com os grupos focais realizados com representantes dos estudantes, buscamos enfatizar as percepções desses sujeitos sobre a relação desses projetos com o aprendizado escolar, os pontos positivos e negativos relacionados à efetivação desses trabalhos, e as suas contribuições para compreensão dos aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos locais.

Podemos constatar através desses procedimentos, que apesar dos projetos artísticos e culturais se apresentarem como uma alternativa para o trabalho educativo de convivência com o Semiárido, há alguns desafios que precisam ser refletidos e que sejam dadas as devidas soluções. Estes desafios dizem respeito, principalmente, à carência de formações para os educadores sobre a proposta da Educação Contextualizada com o Semiárido, à dificuldade de uma articulação efetiva entre os projetos artísticos e culturais e a proposta pedagógica e curricular da escola, às condições de planejamento e efetivação das atividades dos projetos e, principalmente,

à busca pela superação de um modelo de educação hegemônica, conteudista e fragmentada.

Ao final da discussão, apresentamos como produto da investigação a proposta de desenvolvimento de um plano de ação direcionado especificamente para o trabalho com os projetos artísticos e culturais, enfatizando principalmente as questões relacionadas ao trabalho de Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido e às suas contribuições para o domínio de competências e habilidades pelos estudantes. As ações propostas nesse plano de ação já estão sendo postas em prática neste ano de 2019 e objetivam dar continuidade ao trabalho com projetos que vem sendo desenvolvido na Unidade Escolar, desde 2018, e que tem buscado enfatizar a relação dos conhecimentos curriculares com as questões sociais e culturais do local de vivência dos estudantes tomando como base as metodologias de trabalho adotadas pelos projetos artísticos e culturais.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. **Os Domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALMEIDA, G. P. de. **Transposição Didática: por onde começar**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRADE, J. dos S. **Pedagogia da alternância e a convivência com o Semiárido: As comunidades tradicionais de fundo de pasto**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

ARAÚJO, L. **Didática Transdisciplinar: Um pensar complexo sobre prática docente**. Brasília, Ex Libris, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOURDEIU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGA, O. R. **Educação e convivência com o semi-árido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido Brasileiro**. In: Educação no contexto do Semiárido. KÜSTER; MATTOS (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial da RESAB, 2007, p. 27-46

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da educação nacional**.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 3 de 26 de junho de 1988. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.**

CAMPOS, J. N. B. **Secas e políticas públicas no Semiárido: ideias, pensadores e períodos.** Estudos avançados 28.82 (2014): 65-88.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CAPES. **Banco de teses e dissertações.** Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 01 de dez de 2017.

CARVALHO, L. D. **Natureza, Território e Convivência: Novas Territorialidades no Semiárido Brasileiro.** Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Editora Atica, 1995.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, Penso, 2006.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.** In: GERALDI, Corinta *et al.* (Org.). *Cartografias do trabalho docente.* Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 33–72.

EISNER, E. **Estrutura e Mágica no Ensino da Arte.** In: *Arte Educação: Leitura de Subsolo.* BARBOSA, Ana Mae (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-96.

FERRARI, D. L. *et al.* **Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir?** Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.237-271, 2004.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Ed. Cortez, 1993. 135 p.

FESTAS, M. I. F. **A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas.** - Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ªed. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GAMBOA, S. S. **Pesquisas em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó, SC.: Argos, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa em Educação.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record. 1999.

HERNÁNDEZ. F. **Transgressão e mudança na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

INSA. Instituto Nacional do Semiárido. **Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro**. Disponível em: <https://portal.insa.gov.br/images/acervo-livros/Sinopse%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20para%20o%20Semi%C3%A1rido%20Brasileiro.pdf>. Acesso em 12 de abr de 2019

IRPAA. **Convivência com o Semiárido**. Disponível em: <http://www.irpaa.org/modulo/convivencia-com-o-semiarido>. Acesso em 02 de mar de 2018.

JACOMINE, P. K. T. **Solos sob caatingas: características e uso agrícola**. In: ALVAREZ V., V.H.; FONTES, L.E.F.; FONTES, M.P.F. O solo nos grandes domínios morfoclimáticos do Brasil e o desenvolvimento sustentável. Viçosa, SBCS-UFV, 1996. 930p.

KATO, D.S.; KAWASAKI, C.S. **As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências**. Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

KRAUS, L. **A Educação Contextualizada no Semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade**. Revista de Geografia (UFPE) V. 32, No. 1, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas Contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LIMA, E. de S. **Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina EDUFPI, 2011.

_____. **O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do Semiárido**. In: Semiárido Piauiense: Educação e contexto. INSA. Campina Grande: 2010. p. 151-171.

LOPES, A. C. **Os Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 20 mar de 2019.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978

MACHADO, N. J. **A vida, o jogo, o projeto**. In: ARANTES, V. A. (org). Jogo e projeto: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, J. da S. **Anotações em torno do conceito de educação para a 148 convivência com o Semiárido**. In: Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro (BA): Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2011.

MENEZES, I. R.; CRUZ, A. R. S. da. **Método de Projeto X Projeto de Trabalho: entre novas e velhas ideias**. Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.109-125, jan./jun. 2007.

MINAYO, C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, Lorena, v. 1, n. 1, p. 19-31, 2004.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, A. P. **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 de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, 2016.

OLIVEIRA, C. L. **Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado) – CEFET – MG, Belo Horizonte MG, 2006. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2011.

OLIVEIRA, M dos S de. **Cultura escolar para a produção de saberes complexos com o Semiárido brasileiro: a experiência do Colégio Wilson Lins**. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia, 2016.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PINTO, E. B. ; LIMA, M. J. A. **O programa de convivência com o Semiárido brasileiro e sua influência na mudança de hábitos e valores**. II Congresso Iberoamericano sobre Desarrollo y Médio Ambiente, em Puebla/México, out/2005.

PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – Bacia do Jacuípe, Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Bacia do Jacuípe, 2010. Disponível em: <http://softwarelivre.org/articles/0028/5338/ptds-bacia-do-jacuipe.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2019.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

REIS, E. dos S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do Campo**. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____. **Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades**. 2015. Disponível em: http://api.ning.com/files/TRVQsruylfO2ibBmLcbgXhZKEn4323t4DAq4fFgRLJGhrwKAhU73m4Lt-xq0bSrxJz*VDHCrrMtJW1mdEtdCY2lxGcjlI7X9/EducaoparaConvivnciadesafioseposibilidades.pdf. Acesso em 20 de maio de 2018.

RESAB - **Diretrizes de Educação para a convivência com o Semiárido brasileiro** – Articulando políticas de Educação para a Convivência com o Semiárido. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2006.

_____. - **Projeto inclusão, universalização e qualidade da educação no semiárido brasileiro**. Secretaria Executiva da RESAB. (2004). Juazeiro, BA, 2004.

RIBEIRO, R. W. **Seca e Determinismo: a Gênese do Discurso do Semi-árido Nordestino**. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ, v. 22, 1999.

RICARDO, E. C. **A Problematização e a Contextualização no Ensino das Ciências: Acerca das Ideias de Paulo Freire e Gérard Fourez**. Anais: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Bauru, SP, nov. 2003.

RIOS, P. P. S. *et al.* **A educação contextualizada no semiárido baiano e o advento de novas práticas na educação do campo**. XX Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17047_7393.pdf. Acesso em 10 de mar de 2019.

RUFFO, T. L. de M. **Formação continuada de professores em educação ambiental e práticas docentes no contexto do Cariri paraibano**. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, v. 11, n. 1, jan./fev. 2007.

SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Síntese dos Projetos Estruturantes**. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/sintese-dos-projetos-estruturantes.pdf>. Acesso em 01 de dez de 2017.

SENA, R. R. O. **Uso-teste dos livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” no município de Juazeiro/BA: implicações na prática pedagógica**. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia, 2016.

SILVA, A. P.; DANTAS, D. N.; BUENO, Rovilson. **Construindo a educação para a convivência com o Semiárido**. OKARA: Geografia em debate, v.3, n.1, p. 108-127, 2009.

SILVA, C. de O. **Corporeidade e currículo da educação infantil: um estudo numa escola do campo**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, 2016.

SILVA, J. de S. **Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o dia depois do desenvolvimento no Semiárido Brasileiro**. In:

Seminário Nacional sobre Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010.

SILVA, L. P. C. **Palma Forrageira: possibilidades pedagógicas no diálogo de saberes para convivência com o Semiárido**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SILVA, R. M. A. da. **Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o Semiárido**. Sociedade e estado, vol. 18, Brasília Jan./Dec. 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp, 1995.

SOUZA, M. C. L de. **A Rádio Escola Educomunicativa: uma alternativa para a contextualização da educação e a convivência com o Semiárido**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, 2016.

STRAZZACAPPA, M. **A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivencia para aprender**. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (org.) Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: SP: Papirus, 2008.

SUDENE. **Plano de Aproveitamento Integrado dos Recursos Hídricos do Nordeste**. Recife, PE: SUDENE, 1980.

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. **Delimitação do Semiárido**. Disponível em: <http://www.sudene.gov.br/delimitacao-do-semiarido>. Acesso em 10 de mar de 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Johnny Gomes de Oliveira**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”*, sob minha responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com a Resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos seja eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Jacobina, 21 de setembro de 2018.

Johnny Gomes de Oliveira

Pesquisador Responsável

APÊNDICE B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Amanda da Silva Rios, CPF nº 020.576.215-88, RG nº 13115915-16, diretora do Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães, localizado no município de Várzea da Roça, estou ciente e autorizo o pesquisador **Johnny Gomes de Oliveira** a desenvolver no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães, Escola de Ensino Médio, sob minha gestão, o projeto de pesquisa intitulado: **“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”**, que será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS510/2015. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Várzea da Roça, 21 de setembro de 2018.

Amanda da Silva Rios

Amanda da Silva Rios

Diretora do Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães

Amanda da Silva Rios
Diretora
Aut. 15: 047/2016

APÊNDICE C: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”*

Pesquisador responsável: Johnny Gomes de Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas-Campus IV, Jacobina-BA.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães

O pesquisador do projeto *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”*, se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, cujas informações serão coletadas a partir de observação direta e registros escritos, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal, e concorda, com a sua utilização única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima, sendo as informações coletadas, bem como, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido mantidas na sala do grupo de pesquisa, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, por um período máximo de cinco anos sob a responsabilidade da Prof. Dr. Maria Jose Souza Pinho. Após este período, as informações serão destruídas.

Jacobina, 18 de setembro de 2018

Nome dos Membros da Equipe Executora	Assinatura
Johnny Gomes de Oliveira	
Maria José Souza Pinho	

APÊNDICE D: TERMO INSTITUCIONAL PROPONENTE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

**TERMO INSTITUCIONAL PROPONENTE**

Eu, João Silva Rocha Filho, matrícula 74.414.777-8, diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o pesquisador Johnny Gomes de Oliveira, discente do Mestrado Profissional em educação e diversidade- MPED, nesta instituição, a desenvolver a pesquisa **“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”**, a qual será executada em consonância com as normas que protegem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução 510/2016. Declaro estar ciente que a instituição proponente é co-responsável pela pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Jacobina, 21 de setembro de 2018.

João Silva Rocha Filho
Diretor Campus IV-UNEB

APÊNDICE E: DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



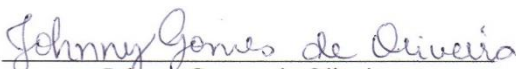
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



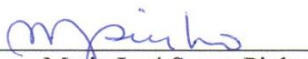
DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Eu, Johnny Gomes de Oliveira, discente do Mestrado Profissional em Educação, Cultura e Diversidade, modalidade presencial, vinculado a Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, campus IV – Jacobina-BA, pesquisador responsável pela pesquisa **“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”**, declaro estar ciente do compromisso firmado com a professora orientadora Dra. Maria José Souza Pinho.

Jacobina-BA, 18 de setembro de 2018.



Johnny Gomes de Oliveira



Maria José Souza Pinho

APÊNDICE F: TERMO DE CONCESSÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

**TERMO DE CONCESSÃO**

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: levantamento do quantitativo de estudantes matriculados na Unidade Escolar e número de estudantes residentes na sede e na zona rural, de acordo com dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE); Projeto Político Pedagógico, planos de cursos e Planos para elaboração dos Projetos Artísticos e culturais, arquivados na escola, para verificar questões relacionadas ao trabalho com os Projetos artísticos e culturais, assim como, observar as orientações relacionadas às práticas de educação contextualizada.

Estou ciente que tais dados serão utilizados pelo pesquisador Johnny Gomes de Oliveira na execução do trabalho de pesquisa intitulado “*Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA*”, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para a utilização dos documentos e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Jacobina-BA, 21 de setembro de 2018

Amanda da Silva Rios

Assinatura e carimbo do Diretor da Unidade Escolar.

Amanda da Silva Rios
Diretora
Aut. 15: 047/2016

APÊNDICE G: TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: “Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”

Pesquisador responsável: Johnny Gomes de Oliveira

Orientadora: Maria José Souza Pinho

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ DCH IV - Jacobina

Telefone para contato: (74) 99964 0318

Os pesquisadores do projeto acima declaram ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido tratar-se de pesquisa retrospectiva com uso de documentos (Projeto Político Pedagógico da Escola, Planos de curso, Planejamentos para os projetos artísticos e culturais) assumem o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Jacobina, 18 de setembro de 2018

Nome dos membros da Equipe Executora	Assinatura
Johnny Gomes de Oliveira	
Maria José Souza Pinho	

APÊNDICE H: TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”*. Seus pais permitiram que você participe. Buscaremos através de sua participação nesta pesquisa, compreender como os projetos artísticos e culturais desenvolvidos no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães - Várzea da Roça – BA, podem contribuir para a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o semiárido, compreender as suas concepções de aprendizado por meio dos Projetos Artísticos e culturais desenvolvidos em sua escola, entender como se relacionam os saberes produzidos através do trabalho com os conteúdos da disciplinas do currículo escolar e pelos diversos projetos artísticos culturais desenvolvidos na escola e investigar, qual o lugar das práticas de educação contextualizada na escola e as suas relações com as peculiaridades do semiárido. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir.

Caso aceite, você será observado/a, escutado e responderá as informações coletadas a partir da utilização de grupo focal, gravadas com o auxílio de um gravador portátil, estas ações acontecerão na própria instituição no período de horário escolar. É possível que você apresente riscos de cansaço e constrangimento, uma vez que pode implicar em um desconforto decorrente da duração das atividades, bem como envolvimento de questões emocionais (caso exista relatos de discriminação sociocultural). Caso isso ocorra, você poderá desistir, sem nenhum prejuízo, e o pesquisador irá respeitar a sua vontade.

Sua participação nos ajudará na construção de estratégias que visibilizem as especificidades e particularidades das diferenças socioculturais, e a possibilidade de discussões temáticas nos planejamentos da escola, na escolha dos projetos e nas orientações pedagógicas,

visto que seu olhar contribuirá como um filtro direcionador para propostas que contemplem a diversidade sociocultural dentro das práticas desenvolvidas no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães. Além disto, durante esta coleta de informações, você terá oportunidade de interagir com o pesquisador, tirando dúvidas que porventura apareçam sobre a pesquisa e seus resultados e a possibilidade de debater questões sociais que lhes afetam, com implicações nos processos educacionais. Para a comunidade escolar, esta pesquisa é importante pois pode vir a promover uma alteração na forma como conduzimos o trabalho pedagógico, gerando alterações que contemplem as demandas socioculturais dos estudantes a partir de suas próprias considerações e, também ampliará o conhecimento científico.

Sua participação será tratada com sob um termo de confidencialidade, ou seja, ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Suas informações serão utilizadas sem citar seu nome ou qualquer característica que porventura lhe permita ser reconhecido, e tudo o que você falar será utilizado de forma ética e responsável de maneira a não lhe gerar constrangimentos. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da mesma.

Quando terminarmos a investigação, antes da sua publicização, iremos disponibilizar aos participantes o acesso ao conhecimento produzido, especialmente, aos excertos das informações utilizadas no texto, da sua autoria. Estes resultados contribuirão para a ampliação das discussões iniciadas nesta escola, podendo auxiliar outras realidades a lidarem com seus próprios processos de mediação pedagógica. Os resultados poderão ser publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato:

Johnny Gomes de Oliveira (PESQUISADOR RESPONSÁVEL), Rua Professora Clíencia Moreira Rios, nº 311, Centro, Várzea do Poço – BA, CEP: 44715-000. Tel: (74) 999640318, Email: Johnny.de.oliveira@hotmail.com

Maria José Souza Pinho (ORIENTADORA) Telefone (71) 999125696, E-mail: mjpinho@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000, Tel: (71) 31172445. E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos*

Magalhães – Várzea da Roça, BA". Entendi os objetivos, as coisas desagradáveis e as contribuições que podem acontecer a partir de minha participação. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jacobina, _____ de _____ de 2018

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: __/__/_____
 Endereço: _____
 Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____
 Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1.TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”.*

2.PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Johnny Gomes de Oliveira
Cargo/Função: Pesquisador

3.Orientadora: Prof. Dr. Maria José Souza Pinho

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Johnny Gomes de Oliveira**, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV – Jacobina/BA, que tem como **objetivos**:

- Compreender como os projetos artísticos e culturais desenvolvidos no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães - Várzea da Roça – BA, podem contribuir para a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o semiárido;
- Compreender, a concepção de aprendizado por meio dos Projetos Artísticos e culturais a partir dos alunos, professores e coordenação e gestão da Unidade de Ensino;
- Entender como se relacionam os saberes produzidos através do trabalho com os conteúdos das disciplinas do currículo escolar e pelos diversos projetos artísticos culturais desenvolvidos na escola;
- * Investigar, através do planejamento escolar para a execução dos projetos artísticos e culturais, qual o lugar das práticas de educação contextualizada e as suas relações com as peculiaridades do semiárido;
- Desenvolver um Plano de ação coletivo com propostas de atividades interdisciplinares de pesquisa e extensão, e estímulo a valorização da convivência com o semiárido através de uma perspectiva socioambiental e empreendedora envolvendo toda a comunidade escolar local e em consonância com os projetos artísticos culturais.

Os Projetos Artísticos e Culturais buscam incentivar o protagonismo estudantil e o desenvolvimento das diversas expressões da arte no currículo escolar por meio de uma perspectiva contextualizada, valorizando o trabalho pedagógico relacionando-o à vida dos sujeitos em aprendizado, suas problemáticas e as potencialidades do contexto local. Além de proporcionar uma intensa reflexão sobre a implementação dos projetos artísticos e culturais na escola supracitada este estudo contribui para a reflexão sobre as práticas de ensino das diversas disciplinas do currículo da Educação Básica, pois dará ênfase a uma discussão interdisciplinar ao ofertar possibilidades diferentes de olhar sobre a temática em questão. Os resultados obtidos reforçarão a relevância social da pesquisa pois servirão como importantes subsídios norteadores para o trabalho pedagógico em sala de aula na Unidade Escolar, e além de possibilitar o desenvolvimento de um olhar crítico reflexivo sobre a convivência com o semiárido e seus sujeitos, possibilitará tecer relações com outras temáticas afins, como a educação ambiental, intervenção social e as práticas empreendedoras.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa serão:

Observação participante: momento de aproximação com o campo e seleção dos sujeitos da pesquisa. A partir da observação das interações sociais, das redes de sociabilidade construídas, do desempenho em atividades específicas e possíveis reações

à conflitos, o pesquisador pretende apreender as singularidades apresentadas pelo conjunto que compõe o *locus* e assim partir para as outras fases da pesquisa.

Análise documental – Serão analisados documentos e leis que orientam as práticas de Ensino, dados dos alunos matriculados, além do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, os Planos de trabalhos dos seus professores (plano de aula, plano por área de conhecimento, planos de unidade, etc.), projetos diversos desenvolvidos na Unidade Escolar supracitada, dentre outros, existentes no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães. Serão priorizados nessa busca os documentos relacionados aos projetos desenvolvidos na escola sob o viés das práticas contextualizadas.

Entrevista semiestruturada - Através dessas entrevistas esperamos obter um volume de informações sobre a percepção dos sujeitos entrevistados sobre as temáticas que encabeçam a presente investigação, enfatizando o trabalho pedagógico com os projetos artísticos e culturais, assim como os desafios e perspectivas que envolvem a sua efetivação no espaço escolar. Questionaremos também sobre aspectos relacionados ao planejamento para a execução desses trabalhos nos últimos anos, as possibilidades de contextualização proporcionadas, e o trabalho de estímulo a convivência com o semiárido.

Grupo focal – Este dispositivo objetiva captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, sendo capaz de emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Após estas informações sobre a pesquisa a ser desenvolvida informamos que, durante a coleta de informações o senhor poderá correr o risco de sentir-se constrangido, sentir cansaço durante a entrevista e/ou grupo focal, incomodado ou mesmo evocar memórias desagradáveis em relação à sua vida ou profissão. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado.

Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização em participar da pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar será esclarecido pelo pesquisador e o (a) senhor (a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Johnny Gomes de Oliveira. Endereço: Rua Professora Cliecinia Moreira Rios, 311, Centro, Várzea do Poço - BA. Telefone (74) 999640318, e-mail: johnny.de.oliveira@hotmail.com

ORIENTADORA: Maria José Souza Pinho. Telefone (71) 99912-5696, e-mail: mjpinho@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”**, e ter entendido o que me foi explicitado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina-BA, ____ / _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável
(orientando)

APÊNDICE J: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AO RESPONSÁVEL PELO MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AO RESPONSÁVEL PELO MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante (estudante): _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ___/___/_____

Nome do responsável legal: _____

Documento de identidade nº _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1.TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”.*

2.PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Johnny Gomes de Oliveira
Cargo/Função: Pesquisador

3.Orientadora: Prof. Dr. Maria José Souza Pinho

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a), o(a) seu(sua) filho(a) (ou estudante de sua responsabilidade) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães –**

Várzea da Roça, BA”, sob a responsabilidade do pesquisador **Johnny Gomes de Oliveira**, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV – Jacobina/BA, que tem como **objetivos**:

- Compreender como os projetos artísticos e culturais desenvolvidos no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães - Várzea da Roça – BA, podem contribuir para a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o semiárido;
- Compreender, a concepção de aprendizado por meio dos Projetos Artísticos e culturais a partir dos alunos, professores e coordenação e gestão da Unidade de Ensino;
- Entender como se relacionam os saberes produzidos através do trabalho com os conteúdos das disciplinas do currículo escolar e pelos diversos projetos artísticos culturais desenvolvidos na escola;
- Investigar, através do planejamento escolar para a execução dos projetos artísticos e culturais, qual o lugar das práticas de educação contextualizada e as suas relações com as peculiaridades do semiárido;
- Desenvolver um Plano de ação coletivo com propostas de atividades interdisciplinares de pesquisa e extensão, e estímulo a valorização da convivência com o semiárido através de uma perspectiva socioambiental e empreendedora envolvendo toda a comunidade escolar local e em consonância com os projetos artísticos culturais.

Os Projetos Artísticos e Culturais buscam incentivar o protagonismo estudantil e o desenvolvimento das diversas expressões da arte no currículo escolar por meio de uma perspectiva contextualizada, valorizando o trabalho pedagógico relacionando-o à vida dos sujeitos em aprendizado, suas problemáticas e as potencialidades do contexto local. Além de proporcionar uma intensa reflexão sobre a implementação dos projetos artísticos e culturais na escola supracitada este estudo contribui para a reflexão sobre as práticas de ensino das diversas disciplinas do currículo da Educação Básica, pois dará ênfase a uma discussão interdisciplinar ao ofertar possibilidades diferentes de olhar sobre a temática em questão. Os resultados obtidos reforçarão a relevância social da pesquisa pois servirão como importantes subsídios norteadores para o trabalho pedagógico em sala de aula na Unidade Escolar, e além de possibilitar o desenvolvimento de um olhar crítico reflexivo sobre a convivência com o semiárido e seus sujeitos, possibilitará tecer relações com outras temáticas afins, como a educação ambiental, intervenção social e as práticas empreendedoras.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa serão:

Observação participante: momento de aproximação com o campo e seleção dos sujeitos da pesquisa. A partir da observação das interações sociais, das redes de sociabilidade construídas, do desempenho em atividades específicas e possíveis reações à conflitos, o pesquisador pretende apreender as singularidades apresentadas pelo conjunto que compõe o *lócus* e assim partir para as outras fases da pesquisa.

Análise documental – Serão analisados documentos e leis que orientam as práticas de Ensino, dados dos alunos matriculados, além do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, os Planos de trabalhos dos seus professores (plano de aula, plano por área de conhecimento, planos de unidade, etc.), projetos diversos desenvolvidos na Unidade Escolar supracitada, dentre outros, existentes no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães. Serão priorizados nessa busca os documentos relacionados aos projetos desenvolvidos na escola sob o viés das práticas contextualizadas.

Entrevista semiestruturada - Através dessas entrevistas esperamos obter um volume de informações sobre a percepção dos sujeitos entrevistados sobre as temáticas que encabeçam a presente investigação, enfatizando o trabalho pedagógico com os projetos artísticos e culturais, assim como os desafios e perspectivas que envolvem a sua efetivação no espaço escolar. Questionaremos também sobre aspectos relacionados ao planejamento para a execução desses trabalhos nos últimos anos, as possibilidades de contextualização proporcionadas, e o trabalho de estímulo a convivência com o semiárido.

Grupo focal – Este dispositivo objetiva captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, sendo capaz de emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Caso o(a) Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será convidado a participar de entrevistas em grupos focais e observações participantes, pelo discente Johnny Gomes de Oliveira do Curso de Pós- Graduação em Educação e Diversidade. Informamos que, durante a coleta de informações o(a) seu(sua) filho(a) poderá correr o risco de sentir-se constrangido(a), sentir cansaço, incomodado ou mesmo evocar memórias desagradáveis em relação à sua vida ou profissão. A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) seu(sua) filho(a) não será identificado(a).

Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização em participar da pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) e/ou o(a) seu(sua) filho(a) apresentar será esclarecido pelo pesquisador e o (a) senhor (a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Johnny Gomes de Oliveira. Endereço: Rua Professora Clírcina Moreira Rios, 311, Centro, Várzea do Poço - BA. Telefone (74) 999640318, e-mail: johnny.de.oliveira@hotmail.com

ORIENTADORA: Maria José Souza Pinho. Telefone (71) 99912-5696, e-mail: mjpinho@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”**, e ter entendido o que me foi explicitado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina-BA, ____/____ de 2018.

Assinatura do responsável pelo estudante participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável
(orientando)

Assinatura do professor orientador

APÊNDICE K: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Título do projeto: *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”*

Pesquisador responsável: Johnny Gomes de Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas-Campus IV, Jacobina-BA.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães

Público alvo das entrevistas: Professores e Coordenação do Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães.

Operacionalização

Através dessas entrevistas semiestruturadas esperamos obter um volume de informações sobre a percepção dos sujeitos entrevistados sobre as temáticas que encabeçam a presente investigação, enfatizando o trabalho pedagógico com os projetos artísticos e culturais, assim como os desafios e perspectivas que envolvem a sua efetivação no espaço escolar. Questionaremos também sobre aspectos relacionados ao planejamento para a execução desses trabalhos nos últimos anos, as possibilidades de contextualização proporcionadas, e o trabalho de estímulo a convivência com o semiárido.

As entrevistas ocorrerão preferencialmente na escola em que a pesquisa se desenvolve, em horários reservados para Atividades Complementares (AC) e serão previamente agendadas, de modo que sejam evitados transtornos aos entrevistados.

Apresentamos abaixo alguns questionamentos principais da pesquisa, mas, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, outros questionamentos poderão ser inseridos. As falas da entrevista

serão gravadas com o auxílio de um gravador de voz, e, posteriormente, serão transcritas e submetidas a aprovação pelos entrevistados, para serem apreciadas no decorrer da pesquisa.

Procedimentos a serem adotados durante as entrevistas:

1. Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e realçar a relevância da entrevista no contexto da pesquisa;
2. Reforçar a preservação do sigilo quanto à identidade individual e apresentar os pressupostos da Ética da pesquisa conforme as Resoluções do CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016;
3. Esclarecer os propósitos desta pesquisa e a relevância social do problema a ser investigado;
4. Informar sobre os procedimentos e etapas da entrevista (gravação, transcrição, aprovação e produção de conhecimentos a partir das informações coletadas);
5. Especificar os objetivos da entrevista em si;
6. Obter autorização por escrito;

I – Identificação do Entrevistado	
Nome	
Gênero	
Formação Escolar	
Função exercida na UE pesquisada	
Tempo de trabalho na EU	
Área de atuação (disciplinas)	

II – Dados da Entrevista	
Data	
Local	
Duração	

III – Questões Principais
<p>1. Em sua opinião, qual a importância do trabalho pedagógico com os projetos artísticos e culturais, idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e desenvolvidos nas escolas da rede estadual?</p>

2. Qual o impacto desses projetos no seu trabalho nesta Unidade Escolar?
3. Como esses projetos se inserem no planejamento de suas atividades?
4. Quais os principais desafios que envolvem a efetivação desses projetos na Unidade Escolar?
5. Podemos dizer que o trabalho com esses projetos são capazes de incentivar/promover a educação contextualizada no âmbito escolar? Justificar
6. Em sua opinião, qual a importância das práticas de educação contextualizada para o processo de ensino e aprendizado dos nossos jovens?
7. De que forma as práticas de educação contextualizada podem contribuir para amplificar os conhecimentos dos nossos estudantes acerca da convivência com o semiárido?
8. As discussões com os estudantes sobre aspectos relacionados a convivência com o Semiárido fazem parte do seu trabalho pedagógico? De que forma? Com que frequência?
9. Como os projetos artísticos e culturais podem contribuir para a construção de saberes contextualizados na perspectiva da Convivência com o semiárido?
10. Há algum(ns) projeto(s) que possibilitem uma maior aproximação com a questão da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

Jacobina, 21 de outubro de 2018.

Johnny Gomes de Oliveira
Pesquisador Responsável

APÊNDICE L: ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DE GRUPOS FOCAIS

Título do projeto: *“Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães – Várzea da Roça, BA”*

Pesquisador responsável: Johnny Gomes de Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas-Campus IV, Jacobina-BA.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães

Público alvo dos Grupos Focais: Estudantes do Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães que participaram de alguma das edições dos Projetos Artísticos e Culturais na Unidade Escolar

Operacionalização

Através da realização dos Grupos focais esperamos obter um volume de informações sobre a percepção dos estudantes sobre algumas das temáticas que encabeçam a presente investigação, enfatizando o trabalho com os projetos artísticos e culturais, assim como os desafios e perspectivas que envolvem a sua efetivação no espaço escolar. Questionaremos também sobre as possibilidades de contextualização proporcionadas, e as suas contribuições para trabalho de estímulo a convivência com o semiárido.

Estão previstas a realização de dois encontros com dinâmica semelhantes. Esses encontros ocorrerão preferencialmente na escola, e, para evitar contratemplos, os estudantes serão convidados a participarem preferencialmente no turno em que não estejam em aula. A dinâmica dos encontros obedecerá esse mesmo roteiro. As discussões serão mediadas pela coordenadora

da escola e o pesquisador responsável por essa pesquisa participará como relator dos grupos focais buscando descrever e analisar as falas e as interações entre os participantes.

Apresentamos abaixo alguns questionamentos norteadores da discussão proposta. No decorrer dos encontros outros questionamentos poderão ser inseridos. As falas serão gravadas com o auxílio de um gravador de voz, e, posteriormente, serão transcritas para serem apreciadas no decorrer da pesquisa.

Procedimentos a serem adotados durante os grupos focais:

1. Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e realçar a relevância da entrevista no contexto da pesquisa;
2. Reforçar a preservação do sigilo quanto à identidade individual e apresentar os pressupostos da Ética da pesquisa conforme as Resoluções do CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016;
3. Esclarecer os propósitos desta pesquisa e a relevância social do problema a ser investigado;
4. Informar sobre os procedimentos e etapas dos Grupos Focais (gravação, transcrição, aprovação e produção de conhecimentos a partir das informações coletadas);
5. Especificar os objetivos do Grupo Focal;
6. Obter autorização por escrito dos estudantes e de seus responsáveis (no caso de estudantes menores de 18 anos);

I – Identificação do Estudante	
Nome	
Gênero	
Série	
Ano de participação da etapa escolar dos projetos	
Trabalho apresentado	

II – Dados dos Grupos Focais	
Data	
Local	
Duração	

III – Questões Principais

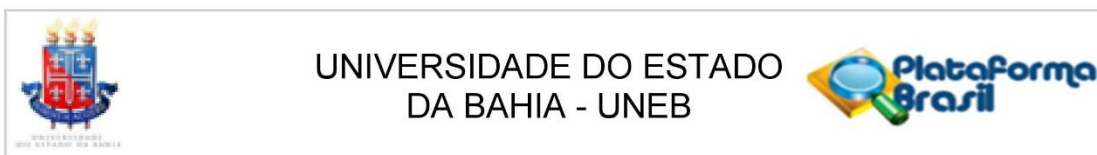
1. Em sua opinião quais são os desafios que impedem ou comprometem a participação dos estudantes nos projetos artísticos e culturais?
2. Em sua opinião quais são as potencialidades que contribuem para aprendizado através dos projetos artísticos e culturais?
3. Podemos dizer que o trabalho com esses projetos são capazes de incentivar/promover a educação contextualizada no âmbito escolar? Justificar
4. Qual a importância das práticas de educação contextualizada para o aprendizado sobre o lugar em que vivemos?
5. O que podemos entender sobre o Semiárido?
6. De que forma as práticas de educação contextualizada podem contribuir para amplificar os nossos conhecimentos sobre a convivência com o semiárido?
7. Como os projetos artísticos e culturais podem contribuir para a construção de saberes contextualizados na perspectiva da Convivência com o semiárido?
8. Comente sobre suas experiências com as atividades dos projetos artísticos e culturais nos anos anteriores.

Jacobina, 21 de outubro de 2018.

Johnny Gomes de Oliveira
Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um olhar sobre os projetos artísticos e culturais e a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o Semiárido no Colégio Estadual Governador Antonio Carlos Magalhães - Várzea da Roça, BA

Pesquisador: JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 99180918.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.087.131

Apresentação do Projeto:

O foco da pesquisa são projetos artísticos e culturais desenvolvidos no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães, localizado na cidade de Várzea da Roça – BA. Os projetos estruturantes artísticos e culturais, idealizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia são desenvolvidos todos os anos nas escolas dessa rede e buscam incentivar o protagonismo estudantil e o desenvolvimento das diversas expressões da arte no currículo escolar por meio de uma perspectiva contextualizada, valorizando o trabalho pedagógico relacionando-o à vida dos sujeitos em aprendizado, suas problemáticas e as potencialidades do contexto local.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Compreender como os projetos artísticos e culturais desenvolvidos no Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães - Várzea da Roça – BA, podem contribuir para a construção dos saberes contextualizados na perspectiva da convivência com o semiárido.

Específicos:

- Compreender, a concepção de aprendizado por meio dos Projetos Artísticos e culturais a partir dos alunos, professores e coordenação e gestão da Unidade de Ensino;
- Entender como se relacionam os saberes produzidos através do trabalho com os conteúdos das disciplinas do currículo escolar e pelos diversos projetos artísticos culturais desenvolvidos na escola.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

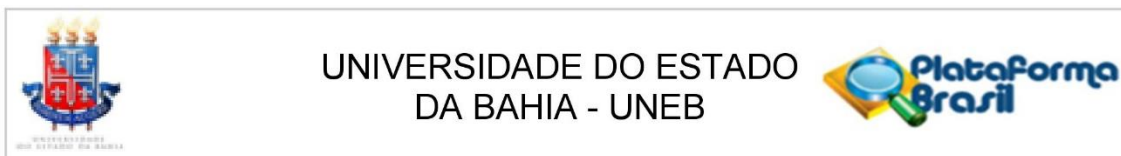
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.087.131

- Investigar, através do planejamento escolar para a execução dos projetos artísticos e culturais, qual o lugar das práticas de educação contextualizada e as suas relações com as peculiaridades do semiárido;
- Desenvolver um Plano de ação coletivo com propostas de atividades interdisciplinares de pesquisa e extensão, e estímulo a valorização da convivência com o semiárido através de uma perspectiva socioambiental e empreendedora envolvendo toda a comunidade escolar local e em consonância com os projetos artísticos culturais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes foram devidamente apresentados pela pesquisadora no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta uma temática importante, é reconhecido a necessidade de analisar e discutir sobre as políticas e projetos realizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, principalmente os direcionadas à arte e cultura.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram apresentados de acordo com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

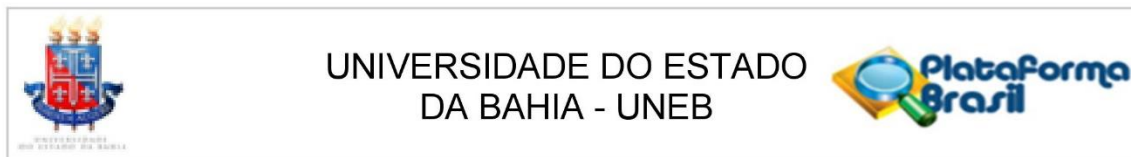
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	
Bairro: Cabula	CEP: 41.195-001
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399
	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.087.131

equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1214486.pdf	28/11/2018 11:20:10		Aceito
Outros	termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivo.jpg	28/11/2018 11:12:05	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_concessao.jpg	28/11/2018 11:10:40	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_institucional_proponente.jpg	28/11/2018 11:04:57	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Declaracao_de_concordancia.jpg	28/11/2018 11:03:25	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.jpg	28/11/2018 11:02:01	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao.jpg	28/11/2018 10:49:12	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisador.jpg	28/11/2018 10:47:36	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3028873.pdf	28/11/2018 10:29:32	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2961309.pdf	22/10/2018 10:35:08	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	roteiro_entrevistas_semiestruturadas.pdf	22/10/2018 10:33:21	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_pelo_estudante_menor.pdf	22/10/2018 10:32:32	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.pdf	22/10/2018 10:20:47	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto_qualificacao.pdf	21/09/2018 23:38:06	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	21/09/2018 23:22:05	JOHNNY GOMES DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

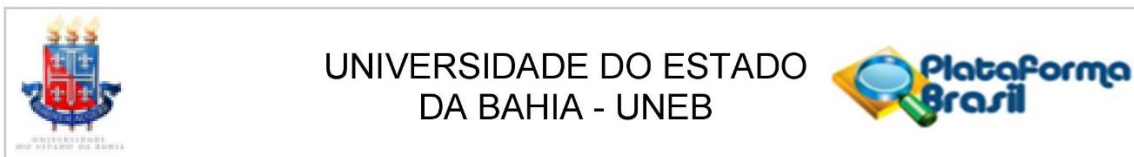
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.087.131

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br