



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO EDER DE SOUSA PESSOA

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
EM IPAPORANGA-CE

FORTALEZA
2023

FRANCISCO EDER DE SOUSA PESSOA

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
EM IPAPORANGA-CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P567e Pessoa, Francisco Eder de Sousa.
Educação contextualizada para a convivência com o semiárido em Iraporanga-CE /
Francisco Eder de Sousa Pessoa. – 2023.
112 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra.
1. semiárido. 2. educação contextualizada. 3. práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 370

FRANCISCO EDER DE SOUSA PESSOA

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
EM IPAPORANGA-CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada em 28/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Professora Dra. Ana Célia Silva Menezes
(Universidade Federal da Paraíba - UFPB)

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

A todos que acreditam na beleza e
riqueza do semiárido.

Ao povo sertanejo que nas suas pelejas
diárias constroem a vida.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho simboliza uma conquista pessoal e profissional. São muitos aqueles que desejo fazer um agradecimento especial:

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e a disposição de buscar sempre a qualificação para melhor servir!

À minha família pelo apoio e incentivo. De modo especial a Emanuely Lopes Pessoa, minha filha, que chegou ao final do primeiro semestre do mestrado e foi uma força a mais para seguir. A Maria Nayane Lopes Pessoa, minha esposa, por todo apoio, compreensão e amor. À minha mãe, Maria Paula de Sousa Pessoa, por toda a dedicação e zelo durante toda a minha formação.

Aos colegas com os quais tive a oportunidade de conviver ao longo das aulas do mestrado.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, por todos os ensinamentos e encorajamento!

Ao Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra, pela orientação ao longo de todo esse processo. Grato pelos ensinamentos, correções e chamadas de atenção.

Aos Professores Joao Batista de Albuquerque Figueiredo, Elmo de Souza Lima e a Professora Ana Célia Silva Menezes, por aceitarem fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

Aos professores, gestores e formadores da rede municipal de ensino de Iporanga pela colaboração e parceria.

Aos amigos e amigas da Resab e Cáritas Diocesana de Crateús, na pessoa do Paulo Cesar Andrade Oliveira por toda a atenção e zelo ao fornecer as demandas solicitadas.

Aos meus amigos e amigas do convívio pessoal que acompanharam e torceram por mim ao longo desse percurso.

“O esforço de pensar a construção do currículo contextualizado no semiárido está associado à apropriação de novas abordagens epistemológicas que possibilite a construção de diferentes formas de olhar e pensar a realidade local, concebendo-a como histórica, orgânica e sistêmica, reflexo de um contexto social amplo.” (LIMA, 2014, p. 604)

RESUMO

Este trabalho acadêmico analisa como a experiência da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem se constituído em política de educação no Município de Ipaporanga-Ce, tendo em vista o fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas entre os anos de 2013 a 2021, tomando como referência as discussões acerca dessa proposta de educação. Procura-se fazer uma reflexão sobre o processo de implementação dessa proposta no município de Ipaporanga a partir de uma visão macro, considerando o processo histórico dessa construção no semiárido brasileiro. A educação ofertada aos povos do semiárido, pautada em práticas tradicionais, tornou-se um instrumento de reprodução do pensamento coletivo negativo referente ao semiárido, como lugar de miséria, desconsiderando suas potencialidades e os saberes de seu povo. A partir dos anos de 1980, iniciou-se um movimento de contestação da educação ora disponível às pessoas do semiárido. Surge, dessa forma, a discussão e a defesa de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido, tornando-se um importante aliado na construção da perspectiva da convivência com o semiárido ao invés do combate à seca. Quanto à metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa como forma de investigação, considerando-a como adequada para as pesquisas em educação, pois busca a compreensão de determinado fenômeno, seja social ou educacional, ou ainda a transformação da realidade. Nesse sentido foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores, professor-formador, representante da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Cáritas Diocesana de Crateús e Agente de Pastoral da Paróquia de Ipaporanga. Esses sujeitos estão envolvidos diretamente na implementação dessa política na região do semiárido e, especificamente, no município de Ipaporanga. A pedagogia de Freire e suas contribuições a partir da Educação Popular, bem como a perspectiva da “descrição densa” da antropologia de Clifford Geertz e do pensamento complexo de Edgar Morin fazem parte do referencial teórico adotado nesta pesquisa. Os resultados mostram que a compreensão acerca da educação contextualizada para a convivência com o semiárido ainda se apresenta como algo restrito ao espaço escolar e um aprofundamento acentuado na dimensão pedagógica, carecendo uma retomada mais pontual sobre as outras dimensões dessa proposta de educação, em especial a dimensão política, considerando-a

como o caráter transformador da realidade. A análise aponta para a necessidade de uma aplicação na íntegra da Lei Municipal nº 353/2015, que dispõe sobre as diretrizes da educação contextualizada e educação do campo em Ipaporanga. Ainda se faz necessário a construção da proposta política curricular do município, documento importante e necessário para a afirmação dessa proposta como política pública de educação. Ao final é possível afirmar que a metodologia da contextualização do ensino, presente na proposta da contextualização da educação, contribuiu de forma eficiente para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores do município de Ipaporanga-CE.

Palavras-chave: semiárido; educação contextualizada; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This academic work analyzes how the Context Education for the semi-arid living experience is becoming an education policy in the Ipaporanga municipality, in the Ceará State, taking into consideration the context education practices strengthening between 2013 and 2021, taking as references the discussions about this educational proposal. It seeks to make a reflection about the implementation process of this proposal in the Ipaporanga municipality as of a macro vision, taking into account the historical process in the Brazilian semi-arid. The education given to the semi-arid people, guided by the traditional practices, became an instrument of reproduction of the negative collective opinion about the semi-arid, as a miserable place, disregarding its potentials and peoples knowledge. From the 80's, a movement started, contesting the at the time education given to the semi-arid people. That way, appears the discussion and defense of a context education to the semi-arid living, turning into an important ally of the developing the perspective of the semi-arid living, instead of drought combat. In this research, It was used the qualitative research as the investigation method, considering it adequate for educational researches, as it seeks the understanding of a particular phenomenon, whether It is social or educational or even the reality transformation. That way, it were made semi-structural interviews with school managers, teachers, teachers-trainers, representatives of the Brazilian Semi-arid Education Network (RESAB), Crateús Diocesan Caritas and Pastoral Agent from the Ipaporanga Parish. These subjects are directly engaged in the implementation of this policy in the semi-arid region, more specifically, in the Ipaporanga municipality. Freire's pedagogy and its contributions from the Popular Education, as well the perspective of the "thick description" from the Clifford Geertz anthropology and the complex thought from Edgard Morin are part of the theoretical background used on this research. The results show that the understanding about the context education for the semi-arid living is still something restricted to the School space and a severe deepening in the pedagogical extent, lacking a more punctual recovery over the others extents of this educational proposal, specially the political extent, considering it as the reality transforming aspect. The analysis points out the need of a full application of the Municipal Law n° 353, from 2015, which is about the context education directives and field education in Ipaporanga. It is still necessary the development of the proposed curricular policy of the municipality, an important and

necessary document to the affirmation of this proposal as a public educational policy. In the end, It is possible to state that the contextual teaching methodology, active in the education context proposal, efficiently contributed to improve the Ipaporanga municipality teachers' pedagogical practices

Keywords: semiarid; context education; pedagogical practices.

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Figura 1 – Delimitação do semiárido brasileiro 2021	26
Figura 2 – Desenhos rupestres encontrados no Parque Nacional da Serra da Capivara	27
Figura 3 – Mapa do Município de Ipaporanga	72
Quadro 1 – Síntese dos entrevistados durante a pesquisa.	53
Quadro 2– Organização do Roteiro de Entrevista Público A	54
Quadro 3 – Organização do Roteiro de Entrevista Público B	54
Quadro 4 – Organização do Roteiro de Entrevista Público C	54
Quadro 5 – Respostas do Público B sobre a primeira experiência acerca da ECSA	64
Quadro 6 – Módulos das formações da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em Ipaporanga	76
Quadro 7 – Planejamento das ações da experiência exitosa “Agroecologia na Escola José Domingos de Moraes”	87

LISTA DE ABREVIATURAS

ASA	Articulação no Semiárido Brasileiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Cáritas Diocesana de Crateús
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECSA	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido
EFA	Escola Família Agrícola
GTM	Grupo de Trabalho Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INSA	Instituto Nacional do Semiárido
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
CPT	Comissão Pastoral da Terra
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Referencial teórico.....	16
1.2	Metodologia	24
1.3	Estrutura da dissertação	26
2	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO	26
2.1	O semiárido brasileiro e suas particularidades.....	27
2.2	A educação contextualizada para a convivência com o semiárido e os movimentos sociais: uma relação intrínseca.....	34
2.3	O processo de construção da educação contextualizada para a convivência no semiárido: dos espaços não escolares à educação formal	38
2.4	A Educação Contextualizada nos sertões de Crateús: contribuições da Diocese de Crateús	47
3	A ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO	50
3.1	Pressupostos da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais e Humanas	50
3.2	A coleta de dados	53
3.3	Caracterização dos investigados.	54
3.4	Apresentação dos dados	57
4	A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO MUNICÍPIO DE IPAPORANGA-CE	74
4.1	O processo de construção da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em Ipaporanga	74
4.2	Percepção dos investigados acerca da compreensão teórico-metodológica da educação contextualizada para a convivência com o semiárido em Ipaporanga	83
4.3	A melhoria das práticas pedagógicas a partir de uma experiência exitosa	87
4.4	Os desafios na implementação da educação contextualizadas no semiárido	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

Este texto trata acerca da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, que se insere numa perspectiva de promover uma educação pautada a partir da realidade, representando, dessa forma, um sistema de ensino apropriado para as pessoas que vivem na região Nordeste do Brasil (IPAPORANGA, 2015).

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido é uma experiência que ocorre no território brasileiro intitulado Semiárido. Essa proposta de educação é fruto das discussões e articulações realizadas por diversas entidades com atuação no semiárido brasileiro, sendo uma conquista dos movimentos sociais e populares dessa região. Dentre as entidades, destaco o trabalho realizado pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB.

A construção desse modelo de educação contribui com as práticas de convivência com o semiárido, sendo a educação uma das formas de aprimorar essa vivência no território. Nessa perspectiva, os temas como, por exemplo, família, meio ambiente, semiárido e a convivência com o mesmo, a agricultura familiar e agroecologia, diversidade cultural, saberes populares, atividades econômicas, literatura, etnias, relações de gênero, organização social e comunitária, dentre outros, fazem parte das discussões da educação contextualizada.

Mediante esta breve contextualização, mostra-se precípua destacar que a construção desta proposta foi orientada por alguns questionamentos principais, elencados a seguir: o que é Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido? Qual o papel dessa política no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no sistema de ensino de Ipaporanga? Quais as contribuições dessa política pública para a melhoria da qualidade da educação de Ipaporanga? A prática pedagógica dos professores e professoras de Ipaporanga melhorou a partir da implementação da educação contextualizada? A experiência da educação contextualizada em Ipaporanga tem provocado alguma mudança na concepção das pessoas sobre a sua própria realidade?

O interesse para o desenvolvimento desta pesquisa advém da minha ligação pessoal e profissional com a temática em questão, pois, sendo filho de agricultores, desde a primeira infância meu principal acesso ao mundo acadêmico foi através da escola pública, no semiárido brasileiro. Vivenciei na prática os desafios de ser aluno de uma região, como afirma Schistek (2013), historicamente mal compreendida. Além disso, como professor da Educação Básica, tenho experiência com a temática da Educação Contextualizada, mediante participação em formações promovidas pela Cáritas Diocesana de Crateús-CE e implementação de projetos desse tipo em sala de aula, no Ensino Fundamental. Atualmente, atuando na área de Gestão Educacional, lido diretamente com as questões e o público-alvo envolvido nessa proposta, além de se apropriar de forma mais abrangente, a partir de um olhar municipal e regional.

O objetivo geral desse estudo é analisar como a experiência da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem se constituído em política de educação no Município de Ipaporanga-Ce, tendo em vista o fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas entre os anos de 2013 a 2021.

Como objetivos específicos, destacam-se três: Mapear as ações pedagógicas decorrentes da implementação da política pública da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido na rede municipal de educação de Ipaporanga-CE; Identificar até que ponto a educação contextualizada tem contribuído para a construção de um novo olhar sobre a realidade local e Evidenciar a dimensão política da proposta da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

1.1 Referencial teórico

Os estudos em torno dessa proposta de Educação a partir do contexto do semiárido tem ganhado espaço no âmbito acadêmico nos últimos tempos por seu caráter de contraposição ao modelo de educação estabelecido como oficial (BALEIRO; FEITOSA, 2013). Diversos autores, principalmente da Região Nordeste do Brasil, onde está localizado o semiárido, tem tratado dessa questão. A seguir serão apresentados alguns trabalhos que são importantes

para o entendimento e as discussões que serão feitas ao longo desta dissertação.

Os autores Reis e Carvalho (2011) organizaram uma coletânea de artigos intitulada “educação contextualizada: fundamentos e práticas”. Reúne nove artigos de professores do Curso de Especialização da Universidade do Estado da Bahia em Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro. Os artigos trazem reflexões acerca dos fundamentos teóricos da Educação Contextualizada, perpassando pela formação de professores, currículo e produção de material didático.

No primeiro, intitulado “Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa”, Adelaide Pereira da Silva (2011) faz uma abordagem acerca do processo de aprendizagem e sua complexidade, tendo como referência o pensamento de Edgar Morin, ao mesmo tempo em que dialoga acerca do conceito de Educação Contextualizada, que segundo a autora é um processo que facilita a compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida, considerando aquilo que o aluno já sabe e pode vir a saber.

No segundo artigo, Josemar da Silva Martins (2011) faz uma análise entre a proposta da educação contextualizada e o pós-colonialismo, tendo como base o itinerário pedagógico de algumas obras de Paulo Freire. Intitulado “Educação contextualizada: da teoria à prática”, o artigo ora citado apresenta de forma contundente uma fundamentação teórica da Educação Contextualizada e a incidência dessa prática na vida das pessoas por ela impactadas. De acordo com o autor, é necessário romper com a narrativa hegemônica da educação, que historicamente conta a versão da história pela ótica dos vitoriosos. O autor traz para a reflexão as questões acerca da colonialidade e os seus desdobramentos que estão além da simples ocupação territorial.

O próximo artigo tem como título “Algumas anotações-reflexões sobre educação contextualizada a partir da experiência da feitura dos livros conhecendo o semi-árido 1 e 2”, a autora Claudia Maisa Antunes Lins (2011) trata sobre a importância dos materiais didáticos, especialmente o livro. Em diversas situações, esse é o principal instrumento disponível e é justamente através dele que o aluno tem acesso a visão de mundo, cultura e “verdade”. A

autora chama a atenção para a necessidade da construção do material didático que ajude a romper com o processo de colonização do currículo. Nesse sentido, a construção desses materiais a partir do semiárido é uma oportunidade de mostrar outra realidade dessa região, que historicamente foi deturpada nos livros didáticos ofertados aos seus estudantes.

Na sequência é apresentado o artigo “A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização” de autoria de Edmerson dos Santos Reis e Luzineide Dourado Carvalho (2011). Nesse artigo o autor apresenta sua experiência de pesquisador junto a uma escola da zona rural de Juazeiro da Bahia, tendo a pesquisa participante como base para estudar, investigar e avaliar a proposta pedagógica da referida escola. O autor faz algumas considerações acerca dos cuidados necessários ao realizar a pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico. Segundo Reis, esse tipo de pesquisa é mais propenso a sofrer interferências dos conhecimentos prévios do pesquisador. Por fim, o autor esclarece que a busca pelo conhecimento local não é aprisionar-se em seu próprio contexto, mas possibilitar uma reflexão contextual capaz de ir além de sua própria realidade.

O quinto artigo, de Jorgete Pereira Oliveira (2011), tem como título “A perspectiva sócio-histórica: um caminho significativo para produzir conhecimento no campo das ciências humanas”. Ao longo do artigo a autora faz algumas considerações acerca das características peculiares da pesquisa em Ciências Humanas, com ênfase na abordagem sócio-histórica. Segundo Oliveria, esse tipo de abordagem parte de um processo construtivo-interpretativo-dialético. A autora apresenta o método de análise micro genética dentro dessa perspectiva sócio-histórica. É um método que se fortaleceu a partir dos estudos de Vygotsky. Esse método, conforme a autora, possibilita estudar as sucessivas ações dos sujeitos com o foco no processo e não no produto final.

Os autores Edonilce da Rocha Barros e Josenilton Nunes Vieira (2011) no artigo “A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional” fazem, inicialmente, uma abordagem histórica acerca da pesquisa em educação. No Brasil, essa questão foi mais bem assimilada a partir dos anos 1930 com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas

Educacionais (INPE) e posteriormente, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. No decorrer do artigo os autores abordam as questões relacionadas à formação docente. Destacam os modelos de formação implantados, bem como suas características e limitações. Por fim, apresentam perfis de professores a partir de identidades construídas historicamente: professor artesão, professor técnico, professor profissional, professor reflexivo, professor intelectual, professor pesquisador e professor intelectual crítico.

O sétimo artigo intitulado “A partilha do sensível na formação docente sob uma perspectiva estética”, escrito pelos autores Edmar Conceição e Edonilce da Rocha Barros (2011), traz uma experiência docente vivenciada por um dos autores em suas aulas no curso de pedagogia. Ao longo das aulas foi proposto aos alunos, em sua maioria pessoas que já atuam como professores, momentos de memória do seu tempo de escola. Nesse sentido, a partilha do sensível tem como objetivo tratar da poética e da arte na formação docente, sem pretensão de ensinar a fazer arte ou levar à discussão sobre estética nos moldes de beleza difundidos arbitrariamente. Ao longo do artigo os autores embasam sua pesquisa nas referências e metodologias próprias da pesquisa qualitativa. Nessa busca por relacionar educação, estética e poesia os autores coletaram narrativas e biografias dos envolvidos para realizar tal análise.

O oitavo artigo tem como título “Identidades e relações étnico-raciais nas festas populares da micro-região de Juazeiro-Ba”. De autoria de Paulo Ribeiro Soares Neto (2011), o artigo é parte do relatório de pesquisa do projeto Identidade e Diferença na Cultura Popular: um estudo sobre festas populares e relações étnico-raciais na microrregião de Juazeiro-Ba (DCH III/ UNEB). Inicialmente o autor esclarece que a categoria afrodescendente se refere aos grupos ou comunidades que expressam elementos da tradição reconhecida como afro-brasileira. A partir de informações etnográficas dos Congos de Juazeiro-Ba e da Marujada de Curaçá-Ba, o autor busca mostrar as múltiplas identidades negras, bem com seu lugar nas diferentes hierarquias das relações étnico-raciais.

No nono e último artigo, “A contribuição da Educação Contextualizada para a Relação Natureza, Cultura e Território no Semiárido Brasileiro”, Luzineide Dourado Carvalho (2011), versa sobre as possibilidades

de mudança de comportamento frente às metodologias apresentadas através das práticas de educação contextualizada para a convivência com o semiárido que abre novas possibilidades, principalmente no campo ambiental. Segundo a autora é imprescindível que os sujeitos desse processo de convivência redescubram seu território.

Ao analisar os artigos mencionados anteriormente, pode-se perceber um esforço coletivo desses autores em apresentar uma literatura fundamentada no pensamento crítico de promover discussões sobre os problemas atuais da educação, principalmente, no contexto do semiárido. Esses autores, a partir de suas experiências, trazem a esperança de sonhar outra educação, pautada sobre o respeito ao indivíduo e na sua condição de sujeito da própria história.

Na obra a seguir, o semiárido novamente será o palco de discussões de autores que atuam nessa região. No livro “Convivência com o semiárido brasileiro: autonomia e protagonismo social”, os organizadores, Irio Luiz Conti e Edni Oscar Schroeder (2013) apresentam uma coletânea de artigos que caracterizam a região do semiárido brasileiro e apresentam algumas experiências que vem transformando o processo de ensino e aprendizagem na referida região. A obra reúne 17 artigos, dos quais 6 são de interesse para essa discussão, considerando que os mesmos abordam as questões ora discutidas nesta dissertação.

O nosso primeiro artigo é uma caracterização geral do semiárido brasileiro. Intitulado “O Semiárido Brasileiro: uma região mal compreendida”, nele, o autor Haroldo Schistek (2013) escreve acerca de alguns equívocos envolvendo o referido território. A mudança na nomenclatura “combate à seca” para “convivência com o semiárido” expressa a necessidade de redescobrir a região como um lugar possível de se viver.

No artigo intitulado “A convivência com o Semiárido e suas potencialidades”, os autores Naidison de Quintella Baptista e Carlos Humberto Campos (2013b) trazem contribuições importantes que ajudam a entender o processo de transição entre o paradigma do combate à seca para a convivência com o semiárido e os desdobramentos positivos dessa mudança, evidenciando as possibilidades de se viver na região. Inicialmente os autores fazem um resgate histórico da aplicação de políticas públicas equivocadas para

a região. Em seguida, apresentam algumas estratégias que contribuem para uma vida digna no território do semiárido. Embasados na cultura do estoque, os autores sistematizam as práticas do sertanejo da região de estocar: água, comida para consumo humano e animal e “semente” de animais próprios do semiárido. Por fim, ressaltam a necessidade do apoio financeiro e acompanhamento técnico.

O próximo artigo tem como título “Possibilidades de construção de um modelo sustentável de desenvolvimento no Semiárido”, também é uma produção dos autores Naidison de Quintella Baptista e Carlos Humberto Campos (2013c). Neste artigo os autores tratam acerca do potencial de desenvolvimento sustentável existente no semiárido. Para eles, o acesso à água e a terra são indispensáveis. Contudo, eles afirmam que a dificuldade de acesso a esses bens não se dá pela falta dos mesmos, mas sim pela concentração nas mãos de poucos. Portanto, pensar um modelo agroecológico e sustentável pressupõe transpor esse empecilho da concentração da água e da terra nessa região.

Outro artigo de interesse para esta pesquisa é o intitulado “Formação, organização e mobilização social no semiárido brasileiro” de autoria de Naidison de Quintella Baptista e Carlos Humberto Campos (2013d). Os autores fazem uma reflexão ampla sobre o contexto social do semiárido, através da análise do processo histórico.

Com o título “Educação contextualizada para a convivência com o semiárido”, o próximo artigo chama a atenção para o fato da “educação oficial” ofertada nas escolas dessa região não levar em conta a realidade de alunos, professores e a comunidade em geral. Segundo Naidison de Quintella Baptista e Carlos Humberto Campos (2013e), autores do artigo em análise, esse processo de negação à educação é fruto de um processo histórico e político. Nos rincões do sertão nordestino essa é uma realidade presente, uma vez que, historicamente, a educação serviu de instrumento de desapropriação do conhecimento da realidade, propositalmente para evitar qualquer “revolta”.

Nesta mesma perspectiva, a autora do artigo “Educação contextualizada e convivência com o semiárido: lutas, conquistas e desafios”, Eugênia da Silva Pereira (2013), discorre sobre os problemas históricos de discriminação e preconceito contra o semiárido. Elenca uma série de situações

que constata essa realidade. Ao debater sobre a educação, propõe uma discussão mais ampla e uso do termo educações. Evocando o pensamento de Paulo Freire, a autora aborda o tema da educação bancária. O artigo em questão, ao final, destaca os avanços e conquistas do povo do semiárido, principalmente os espaços de discussão construídos em parceria, que passam a valorizar a região, evitando equívocos e estereótipos.

O livro “Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas”, publicado pela Secretaria Executiva da RESAB (2006), reúne sete artigos, os quais contribuem para uma compreensão melhor acerca dos fundamentos dessa proposta de educação. Alguns artigos abordam questões já revisadas em outras obras, por isso selecionei três artigos deste livro, os quais serão apresentados a seguir.

O primeiro artigo é de autoria de Luzineide Dourado Carvalho (2006). Intitulado “A emergência da lógica da convivência com o semiárido e a construção de uma nova territorialidade”, o referido artigo traz dados geográficos, históricos e sociais acerca do semiárido. Versa também sobre a mudança da perspectiva do combate para a convivência com o semiárido e as consequências positivas dessa mudança na construção das iniciativas populares e as políticas públicas de convivência com o semiárido, como, por exemplo, o desenvolvimento sustentável.

O próximo artigo com o título “Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido” é de autoria de José da Silva Martins (2006a). Nesse artigo o autor trata de esclarecer que não existe uma definição conceitual de educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Dessa forma, o autor fala acerca da noção de educação para a convivência com o semiárido a partir de três pontos: a questão da contextualização e descolonização do ensino; a questão da noção de convivência com o semiárido numa perspectiva do desenvolvimento sustentável e; a produção de outra racionalidade.

O terceiro artigo é de autoria de José da Silva Martins (2006b). Este artigo trata da constituição da Resab como um organismo desprovido de uma estrutura hierárquica. Chama a atenção para o fato de essa organização ter um caráter de estrutura em rede, que possibilita uma capilaridade das ações nas mais diversas realidades.

Corroborando com os estudos já citados, apresento o artigo “Pedagogia da alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará”, que faz parte de um estudo realizado no Assentamento Monte Alegre, no estado do Ceará, e tem como metodologia a Pedagogia da Alternância. Essa experiência é uma amostra de como a educação do campo, aliada a outras políticas sociais fortalecem a transformação da realidade. Os autores desse estudo, Regina Coele Queiroz Fraga e Jose Ribamar Furtado Sousa (2017), fazem uma reflexão sobre essa prática e como ela vem transformando os sertões do Ceará. A teoria *versus* a prática é um caminho acertado para que os educandos possam efetivar seus conhecimentos e transformar a realidade de sua comunidade, a partir da elaboração de projetos que se desenvolvem no seio da mesma.

Nessa perspectiva da transformação da realidade por meio da educação, o artigo “Saberes curriculares eco-relacionados para uma educação contextualizada no semiárido” traz reflexões importantes sobre o processo de colonialidade que a educação no Brasil sofreu ao longo da história e que ainda mantém essa prática na atualidade, através de currículos descontextualizados que contribuem para a manutenção de uma visão equivocada sobre o semiárido. O autor, João Batista Figueiredo (2012a), propõe uma transgressão da lógica eurocêntrica na construção do conhecimento, fazendo uma relação dos saberes local a partir do diálogo intercultural, possibilitando uma convivência solidária com o semiárido.

Por fim, trago para a discussão os achados de Elmo de Souza Lima (2014) ao escrever o artigo “Currículo contextualizado no semiárido: repensando o processo de seleção e organização do conhecimento escolar”. Nesse texto o autor traz algumas reflexões importantes e necessárias para a reorganização do currículo escolar, a partir da realidade do educando. Nesse processo de construção do currículo contextualizado, Lima apresenta alguns desafios como, por exemplo, a construção de uma imagem negativa sobre o semiárido, as políticas assistencialistas e clientelistas, bem como as práticas curriculares descontextualizadas, fragmentadas e conteudistas. Como possibilidades, o autor apresenta o trabalho a partir da pedagogia de projetos e os temas geradores.

Importante salientar que a proposta da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido tem ganhado cada vez mais espaço, não apenas nas discussões e currículos do ensino básico, mas também no ensino superior. No relato de experiência “A educação contextualizada como itinerário descolonial e complexo aplicado ao ensino de geografia nos contextos semiáridos”, Luzineide Dourado Carvalho (2010), apresenta a proposta da disciplina de Ensino de Geografia, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III/Juazeiro. A mesma faz um resgate histórico dos problemas sociais e políticos do semiárido que ocasionou, ao longo dos anos, alguns problemas, tais como uma educação descontextualizada e o desprezo pelo que é próprio do semiárido, criando uma imagem negativa da região.

Os trabalhos apresentados acima são elementos importantes para o aprofundamento das reflexões sobre o tema da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. É basilar a ampliação de estudos envoltos nesta temática, tanto para entender o que é educação contextualizada para a convivência com o semiárido, enquanto política pública capaz de transformar a realidade, como para agregar novos olhares aos estudos que tratam da referida temática, tendo em vista que se trata de uma realidade específica do sertão nordestino brasileiro. Essa dissertação é uma forma de contribuir com os estudos dessa temática.

1.2 Metodologia

A abordagem qualitativa será responsável por conduzir o olhar do pesquisador no decorrer desta investigação, visto que essa abordagem implica uma densa partilha com pessoas e fatos que constituem o objeto de pesquisa, na busca por extrair desse convívio significados que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2000).

Essa pesquisa, considerando os achados de Bogdan e Bicklen (1994), pode ser caracterizada com um estudo de caso, pois busca analisar uma possível transformação de uma realidade específica, a partir das ações da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Dessa forma, afirma Ponte (2006, p. 02):

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse

O *lócus* de desenvolvimento desse estudo será a cidade de Ipaporanga-CE, um município cearense brasileiro que já vivencia a experiência da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido desde o ano de 2013. Dessa forma, será realizada uma breve análise dos documentos disponíveis que tratam do processo de implementação dessa experiência no município de Ipaporanga como, por exemplo, a Lei Municipal nº 353/2015, Projetos desenvolvimentos em parceria com a Cáritas Diocesana de Crateús, Projeto Contexto e *We Word Brasil Onlu*. Também serão realizadas entrevistas com 10 Professores que atuam na rede municipal de educação de Ipaporanga; dois Gestores Escolares do município de Ipaporanga; dois Professores-Formadores da Secretaria Municipal da Educação de Ipaporanga; um representante da Cáritas Diocesana de Crateús; um representante da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB e uma representante da sociedade civil, sendo essa uma agente de pastoral da Igreja Católica, que atua na Paróquia de Ipaporanga. Esses participantes estão envolvidos de forma direta e indireta com as discussões sobre educação no semiárido, especificamente os que têm atuação nos Sertões de Crateús. Os mesmos estarão resguardados em conformidade com o Parecer nº 5.917.416 de 28 de fevereiro de 2023 pelo Comitê de Ética da Academia Cearense de Odontologia, que aprovou esta pesquisa.

Essas pessoas foram selecionadas para a pesquisa a partir dos seguintes critérios: profissionais servidores efetivos com atuação desde 2013 em Ipaporanga; pessoas das instituições com atuação na área de educação no semiárido e sujeitos que participaram do processo de implementação da ECSA em Ipaporanga.

Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um desses segmentos. Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que se trata de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

1.3 Estrutura da dissertação

A referida dissertação está dividida em quatro seções. A primeira trata acerca da introdução dessa dissertação, contendo o tema pesquisado, problemática, objetivo geral e objetivos específicos, bem como a organização do referido trabalho. A segunda seção trata do processo histórico da construção dessa noção de educação contextualizada no semiárido, tendo como referências os movimentos sociais com atuação no semiárido. A terceira seção discorre sobre o trabalho de campo realizado ao longo da pesquisa para a escrita dessa dissertação. A quarta seção trata sobre o processo de implementação da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em Ipaporanga, inclusive apresentando uma experiência exitosa realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Ipaporanga. Na sequência são apresentadas as considerações finais seguida das referências dessa dissertação.

2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO

Nesta seção com o objetivo de desmitificar o imaginário popular acerca do semiárido brasileiro, farei uma a caracterização geral do mesmo, considerando os dados do Instituto Nacional do Semiárido (INSA), bem como as reflexões de autores como Martins (2006, 2011), Schistek (2013), Carvalho (2006), Baptista e Campos (2013a, b, c, d, e), dentre outros. Em seguida discutirei os fundamentos teóricos da construção da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Nesse sentido, será feito uma análise histórica dos pressupostos fundantes dessa educação no contexto do semiárido. Em seguida, será feita uma retomada histórica que versará sobre as primeiras discussões sobre a temática da educação contextualizada e como ela parte dos espaços não escolares para incidir na educação formal, tendo como referência a educação popular a partir da pedagogia de Paulo Freire. Na sequência, será tratado acerca da criação da Diocese de Crateús, buscando demonstrar a importância da mesma para o desenvolvimento da proposta da

Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido nos Sertões de Crateús.

A referida seção está dividida em quatro tópicos e ajudará o leitor a compreender o surgimento da discussão sobre essa educação a partir do contexto do semiárido e entender como essa discussão chegou ao município de Ipaporanga. Isso se dará em forma de um movimento que parte de um olhar global para local.

Inicialmente, é importante registrar que o acesso à educação na região do semiárido, historicamente, foi marcado como um privilégio de uma minoria. As condições econômicas das famílias era a chave para esse acesso. Como se verá adiante, as decisões tomadas por aqueles que conduziam os rumos do Brasil desde o período colonial, não favoreceram para a melhoria de vida das pessoas dessa região:

A educação no semiárido brasileiro, nem sempre esteve condizente à viabilização da melhoria das condições de vida da população e as políticas com características assistencialistas e desintegradas não foram suficientes para reverter o ciclo de geração das desigualdades, o fluxo migratório, a produção de iletrados, os bolsões de pobreza e miséria, a desintegração ambiental, e a carência de outras narrativas que deslocassem o discurso existente para outras imagens até então não projetadas (PEREIRA, 2007, p. 34).

Portanto, discutir acerca da educação no contexto do semiárido é trazer à tona as contradições encontradas nessa região do Brasil, que coloca seu povo numa condição de miserável e necessitado de ajuda externa.

2.1 O semiárido brasileiro e suas particularidades

Segundo dados do Instituto Nacional do Semiárido (INSA), o semiárido brasileiro abrange nove Estados da Região Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rido Grande do Norte e Sergipe) e o Norte de Minas Gerais, ocupando 12% do território nacional, compreendendo 1.262 municípios, com uma população estimada em quase 28 milhões de habitantes, sendo, portanto, segundo Carvalho (2006), umas das regiões semiáridas mais populosas do mundo.

A identificação do semiárido é feita através da delimitação que segue três critérios técnicos regulamentados pela Portaria Interministerial nº 1 de 09/03/2005/ MIN – Ministério da Integração e mantido, conforme Portaria

Sudene nº 80 de 27 de julho de 2021, bem como o Relatório Final de Delimitação do Semiárido – 2021.

Figura 1 – Delimitação do semiárido brasileiro 2021

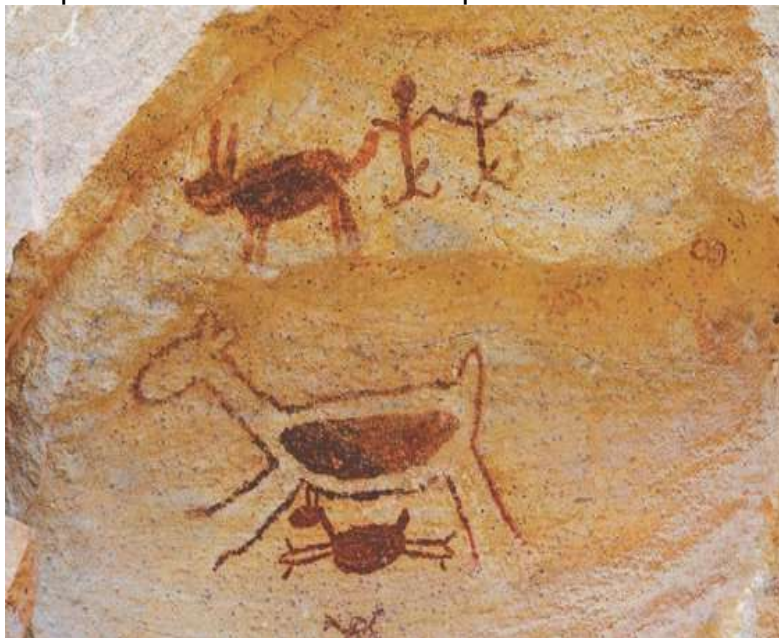


Fonte: Relatório Final de Delimitação do Semiárido (BRASIL, 2021, p. 17).

São esses os critérios: precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 mm; índice de aridez de até 0,5 considerando o período entre 1961 e 1990; e percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano. Esses critérios foram mantidos para a atual delimitação, ocorrida no ano de 2021. A figura 1 mostra a atual delimitação do semiárido brasileiro.

O semiárido é uma região habitada desde os tempos pré-históricos. Achados arqueológicos são datados, conforme Carvalho (2006), de pelo menos 50 mil anos. Esses vestígios são encontrados em algumas áreas do semiárido, como, por exemplo, no Estado do Piauí. A cidade de São Raimundo Nonato – PI abriga diversos sítios arqueológicos que ajudam a contar a história dos povos pré-históricos nessa região. O Parque Nacional da Serra da Capivara é considerado patrimônio cultural da humanidade. A figura 2 representa um dos vários desenhos rupestres encontrados no local:

Figura 2 – Desenhos rupestres encontrados no Parque Nacional da Serra da Capivara



Fonte: Piauí, 2023, *online*.

Em sua fauna e flora encontra-se uma diversidade abundante de espécies, algumas endêmicas. Para quem percorre o sertão semiárido nos meses de maio e novembro, se depara com um contraste significativo na paisagem. No primeiro momento encontra-se uma vegetação verde e bonita. Porém, no segundo momento, o que se vê é uma paisagem “sem vida”, cinzenta e seca, que pode assustar o observador desavisado. Contudo, isso é uma das características do bioma caatinga. Em tupi-guarani o termo “caatinga” significa “mata-branca” e faz referência justamente ao período não chuvoso em que as espécies vegetais perdem as folhas e os troncos esbranquiçados das árvores ficam visíveis e tomam conta da paisagem (BRASIL, 2023). Além disso:

A caatinga, que ocupa maior parte do Semiárido, é o único bioma exclusivamente brasileiro e apresenta enorme variedade de paisagens, relativa riqueza biológica e endemismo. Sua diversidade é constituída de, pelo menos, 12 tipos diferentes de caatingas, que chamam atenção especial pelos exemplos fascinantes de adaptações ao habitat Semiárido. A vegetação é composta, principalmente, de espécies lenhosas, cactáceas, bromeliáceas e pequenas herbáceas, geralmente com espinhos e caducifólias. Inclui, pelo menos, uma centena de diferentes tipos de paisagens únicas, sendo rica em espécies. Até o momento foram registradas 932 espécies de plantas vasculares das quais 380 são endêmicas e 20 gêneros pertencentes a 42 famílias. Além disso, registra-se a existência de 185 espécies de peixes (57% de endemismo), 154 de répteis e anfíbios, 348 de aves

(4,3% de endemismo) e 148 espécies de mamíferos (BARBOSA, 2010, p. 10).

Nas minhas lembranças de menino do tempo de escola, recordo-me de quando estudava sobre o clima era ensinado que existiam quatro estações no ano: outono, inverno, primavera e verão. Em minha cabeça, isso não fazia sentido, pois não percebia essas diferentes estações. Como nordestino, fui entendendo que no semiárido só tinha dois períodos climáticos diferentes: período chuvoso e período não chuvoso, ou como ouvia as pessoas falarem: inverno e verão.

Essa divisão não marcava apenas diferentes períodos do ano. Marcava a própria vida. No período chuvoso, inverno, era o momento festivo da vida, pois era hora de plantar, colher, aproveitar os banhos de chuva e nos riachos. No período não chuvoso, verão, havia uma espécie de desaceleração da vida, aguardando mais uma vez as chuvas. Quando essas não vinham, era a vez de apelar para a fé!

Fé e vida no semiárido são duas dimensões indissolúveis. Jogado a própria sorte, restava ao sertanejo recorrer aos santos e as promessas. Lembro-me de uma vez que “roubaram” um quadro de São José que havia na parede da minha casa. Minha mãe conta que as pessoas faziam isso quando se prolongava o período não chuvoso e, ao sinal das primeiras chuvas, quem havia roubado o santo, devolviam-no na procissão em forma de agradecimentos às chuvas que caíam. Essa prática, conforme Cavalcanti Filho (2015) tem suas raízes no catolicismo popular, marcado, sobretudo, pela presença de figuras messiânicas no semiárido, como, por exemplo, Padre Ibiapina, Antônio Conselheiro, Beato Lourenço, Padre Cícero, dentre tantos outros. Minha mãe conta essa e outras narrativas típicas da vida sertaneja, distante dos grandes centros urbanos. Em sua experiência de agricultora, pobre, analfabeta, ainda hoje conta os sofrimentos vividos nos rincões do sertão nordestino. Nesse cenário, faz sentido a afirmação de Cunha (1984) “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”.

Ao estudar o processo histórico de povoamento e distribuição das terras no semiárido brasileiro percebe-se que, em partes, a criação do estereótipo dessa região como lugar de pobreza e desprovido de qualquer perspectiva de melhoria é antigo e remonta os tempos coloniais. Esse contexto

de desigualdade econômica está ligado também ao fato de que os portugueses, ao chegarem ao nordeste brasileiro, não consideraram as condições climáticas da região e, conforme Neri et al. (2004), investiram em atividades econômicas desfavoráveis, o que a longo prazo não fortaleceu o desenvolvimento da região. Em sua análise acerca desse processo, Schistek (2013) apresenta uma prática corriqueira ao longo dos anos e que se naturalizou: conceber políticas públicas de fora para dentro do semiárido, sem considerar suas especificidades. Vejamos:

E já em 1640 se estabeleceu o primeiro curral para o gado bovino no médio São Francisco, dando assim início a uma sequência até hoje mantida: uma política concebida fora da região, introduzindo algo não adaptado ao clima, servindo a interesses estranhos. Não demorou e se formaram dois imensos latifúndios que ocuparam toda a região desde o Maranhão até Minas Gerais: os morgados da Casa da Torre e da Casa da Ponte. Para o povo só existia lugar como vaqueiro, que mantinha sua rocinha para alimentar a família, mas ele nunca poderia ser dono daquele pedaço de chão. Essa é a origem da agricultura familiar na região (SCHISTEK, 2013, p. 34).

Essa postura de quem está fora do semiárido, de concebê-lo como um território necessitado de ajuda ou de intervenção externa, sem considerar suas especificidades, contribuiu para criar a imagem pejorativa dessa região. Também corroborou para ressignificar a seca. Ela deixa de ser apenas um fenômeno natural e passa a ser uma construção política e social perversa.

Nesta aliança entre o Estado e a oligarquia agrária, as condições geo-ambientais nordestinas (escassez e a má distribuição de chuvas) que limitava as atividades econômicas rurais no Semi-Árido tornaram-se justificativa para canalizar recursos públicos a serviço da sua manutenção no poder, financiando a construção (ou não) de obras hídricas com objetivos teóricos de combate às secas na região (LIMA, 2009, p. 152).

De acordo com Barreto (2009), o termo indústria da seca passou a ser utilizado a partir da estiagem de 1932, para se referir às oligarquias políticas e econômicas do semiárido nordestino que utilizavam os recursos públicos em benefício próprio. Conforme Pereira (2013), ao povo chegavam apenas ações paliativas como, por exemplo, entrega de cestas básicas e distribuição de água em carros-pipa.

O semiárido, infelizmente, foi uma região, segundo Schistek (2013), historicamente mal compreendida pelo Estado brasileiro, tendo em vista as políticas públicas de cunho assistencialistas presentes nessa região. Isso se

deve ao fato de que ao longo dos séculos esse território foi palco de problemas sociais, históricos e econômicos, e isto criou rótulos pejorativos ao local e às pessoas do Nordeste, onde está localizado a maior parte do semiárido brasileiro. Os dados a seguir apresentam um quadro geral acerca dessa região e suas contradições:

Nessa região, terra e água sempre estiveram nas mãos de uma pequena elite, gerando níveis altíssimos de exclusão social e de degradação ambiental. Essa realidade atinge, em particular, cerca de 1,7 milhões de famílias agricultoras que vivem no Semiárido brasileiro. Elas representam 42% de toda a agricultura familiar brasileira e ocupam apenas 4,2% das terras agricultáveis. No Semiárido 1,3% dos estabelecimentos rurais têm 38% das terras e 47% dos estabelecimentos menores têm, em conjunto, 3% das terras (IBGE, 2006). A concentração de terra está, indissociavelmente, ligada à concentração da água, representando os fatores determinantes da crise socioambiental e econômica vivida na região (BAPTISTA; CAMPOS, 2013c, p. 61).

Dentre as diversas consequências dessas estratégias equivocadas em relação às políticas públicas desenvolvidas no semiárido, apresenta-se o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dessa região:

Em 60,1% dos municípios do Semiárido com mais de nove milhões de habitantes, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que leva em consideração indicadores de longevidade, educação e renda, varia de Muito Baixo a Baixo, sendo que todos os municípios do Semiárido apresentam IDHM inferior ao do Brasil (0,727). O índice de Gini, que mede o nível de desigualdade a partir da renda, está acima de 0,60 para mais de 32% dos municípios do Semiárido, demonstrativo de uma elevada concentração da renda na região (BRASIL, 2021, p. 9).

Os Estados e municípios que possuem baixo IDH podem apresentar condições ainda piores para se viver e que não são mensurados por esse indicador. As questões relacionadas, por exemplo, a equidade, democracia e sustentabilidade não são consideradas no cálculo do IDH. Dessa forma, se os números apresentados são baixos, esse pode ser apenas uma ponta do *iceberg*, considerando que muitos outros problemas são invisíveis.

Essa realidade de injustiça e desigualdade social provocada pela concentração da terra e da água, a negação de direitos e privação das necessidades mais básicas criou ao longo dos anos uma situação que se tornou insustentável ao menos para uma parte das pessoas dessa região. A mobilização social, ainda que permaneça como desafio, conforme Baptista e

Campos (2013d), é um fator importante quando se observa a história das lutas sociais no semiárido. Foi a partir delas, como dito anteriormente, que se construiu a perspectiva da convivência ao invés do combate à seca.

Então quando se trata da convivência nesse chão, essas questões que envolvem a conquista da terra, da água, a permanência no seu próprio lugar, viver com dignidade e ter seus direitos garantidos foram ganhando cada vez mais espaço dentro das discussões dos movimentos sociais. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como uma estratégia viável de concretizar esses anseios da população do semiárido.

Deste modo, quando falamos de convivência com o Semiárido entendemos que as políticas a serem construídas não são apenas econômicas e técnicas. Importa, fundamentalmente, construir também novas mentalidades e novas posturas ante o Semiárido, tanto por parte dos adultos quanto dos jovens e crianças. Daí a importância de uma educação que ajude a fazer surgir e enraizar processos novos de ver, agir e se relacionar no e com o Semiárido (BAPTISTA; CAMPOS, 2013e, p. 84).

Ao mudar a perspectiva do combate à seca, fenômeno natural que está fora do controle humano/científico, para o campo da convivência, inaugura-se uma nova maneira de compreender a realidade, possibilitando enxergar as riquezas e belezas existentes nesse território que teve seu potencial de desenvolvimento subestimado ao longo dos séculos.

A política básica para o Semiárido foi e, em parte, ainda é aquela de combater a seca, como se isso fosse possível. O combate à seca, baseado em instrumentos das famigeradas frentes de trabalho como os carros-pipa, a escavação de açudes em terras dos mais ricos e ações que mantinham uns cada vez mais ricos às custas da maioria pobre e miserável, forma a base da indústria da seca. Esta estratégia gerou a concentração da terra, da água, do saber, do poder e o aumento crescente da fome e da miséria no Semiárido.

Nas últimas décadas, porém, com a intervenção de diversos atores, governamentais e não governamentais, vem sendo gerada outra concepção de ver, trabalhar e construir o Semiárido, baseada na compreensão: que seu povo é cidadão; que seca não se combate; que é possível conviver com a semiaridez; que a região é viável; que uma sociedade justa se constrói baseada em equidade de gênero, tendo as mulheres como protagonistas de seus destinos; e que é essencial o desenvolvimento de um processo de educação para a convivência com o Semiárido que valorize o conhecimento construído pelo seu povo. Nasce, assim, a perspectiva da “convivência com o Semiárido” (BAPTISTA; CAMPOS, 2013b, p. 52).

O território que corresponde ao semiárido brasileiro possui características bastante peculiares, sejam elas de ordem climática, econômica,

social ou cultural que, por décadas, foram desconsideradas pelo Estado brasileiro. Essas políticas públicas desenvolvidas com caráter assistencialista, conforme Pereira (2013) tinha como objetivo consolidar a dependência das pessoas, sendo incapazes de promover e resgatar a dignidade delas.

A seguir tratarei acerca da construção histórica da concepção de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, tendo como referência as lutas dos movimentos sociais e seus desdobramentos. A Educação Popular e a pedagogia de Paulo Freire se fazem presente ao longo dessa discussão.

2.2 A educação contextualizada para a convivência com o semiárido e os movimentos sociais: uma relação intrínseca

Ao abordar as questões acerca da ECSA, se faz necessário um olhar ao passado recente de lutas e conquistas dos movimentos populares sociais, situados a partir da década de 1960 com intensificação na década de 1980.

Conforme Silva (2010), em vários países do mundo, a partir da década de 1960, ocorreu mudanças significativas no cenário mundial na luta, na defesa de direitos e contestação da ordem social estabelecida, como, por exemplo, os movimentos que lutavam pela independência das antigas colônias europeias, os estudantes que protestavam na França e demais países, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, liberação sexual e as lutas contra a ditadura no Brasil. Essas mudanças marcaram o fortalecimento da luta dos chamados movimentos sociais, bem como o surgimento dos “novos movimentos sociais” que trazem novas abordagens a partir do contexto da época.

Ao discutir acerca da trajetória dos movimentos sociais no Brasil, Mutzenberg (2010) faz uma divisão desse percurso em três momentos, com o início em 1970 se estendendo até meados dos anos 2000. O primeiro momento acontece entre os anos de 1970 e 1980 e se caracteriza pela reorganização dos movimentos sociais antigos e novos, além da revitalização do sindicalismo, tanto rural quanto urbano.

No Brasil, esse período coincide com a instalação da Ditadura Militar, que durou até o ano de 1985. Ao longo desses anos sombrios na história brasileira, os movimentos sociais populares, principalmente o sindical e o movimento estudantil, estiveram em constante luta para o reestabelecimento da democracia no país.

O movimento estudantil ganharia novamente as ruas em junho de 1968, mês no qual atingiu seu ápice em todo o país. Generalizavam-se passeatas, greves, ocupações de faculdades etc. As divergências na cúpula do regime, indeciso entre a chamada “abertura” e o endurecimento ainda maior do cenário político nacional, foram exploradas pelo movimento estudantil. O Rio de Janeiro era o cenário principal, onde os estudantes logravam adesão popular para suas manifestações: mais de cem pessoas foram presas após sete horas de enfrentamento nas ruas no dia 19 de junho; as cenas repetiram-se no dia 21, ainda mais agravadas, deixando quatro mortos, dezenas de feridos e centenas de presos durante a “sexta-feira sangrenta”. (ANTUNES; RIDENTI, 2007, p. 81-82)

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, deu-se início ao segundo momento dessa trajetória dos movimentos sociais. Eles deixaram de ser apenas reivindicatórios para assumirem um importante papel: tornam-se meios formais da sociedade civil intervir na condução e nas decisões das políticas públicas, através da formalização dos diversos conselhos, constituídos por representação do poder público e da sociedade civil.

O terceiro momento, segundo Mutzenberg (2010), tem início a partir dos anos 2000, marcado pela eleição de candidatos de partido de esquerda, principalmente na América Latina. O fato de pessoas ligadas aos movimentos populares assumirem cargos políticos, trouxe algumas consequências, inclusive ambíguas, como, por exemplo, em determinado momento o apoio aos governos e em outro, manifestações contrárias.

Na região Nordeste do Brasil a atuação dos movimentos sociais teve uma predominância nas áreas rurais, tendo como base de apoio e organização os sindicatos rurais, bem como alguns setores da Igreja Católica, especialmente a Comissão Pastoral da Terra - CPT.

A Igreja Católica, através de seus setores mais progressistas como a CPT e a ACR, assume importante papel na emergência dos movimentos sociais no campo. Destaca-se, particularmente, o trabalho de educação e conscientização das massas trabalhadoras baseado na discussão sobre os direitos e legislação referente aos segmentos dominados do campo. (PAUDOLFI, 1987, p. 284)

O fortalecimento do processo de mobilização da sociedade civil, principalmente a partir de 1990, contribuiu para o surgimento de outro importante movimento social no Nordeste brasileiro intitulado Articulação do Semiárido Brasileiro – ASA.

A ASA é uma rede que defende, propaga e põe em prática, inclusive através de políticas públicas, o projeto político da convivência com o Semiárido. É uma rede porque é formada por mais de três mil organizações da sociedade civil de distintas naturezas – sindicatos rurais, associações de agricultores e agricultoras, cooperativas, ONG's, Oscip, etc. (ASA BRASIL, 2023, *online*)

A organização e articulação das entidades governamentais e não governamentais resultou numa nova perspectiva de viver no semiárido brasileiro. Ao invés de combater, é necessário aprender a conviver com a seca (fenômeno natural), que caracteriza, mas não limita essa região. Nesse processo de aprendizagem deve-se levar em conta a larga experiência de quem já vive nesse lugar. Qualquer que seja a política pública pensada para favorecer os povos do semiárido, de acordo com Duque (2004), necessita passar por consulta prévia dos mesmos para bom êxito.

Dessa forma, percebe-se que a trajetória de construção da luta dos movimentos sociais se revela como um pressuposto importante para compreender a proposta da educação contextualizada para a convivência com o semiárido como uma conquista daqueles que vivem nessa área geográfica do Brasil.

Dentro dessa perspectiva de conquista e luta popular, não posso deixar de trazer as contribuições da educação popular como fundamentação teórica na construção da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido como projeto de educação em contraposição à educação tradicional/bancária.

A Educação Popular, conforme Gadotti (2007), surge como um movimento de educação no final da década de 1950 na América Latina, tendo como um dos principais representantes o educador brasileiro Paulo Freire. De acordo com Dos Anjos (2015, p.130), Paulo Freire pensa a educação popular:

como esforço de mobilização e organização das classes populares; sem desprezar, obviamente, o seu aspecto de capacitação, o que implica a questão da relação entre as diferentes formas de saber”, entre o saber técnico-científico e o “saber de pura experiência feito.

Nesse sentido, o objetivo central dessa concepção de educação é o compromisso com a libertação dos oprimidos. Essa libertação é inerente ao processo de humanização, tão bem discutido e apresentado por Freire na *Pedagogia do Oprimido*:

A *Pedagogia do Oprimido*, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente da libertação. (FREIRE, 1987, p. 23)

Dessa forma, pensar uma proposta de educação no contexto do semiárido é pensar um novo jeito de ser e de viver. É pensar outro modelo de sociedade, capaz de colocar no mesmo patamar todas as pessoas, independente de suas diferenças culturais, religiosas, políticas, sexuais e etc. É um ato de rebeldia diante de uma educação que aprisiona ao invés de libertar. Nesse sentido, é indispensável pensar também um novo modelo de desenvolvimento econômico que seja sustentável e coloque a vida, em todas as formas e dimensões, como prioridade.

Do ponto de vista da educação, exige-se um processo de descolonização educativa, buscando a superação de padrões educativos que acabam alienando e manipulando. Esses padrões, conforme Figueiredo (2012a), numa visão colonial se tornam superiores, pois os saberes do colonizador se sobrepõem aos conhecimentos do colonizado.

Segundo Martins (2006a), a construção do conceito de educação para a convivência com o semiárido está intimamente ligada às críticas à chamada educação tradicional. Desvinculada da vida da comunidade, torna-se uma educação não apenas “descontextualizada”, mas também colonizadora, na medida em que reproduz uma determinada realidade, e ela deve ser universalizada, desconsiderando, dessa forma, as outras realidades existentes.

É importante observar que essa discussão sobre uma educação pautada a partir da realidade do semiárido é consequência de reflexões de diversas entidades. Como afirma Martins (2011), ao longo dos anos foram se integrando e buscavam dialogar com o poder público acerca dos equívocos

apresentados pelas políticas públicas desenvolvidas nessa região, como, por exemplo, o conhecido combate à seca.

O processo de ECSA é uma possibilidade de concretizar os anseios de libertação numa perspectiva decolonial, traduzidos em experiências exitosas que vem ocorrendo no semiárido. A seguir, farei uma discussão de como a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido foi se constituindo como política pública no semiárido brasileiro, partindo de espaços não escolares à educação formal.

2.3 O processo de construção da educação contextualizada para a convivência no semiárido: dos espaços não escolares à educação formal

Conforme Albuquerque Junior (1999), o estigmatizado semiárido brasileiro é o território onde ocorre um ensaio de transformação mediado por profissionais que acreditam na mudança da realidade através da educação, contribuindo para o bem viver. Profissionais atentos e comprometidos com a transformação da realidade empenham-se em despertar nos seus educandos o desejo de permanência no seu território através de metodologias pedagógicas próprias que dialoguem entre a teoria e a prática.

A chamada Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido é fruto das discussões e articulações realizadas pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB. Essa rede de educação surgiu no ano de 2000, como resultado do I Seminário de Educação para o Semiárido e da necessidade de continuar as discussões sobre uma educação apropriada para os povos do Semiárido (CARVALHO; REIS, 2013; LIMA, 2007; MARTINS, 2004).

O processo de estruturação da RESAB, assim como as discussões sobre a convivência no semiárido, foi construído com a participação de muitos colaboradores. Com o objetivo de conhecer os primeiros passos na formulação das metodologias da educação contextualizada para a convivência com o semiárido e como chegou ao município de Ipaporanga, foram realizadas entrevistas com pessoas que estão envolvidas na construção desse processo de educação.

Os dados obtidos e apresentados nesta pesquisa serão utilizados de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, aprovado através do Parecer nº 5.917.416 de 28 de fevereiro de 2023, pelo Comitê de Ética da Academia Cearense de Odontologia. As pessoas entrevistadas terão suas identidades mantidas em sigilo. Para identificá-las serão usados codinomes utilizando elementos da flora e da fauna do semiárido brasileiro.

Durante a entrevista com a colaboradora Imburana, ela trouxe elementos importantes para este trabalho de pesquisa, a partir de suas experiências, inclusive anterior à constituição oficial da RESAB. A colaboradora faz parte da RESAB e desde 2003 é atuante nas discussões sobre a educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Segundo a colaboradora, essas reflexões sobre a qualidade e o tipo de educação ofertada às pessoas do semiárido eram desdobramentos das lutas e conquistas dos movimentos sociais, que conseguiram provocar a mudança do paradigma do combate à seca para a convivência com o semiárido. Esse processo de discussão sobre a educação apropriada para o semiárido é fruto de resistência e persistência!

Em 2000 nós tivemos um seminário convivência com o semiárido, organizado pelo IRPAA. E nesse seminário tivemos a presença de várias entidades, organizações sociais populares, movimentos populares e municípios que já trabalhavam nessa perspectiva da contextualização. No caso do município de Curaça-BA, por exemplo, que está nesse trabalho desde 1997, a secretária (de educação) já participou do seminário em 2000. E nesse seminário discutindo a importância desse novo paradigma que se construía que era a convivência com o semiárido em confronto ao paradigma do combate a seca. Então era uma discussão que os movimentos sociais já vinham fazendo fora da escola. Uma construção de um trabalho de convivência com o semiárido fora da escola. (Informação verbal concedida pela colaboradora Imburana).

Em 1997 no município de Curaçá-BA iniciou-se uma experiência que surgiu de uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia, através do Departamento de Ciências Humanas do Campus III (Juazeiro), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a prefeitura do citado município e o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, Organização Não Governamental sediada em Juazeiro – BA. Tem como objetivo desenvolver soluções eficazes de convivência com o semiárido.

A parceria consistia em o IRPAA construir junto às escolas públicas de Curaçá-BA a experiência de educação que já praticava com agricultores e

lavradores de maneira informal, fora dos espaços escolares, em que o foco era proporcionar aos pequenos produtores o acesso aos conhecimentos primordiais para melhorar a atividade que os mesmos desenvolviam. Sobre o IRPAA, Martins (2004) afirma que proporcionava discussões relacionadas às questões climáticas do semiárido, ao mesmo tempo em que ajudava os participantes no aperfeiçoamento das relações das pessoas com a natureza. Dessa experiência realizada no município de Curaçá, foi possível desenvolver uma proposta político-pedagógica, conforme Santo (2015), para o referido município, tornando-se uma referência para os demais municípios.

A proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, de acordo com Martins (2004), parte de cinco eixos temáticos: a natureza, o trabalho, o conhecimento, a história e as subjetividades humanas. Os referidos eixos surgiram da necessidade da equipe do IRPAA de adequar a experiência já existente com os agricultores de Curaçá, para aplicar ao ensino público, uma vez que as questões ambientais com amparo legal nos Parâmetros Curriculares Nacionais eram limitadas, resumindo-se apenas como Educação Ambiental, tratado como tema transversal o meio ambiente. A referida equipe elaborou e sistematizou os eixos citados como forma de organização e aperfeiçoamento da experiência no ensino público do município de Curaçá-BA.

O primeiro eixo, *natureza*, de acordo com Martins (2004), é um olhar atento aos diversos aspectos como fauna, flora, solo, subsolo, as questões hídricas além das discussões acerca do desenvolvimento sustentável, numa perspectiva da construção de uma relação saudável entre ser humano e natureza, perpassando a dimensão do cuidado. Nessa lógica, pode-se entender natureza como:

O conjunto dos seres orgânicos e inorgânicos, as energias e os campos energéticos e morfoenergéticos que existem organizados em sistemas dentro de outros sistemas maiores, sejam ou não afetados pela intervenção humana, constituindo um todo orgânico, dinâmico e em busca de um equilíbrio (BOFF, 1999, p. 114).

O eixo *trabalho*, Martins (2004) pontua que traz em seu bojo um leque de possibilidades para discutir o trabalho em diversos aspectos, tais como humanização do ser humano, os aspectos positivos e negativos da intervenção humana na natureza, o desenvolvimento de ferramentas e técnicas

que foram sendo aperfeiçoadas ao longo da história, sem as quais o ser humano não se difere dos demais animais. O trabalho nesse aspecto também é concebido como uma ferramenta de educação:

O trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação (PISTRAK, 2011, p. 39).

Em relação ao eixo *conhecimento*, Martins (2004) esclarece que a proposta da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido busca provocar uma discussão e uma aproximação entre saber científico e saber popular, considerando que à medida que o chamado conhecimento científico chega ao aluno, não se podem desconsiderar os conhecimentos que o mesmo já traz consigo. Nessa perspectiva, conforme Santos (2006), o conhecimento é diverso e sua produção não se limita ao saber científico. Ainda segundo o autor, o conhecimento é ao mesmo tempo local e total. Para respostas aos problemas globais, a percepção local é necessária, pois o indivíduo conhece o mundo a partir da leitura de sua realidade. Por sua vez, Morin (2000) defende que o fato de conhecer as informações ou os dados de forma isolados é insuficiente. É necessário que as informações e os dados sejam inseridos em seu contexto para adquirir sentido. Ainda segundo o autor, palavra, texto e contexto são inseparáveis para que possam ser compreendidos.

Outro eixo de grande importância é a *história*. De acordo com Martins (2004) não é possível fazer uma discussão sobre a realidade sem fazer um resgate histórico. Por isso, a necessidade de compreender o processo histórico para entender o presente, lançando luzes para o futuro.

Por fim, de acordo com Martins (2004), o eixo da *subjetividade*, proporciona uma análise de como todo esse processo de construção e desconstrução atinge cada pessoa envolvida nesse contexto. Como cada pessoa se autoconstrói e se faz sujeito dessa história.

Além dos cinco eixos temáticos apresentados anteriormente, segundo Silva (2006) existem cinco dimensões que fortalecem essa

convivência com o semiárido: dimensão ambiental, política, econômica, social e cultural. As dimensões ajudam a compreender que a discussão sobre educação contextualizada está além das questões pedagógicas e busca promover uma visão holística do ser humano:

A educação contextualizada se preocupa em relacionar a vida cotidiana com a escola, fazendo da vida um objeto do conhecimento escolar e fazendo da educação um modo de ser. Assim, supera a fragmentação disciplinar e favorece o entendimento do diálogo entre os diferentes saberes, desenvolvendo uma visão holística da vida no mundo, novos significados do lugar e da vida no lugar (KRAUS, 2015, p. 29).

A dimensão ambiental se complementa em diversos aspectos com o eixo natureza, uma vez que a mesma abrange uma ampla discussão sobre a relação do ser humano com o ambiente que o rodeia. De acordo com os achados de Silva (2006), os avanços na área da biologia e ecologia trouxeram novas perspectiva na relação ser humano *versus* natureza, substituindo subordinação por reciprocidade, como se pode observar abaixo:

Na perspectiva da convivência com o semi-árido, a gestão ambiental adquire novos sentidos e significados ao priorizar a busca de soluções locais apropriadas às condições naturais, tendo por base a sensibilização e a participação ativa e consciente das populações locais, para que modifiquem suas percepções e comportamento em relação à natureza (SILVA, 2006, p. 233).

Em relação à dimensão política, são pertinentes as reflexões provocadas pelos movimentos populares, organizações não governamentais, pastorais sociais da Igreja Católica, sindicatos e outros, considerando o processo histórico das políticas públicas aplicadas no semiárido que se caracterizavam, sobretudo, pelo patrimonialismo e clientelismo, de acordo com Silva (2006). Nesse sentido, a participação dessas entidades nos espaços de discussão na construção das políticas públicas destinadas ao semiárido representa um avanço, pois tradicionalmente essa assistência do Estado chegava de forma impositiva, sem diálogo com os destinatários. Vale ressaltar que esses espaços de diálogo foram conquistas da sociedade civil, a exemplo da constituição da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) e a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB).

Outra discussão ainda dentro dessa dimensão política levantada por estudos mais recentes, de acordo com Silva (2011), é o desenvolvimento de

uma concepção de semiárido heterogêneo ao considerar a diversidade cultural, histórica e até mesmo as potencialidades naturais. Nesse sentido, não se pode falar apenas de um semiárido, mas sim de vários semiáridos.

Ao abordar a dimensão econômica, essa discussão se situa dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável do semiárido. É necessário repensar formas viáveis de geração de renda às famílias desse território. A agricultura familiar, segundo Melo e Voltolini (2019), está presente em mais de dois milhões de estabelecimentos agropecuários no Brasil, envolvendo aproximadamente nove milhões de agricultores familiares, dos quais 38% estão no semiárido brasileiro. Dessa forma, o trabalho do cultivo da terra e a criação de animais representam uma das principais atividades econômicas do território do semiárido. Contudo, são atividades que necessitam de apoio técnico para que as pessoas não fiquem totalmente dependentes das adversidades climáticas.

A riqueza da flora semiárida tem um potencial comercial ainda pouco explorado. A diversidade de espécies de plantas ornamentais presente no semiárido se restringe basicamente a venda e comercialização de cactos (MELO; VOLTOLINI, 2019). Porém, existem muitas outras possibilidades:

O potencial ornamental da flora da Caatinga, embora significativo pela presença de cactos, bromélias, palmeiras e leguminosas que apresentam características como porte e simetria, cor, textura e durabilidade de elementos de interesse (folhas, flor, fruto ou sementes), ainda é pouco valorizado (MELO; VOLTOLINI, 2019, p. 25).

Essa dificuldade de expansão da comercialização de outras plantas, segundo Barreto et al. (2005), representa a falta de conhecimento técnico para o cultivo e comercialização de outras espécies do semiárido, pois necessitam de manejo adequado. Nesse sentido, é preciso que as iniciativas do Poder Público atendam a essas demandas para garantir renda a diversas famílias do semiárido. Importante frisar que somente o apoio técnico não é suficiente. É necessário fortalecer ações que ajudem esses trabalhadores a vender suas mercadorias de forma justa, evitando a intervenção de atravessadores que lucram com o trabalho dessas pessoas, o que impossibilita que esses agricultores consigam manter uma atividade rentável. Inclusive essa questão de atravessadores é discutida por um dos entrevistados desta pesquisa. As

linhas de crédito ofertadas aos agricultores familiares deve ser pauta de debate por àqueles que têm o dever de tratar dessas questões, considerando que, muitas vezes, essa oferta de crédito representa mais problema do que solução.

A perspectiva de convivência com o semiárido pressupõe a adequação de atividades econômicas que sejam viáveis tanto do ponto de vista da economia/geração de renda, quanto da proteção e cuidados com o meio ambiente. No entanto, para se chegar a esse equilíbrio é necessário adotar as estratégias corretas, de acordo com a realidade. A não observância dessa premissa pode trazer consequências catastróficas. Vejamos:

Em muitos casos, os fracassos econômicos e o agravamento das condições naturais, tais como os processos de desertificação no semiárido, são consequências também de um processo de modernização, implantado sem o necessário conhecimento da Região, por meio da transposição de experiências exógenas. Daí a importância da convivência, como uma imperiosa necessidade de adaptar a economia à realidade semi-árida, seja na adoção de atividades produtivas apropriadas, que usem tecnologias contextualizadas, seja no que se refere a modificação socioeconômica, promovendo a justiça social no acesso aos recursos naturais do Semi-árido, principalmente à terra e a água, na adoção de iniciativas capazes de contribuir para a transformação e fortalecimento da economia do Semi-árido (SILVA, 2006, p. 235).

A dimensão social está relacionada à qualidade de vida, numa perspectiva do bem viver. Nesse aspecto, as reflexões devem conduzir para assegurar os direitos fundamentais, inclusive garantidos na Constituição Federal de 1988. Para isso é necessário proporcionar espaços de diálogo com as instâncias de poder em seus diversos níveis (governo municipal, estadual, federal, poder legislativo, ministério público, dentre outros) que potencialize mudanças para a superação das mazelas de parte da população do semiárido, como, por exemplo, a falta de acesso à água, a terra, a uma educação de qualidade, atendimento humanizado no sistema de saúde, alimentação adequado, moradia com dignidade e etc.

Além do acesso aos serviços sociais básicos, outros temas são incorporados nessa dimensão, como as questões que envolvem as relações de poder e dominação. No semiárido, de forma acentuada, há uma predominância do machismo que está enraizado na cultura local, delegando às mulheres o lugar de exclusão e violência de diversas formas, por exemplo, violência física, psicológica, sexual e patrimonial.

Como dito anteriormente, a educação contextualizada para a convivência com o semiárido extrapola os limites geográficos da escola. Ela deve ser capaz de provocar reflexões profundas a ponto de repercutir na vida das pessoas, transformando-as. Sem esse caráter transformador, esse processo de educação, bem como o de convivência com o semiárido se torna vazio (SILVA, 2006).

A dimensão cultural compreende os saberes diversos que foram acumulados ao longo da história da ocupação do semiárido. Ao se debruçar sobre o semiárido é necessário considerar as peculiaridades da região e de como essas pessoas foram ao longo dos anos se organizando para viver nesse território. Existe no imaginário popular de outras regiões do Brasil uma visão equivocada e até mesmo preconceituosa em relação ao semiárido brasileiro.

A Professora Adelaide Pereira da Silva (2011) ao escrever sobre a contextualização no semiárido faz uma reflexão importante que merece ênfase. Segundo a mesma:

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem como um dos seus maiores desafios problematizar a concepção de semiárido historicamente internalizada na cultura, no imaginário coletivo e que desenha um lugar desprovido das condições de produção da vida; um estereótipo de miséria e calamidade, sempre carecendo de providência emergencial de salvação a ser encaminhada pela boa vontade dos dirigentes políticos de plantão. Nesse desenho o povo, igualmente estereotipado, é caracterizado como ignorante e miserável, carente de favor e de algumas mentes iluminadas para pensar e decidir sobre seus destinos. Assim, na aridez das narrativas e das imagens historicamente veiculadas, aos que vivem nesse e desse lugar não lhes restaria alternativa a não ser emigrar para outras regiões na busca de garantir a sua subsistência e de sua família. Essa visão alimentou e alimenta as justificativas para ações emergenciais – a indústria da seca – amplamente debatida sob diferentes matrizes (SILVA, 2011, p. 32).

Nesse sentido, é necessário compreender que a convivência com o semiárido, conforme Silva (2006), postula a valorização dos saberes locais, bem como o resgate de sua identidade, enraizada em suas tradições construídas ao longo de sua história. A introdução da ideia de convivência rompeu com a tradição cultural de atribuir à seca a responsabilidade pelas mazelas dos povos dessa região.

Os eixos e as dimensões apresentadas anteriormente estão em consonância com as diretrizes da educação para a convivência com o

semiárido. Elas foram definidas em maio de 2006 por ocasião da I Conferência Nacional da Educação para a Convivência com o Semiárido – I CONESA que ocorreu na cidade de Juazeiro da Bahia, reunindo mais 300 participantes e dezenas de entidades (RESAB, 2006).

De acordo com RESAB (2006) são seis diretrizes que orientam as práticas da educação para a convivência com o semiárido. A primeira é a Gestão da Educação, que deve respeitar a realidade local, priorizando a produção regional garantindo o desenvolvimento de forma sustentável, considerando as peculiaridades da cidade e do campo.

A segunda está relacionada ao Currículo Contextualizado que deve ser considerado numa perspectiva além da relação meramente didático-pedagógica. É necessário trazer à tona a discussão sobre qual sociedade se quer construir e como essa construção envolve toda a comunidade e seus problemas.

A terceira diretriz é sobre a Formação de Professores e, nesse sentido, um aspecto relevante que precisa ser considerado é a necessidade de promover momentos formativos que ajudem os profissionais a terem conhecimento apropriado sobre a realidade do semiárido e, dessa forma, contribuir para uma visão positiva sobre a vida nesse território.

Outra diretriz é referente ao Protagonismo Infante-Juvenil, que procura assegurar o lugar da criança e do jovem como ativos no processo de participação cidadã, tendo seus direitos respeitados, bem como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem a partir da vivência no contexto do semiárido.

A próxima diretriz trata sobre a Educação Gênero, Etnia e Raça, que busca fortalecer as discussões em torno desses temas, a partir da articulação com movimentos indígenas, quilombolas, negros, mulheres, dentre outros movimentos sociais com atuação no semiárido.

Por fim, a sexta diretriz trata sobre a construção de Material Didático para o Semiárido. Essa discussão sobre a produção de materiais didáticos com vistas a contemplar a realidade do semiárido é necessária e urgente, considerando que muitos alunos têm no livro didático o principal recurso pedagógico e esse, muitas vezes, é produzido em contexto adverso da realidade do aluno, quando não distorce a realidade dos fatos.

Após essas análises teóricas, a seguir será apresentada uma possibilidade de colocar em prática o que vem sendo discutido até o momento a partir da experiência realizada nos sertões de Crateús, no Estado do Ceará, que utiliza os processos de ensino e aprendizagem como forma de potencializar a concretizar a convivência com o semiárido nos municípios dessa região intermediada pela educação.

2.4 A Educação Contextualizada nos sertões de Crateús: contribuições da Diocese de Crateús

Esse processo de discussão da educação contextualizada no território do semiárido tem suas características conforme a realidade local. Nos Sertões de Crateús, interior do Estado do Ceará, essa articulação teve um apoio significativo a partir da experiência das comunidades eclesiais de bases (CEBs), tendo a Diocese de Crateús como uma referência na preparação do terreno fértil para o cultivo à educação contextualizada.

Os municípios de Ararendá, Crateús, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Tamboril, pertencente à região dos Sertões de Crateús, juntamente com os municípios de Tauá, Quiterianópolis e Parambu pertencente à região dos Inhamuns, compõem a Diocese de Crateús, criada através da Bula Papal “*Pro Apostólico*” de Paulo VI, sendo sua instalação datada de 09 de agosto de 1964, tendo como primeiro Bispo Dom Antônio Batista Fragoso (CALADO et al., 2005, p. 263).

A história dos primeiros anos da recém-criada diocese se entrelaça com a história e a vida das pessoas que moravam em seu território. A dimensão da formação foi fortalecida pela atuação do bispo, Dom Antônio Batista Fragoso, cujo um dos objetivos era organizar e formar os agentes de pastoral das comunidades, através de um projeto de educação popular, onde aconteciam as escolas catequéticas e sindicais nas paróquias da Diocese de Crateús. Desta forma, as chamadas comunidades eclesiais de base se tornaram espaços de oração, reflexão e atuação na defesa dos direitos dos mais pobres:

Apesar da pobreza de meios, a diocese investiu muito na formação do pessoal, com semanas catequéticas, cursos, palestras orientação sindical. Muitos teólogos de peso do Brasil passaram por Crateús deixando sua parcela de colaboração (LIBANIO, 2005, p. 21).

Ao considerar o contexto dos primeiros anos da Diocese de Crateús, pode-se perceber que esse anseio de formar as pessoas e organizá-las nas lutas por seus direitos, contribuiu diretamente com a preparação de um campo fértil para a vivência do que, tempos mais tarde, foi denominada educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Como visto anteriormente, essa perspectiva de educação surge por causa dessas lutas dos movimentos sociais. Inicialmente estava em espaços não escolares. No território que compreende a Diocese de Crateús, a igreja local historicamente teve um alinhamento profundo com os movimentos sociais, através do diálogo e da busca em comum pelos direitos dos mais necessitados.

Os momentos de reflexões e análise da realidade promovidos pela Igreja de Crateús, nos seus diversos encontros de pastoral, levaram muitos agentes pastorais, incluindo religiosos, à prisão, sendo os mesmos considerados subversivos pelo regime ditatorial de 1964-1985 (CALADO et al., 2005), pois para os governantes a atuação desses agentes de pastoral era uma afronta ao regime instalado.

O processo de formação conduzido pela igreja e os movimentos sociais tiveram forte impacto na vida das pessoas mais simples da região. Na sua maioria agricultores. Os agentes de pastoral tinham nessas formações orientações de como se organizar e lutar por seus direitos. Como consequência dessa postura, a Igreja de Crateús ganhou destaque no cenário nacional e internacional de resistência e luta no período da ditadura militar no Brasil (CALADO et al., 2005).

É importante enfatizar que esses espaços de formação estavam à margem da educação escolar. Não havia espaço para essas reflexões na educação formal. No entanto, desde os primeiros anos da Diocese, já se percebia que se fazia necessário esse processo de formação incidir na educação formal. Foram, portanto, necessários alguns anos para que essas reflexões chegassem à escola, propriamente dita.

Uma das primeiras experiências exitosas que surgiu na região, como resultado dessa busca de incidir na educação formal foi a instalação de uma

Escola Família Agrícola, situada na zona rural do município de Independência, intitulada Escola Família Agrícola Dom Fragoso, em homenagem ao primeiro bispo da Diocese de Crateús.

A referida escola, conforme Araújo (2004) iniciou suas atividades no ano de 2002 com uma turma de 5ª série na perspectiva da pedagogia da alternância, obtendo seu reconhecimento oficial junto ao Conselho Estadual de Educação do Ceará apenas no ano de 2012 (FRAGA; DE SOUSA, 2017). Tem como objetivo:

Promover uma formação contextualizada e integral de jovens agricultores/as camponeses/as, buscando desenvolver o protagonismo juvenil e tecnologias apropriadas para a convivência com o semiárido do território Inhamuns/Crateús, na perspectiva do bem viver no sertão cearense. (EFA DOM FRAGOSO, 2023, *online*).

A EFA Dom Fragoso constitui-se como um marco histórico para os agricultores e camponeses da região, pois a escola recebe alunos dos municípios que hoje compõem a Diocese de Crateús, bem com alunos de outras regiões, conforme as vagas disponíveis.

E aí, um certo tempo, um agricultor disse pra Dom Fragoso assim, que era muito importante esse trabalho que a gente tinha nas comunidades de formação, mas quando os filhos chegavam na escola, esse processo, ele era todo desconstruído, ele não tinha uma continuidade, então, desde aquele momento, a Diocese começava a sonhar incidir na educação formal. Mas a gente ainda não chamava, não tinha um nome ainda, como a gente chama hoje, né, chamava de uma educação libertadora, uma educação nos moldes de Freire, uma educação emancipatória. E aí, anos depois, nasce o sonho da implementação de uma escola família agrícola, que aí um grupo dessa Diocese vai, faz um pouco de estudo, pesquisa, visita algumas escolas e em 2001, 2002, por aí, é implementada a escola família agrícola em Independência, que hoje leva o nome de Dom Fragoso. (Informação verbal concedida pelo colaborador Juazeiro)

A partir da instalação da EFA Dom Fragoso, sentiu-se necessidade da Diocese possuir um mecanismo de atuação e fortalecimento do processo de formação defendido pela igreja local:

Então, naquele momento também, um grupo de padres, de freiras, de leigos da Diocese, queriam que uma organização da Diocese, da igreja, pudesse ajudar cada vez mais fortalecer essa incidência na educação formal e aí nasce ali a ideia de recuperar a Cáritas na Diocese. A Cáritas começa com esse viés de ajudar a gente a construir processos educativos dentro da educação formal. Então, em 2005, a Cáritas é oficialmente criada. Mas desde 2003, já havia um trabalho, sem ser oficial, mas com Cáritas Regional Ceará, pra poder chegar. Então, a Cáritas Diocesana foi criada e a gente, daí pra cá,

começou a trabalhar com o que a gente chama de educação contextualizada para a convivência com o semiárido, na educação formal, numa parceria com as secretarias municipais de educação, com os governos municipais, Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. (Informação verbal concedida pelo colaborador Juazeiro)

Na região dos Sertões de Crateús, as reflexões acerca da educação contextualizada para a convivência com o semiárido foi realizada por meio da RESAB, fortalecida pela Caritas Diocesana de Crateús, que desde o ano de 2005 foi oficialmente instituída na Diocese. Essa rede passou a assumir a dimensão da formação como forma de continuidade aos anseios iniciais da Diocese, de formar e organizar o povo.

Dessa forma, em meados de 2005, os municípios de Independência e Quiterianópolis foram os primeiros da região dos Sertões de Crateús a iniciarem o processo de discussão e formação com os professores sobre a educação contextualizada para a convivência com o semiárido mediado pela Caritas Diocesana de Crateús. Em seguida, no ano de 2006, foi a vez do município de Tamboril iniciar o processo de formação de seus professores nessa perspectiva da educação contextualizada. O município de Nova Russas deu início a essa mobilização no ano de 2009, promovendo momentos de discussão e formação com seus mestres.

O município de Ipaporanga iniciou de forma oficial essa discussão com a rede municipal de ensino a partir do ano de 2013. Porém, é necessário compreender os passos que foram dados anteriores para que esse momento pudesse acontecer, o que será discutido mais adiante.

3 A ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

Nesta seção tratarei acerca dos pressupostos para a produção do conhecimento científico a partir da pesquisa qualitativa, com suas particularidades. Será apresentado o método de coleta de dados, além da caracterização dos participantes desta pesquisa. Ao final apresentarei os dados obtidos ao longo da pesquisa de campo.

3.1 Pressupostos da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais e Humanas

Conforme Quivy e Campenhoudt (1998) existem uma série de cuidados e etapas necessárias para a realização de uma investigação científica no campo das Ciências Sociais. Segundo esses autores, os fenômenos, sejam naturais ou sociais, compartilham a ideia da existência de hipóteses que necessitam ser verificadas por meio de dados observáveis ou experimentais.

Os meios utilizados durante a investigação, seja das ciências naturais ou das ciências sociais/humanas, devem conduzir o pesquisador ao encontro do conhecimento científico e verdadeiro. Nesse percurso investigativo, o intuito não é estabelecer uma verdade absoluta, “mas aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente devido ao desejo de compreender com mais justeza a realidade em que vivemos e para cuja produção contribuimos”. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 24).

Na obra *Manual de investigação em Ciências Sociais*, de 1998, Quivy e Campenhoudt, didaticamente, apresentam um itinerário científico a partir da análise dos escritos de Burdieu, Chamboredon e Passarom, influenciados pelas ideias de Gaston Bachelard, que consiste em dividir o procedimento investigativo em três atos (a ruptura, a construção e a verificação) e sete etapas (a pergunta de partida, a exploração, a problemática, a construção do modelo de análise, a observação, a análise das informações e as conclusões). Esse, portanto, será o itinerário percorrido.

Este trabalho investigativo se caracteriza como pesquisa qualitativa, sendo a mais indicada e defendida pelos pesquisadores, conforme Chizzotti (2000), em ciências humanas e sociais, uma vez que estuda o comportamento humano e social.

Os autores Bogdan e Bicklen (1994) destacam que esse tipo de estudo abrange basicamente dois modos de atuação: a busca pela compreensão do fenômeno social/educacional ou da transformação da realidade. Ainda segundo os autores, existem cinco características básicas da pesquisa qualitativa. São elas:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal[...];
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos,

documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais [...]; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BODGAN; BIKLEN, 1994, pp.47-50).

Na pesquisa qualitativa, um dos pontos importantes de atenção é a conduta do pesquisador. Nesse aspecto, quanto mais envolvido com o objeto investigado, mais difícil se torna para o pesquisador manter uma visão neutra da realidade posta. Dessa forma:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos (CHIZZOTTI, 2000, p. 82).

Existe um risco associado ao modelo de pesquisa qualitativa que pode ser caracterizado como uma desvantagem: a subjetividade. O pesquisador ao interpretar os fatos e as interações entre os pesquisados necessita cuidados e cautela para evitar equívocos, provocando, dessa forma, um falso resultado. Portanto, é preciso que os dados sejam analisados de forma autêntica.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994), ao tratarem dos princípios éticos da pesquisa, chamam atenção para alguns fatos importantes nesse processo investigativo. O investigador deve preservar a identidade dos investigados, com o objetivo de evitar qualquer tipo de transtorno; tratar com respeito os que serão participantes da pesquisa, buscando, dessa forma, o apoio e a colaboração dos mesmos, sem necessidade de artifícios ocultos; o pesquisador deve ser claro e transparente no momento de negociar a autorização e o acordo de como se dará o processo de investigação. Por fim, os autores tratam de um ponto que se torna essencial para a obtenção dos resultados: a autenticidade da pesquisa. Observe:

Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe

agradar, e se possam verificar, pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dado constitui o pecado mortal de um cientista (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77).

Portanto, é indispensável a observação dos pressupostos discutidos até o presente momento para que se possa desenvolver a pesquisa qualitativa, com o rigor necessário capaz de validar seus resultados.

3.2 A coleta de dados

Para que a coleta de dados seja eficiente e consiga atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador, é necessário um planejamento prévio e a definição adequada do método que será utilizado. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, com o objetivo de apreender dos entrevistados as informações/percepções necessárias para compreender como o processo de educação contextualizada para a convivência com o semiárido vem sendo vivenciado no município de Iraporanga – CE e quais evidências das contribuições dessa proposta de educação nas práticas pedagógicas dos professores deste município.

Para Manzini (2003), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para a coleta de dados nas pesquisas em Educação. No entanto, é necessário ressaltar a existência de diversos tipos de entrevistas. E de acordo com Manzini (1991), podemos classificá-las em três grupos: entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas.

As entrevistas estruturadas se caracterizam por conter perguntas fechadas, geralmente com um tom interrogatório e sem flexibilidade. As semiestruturadas apresentam um roteiro prévio com perguntas abertas e a possibilidade de surgir novas perguntas, conforme o diálogo estabelecido. No caso das não estruturadas “é feita uma pergunta que serve como estímulo e as informações emergem das associações e experiências do entrevistado” (MANZINI, 1991, p. 154). Existe uma liberdade capaz de proporcionar intervenção do entrevistador nas respostas do entrevistado.

Após a caracterização dos tipos de entrevistas, entende-se a entrevista semiestruturada como a mais indicada e, portanto, será a utilizada para a coleta dos dados. A seguir, serão apresentados os participantes

entrevistados para esta pesquisa. A participação dessas pessoas está em conformidade com as exigências legais, conforme Parecer nº 5.917.416 de 28 de fevereiro de 2023 do Comitê de Ética da Academia Cearense de Odontologia.

3.3 Caracterização dos investigados.

No município de Ipaporanga o processo que culminou com a aprovação da Lei municipal nº 353, de 27 de agosto de 2015, que torna a Educação Contextualizada uma política pública de educação, tem início nos meados do ano de 2013. No entanto, essa discussão tem um alcance que vai muito além dos limites territoriais do município em questão.

A problematização do modelo de educação ofertado aos povos do semiárido tem suas origens na década de 1980, tendo sua base na chamada Teoria Crítica do Currículo. A partir das reflexões críticas desse período foram surgindo grupos de pensadores e estudiosos que passaram a discutir a qualidade e adequação da educação ofertada aos filhos e filhas dessa gente, na sua maioria formada por pessoas simples, que vivem no semiárido brasileiro.

Para compreender o processo de educação contextualizada para a convivência com o semiárido vivenciado no município de Ipaporanga-CE, é necessário aprofundar as reflexões provocadas pelas diversas entidades ligadas às lutas dos movimentos sociais e populares com atuação no semiárido, bem como ouvir os envolvidos diretamente nessa discussão em Ipaporanga. O Quadro 1 a seguir mostra a síntese dos entrevistados para essa pesquisa:

Quadro 1: síntese dos entrevistados durante a pesquisa.

REPRESENTATIVIDADE	QUANTIDADE	INSTITUIÇÃO	Agrupamento para a pesquisa
Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB	1	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB	Público A
Cáritas Diocesana de Crateús	1	Cáritas Diocesana de Crateús	
Sociedade Civil Organizada	1	Paróquia de Ipaporanga	
Gestor Escolar	2	Escolas Municipais de Ipaporanga	Público B
Professor Educação Infantil	3	Escolas Municipais de Ipaporanga	
Professor Anos Iniciais	3	Escolas Municipais de Ipaporanga	
Professor Anos Finais	4	Escolas Municipais de Ipaporanga	
Professor Formador	2	Secretaria Municipal de Educação	Público C

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Inicialmente foram realizadas entrevistas com pessoas pertencentes às instituições que realizam trabalhos na área da educação no semiárido brasileiro, os quais serão agrupados em **Público A**. A primeira foi com uma pessoa ligada a Rede de Educação no Semiárido Brasileiro – RESAB; em seguida com um colaborador da Cáritas Diocesana de Crateús e, por fim, uma colaboradora da sociedade civil ligada à Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, situada no município de Ipaporanga, que embora não atue diretamente com os processos educacionais, foi a partir das provocações dessa instituição que iniciou essa discussão sobre a proposta da educação contextualizada para a convivência com o semiárido neste município.

O segundo momento de entrevista foi realizado com dois membros do núcleo gestor de uma determinada escola municipal de Ipaporanga (Diretor e Coordenador Pedagógico) e 10 professores de diferentes escolas da rede municipal de educação do município. Vale ressaltar que foram levados em conta dois critérios de escolha tanto dos gestores como professores para participação nas entrevistas: 1. Servidor efetivo e 2. Participaram das primeiras discussões sobre a educação contextualizada em Ipaporanga no ano de 2013. Essas pessoas serão agrupadas no **Público B**.

As entrevistas foram concluídas com os relatos de dois professores formadores que integram a equipe pedagógica da Secretaria Municipal da

Educação deste município. Para este público, foram mantidos os dois critérios já mencionados anteriormente e os mesmos foram identificados como **Público C**.

O roteiro de entrevista utilizado foi organizado considerando as especificações de cada um dos Públicos já qualificados anteriormente. A seguir apresentarei o Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4 que demonstram como estão estruturados esses roteiros.

Quadro 2 Organização do Roteiro de Entrevista Público A

1ª PARTE	Perguntas que tem como objetivo conhecer o processo histórico de constituição da instituição
2ª PARTE	Nessa parte, o objetivo é entender a atuação da instituição no contexto do semiárido, principalmente na área da educação
3ª PARTE	Essa parte do roteiro agrega perguntas que tem por objetivo saber quais os referenciais embasam a prática da instituição.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Quadro 3 Organização do Roteiro de Entrevista Público B

1ª PARTE	Organizado com perguntas tendo com o objetivo conhecer aspectos relevantes da vida dos entrevistados para a sua inserção na educação
2ª PARTE	As perguntas nessa parte objetiva conhecer a experiência dessas pessoas nos primeiros contatos com a temática pesquisada
3ª PARTE	Perguntas com o intuito de perceber o nível de conhecimento dessas pessoas sobre a temática em questão
4ª PARTE	Perguntas com o objetivo de perceber quais impactos essas pessoas percebem em sua prática que são provenientes dessa discussão sobre educação contextualizada
5ª PARTE	As perguntas dessa parte tem por objetivo identificar os desafios e perspectivas dos participantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Quadro 4 Organização do Roteiro de Entrevista Público C

1ª PARTE	Organizado com perguntas tendo com o objetivo conhecer aspectos relevantes da vida dos entrevistados para a sua inserção na educação
2ª PARTE	O objetivo das perguntas dessa parte é conhecer como foi a primeira experiência em relação à temática da educação contextualizada para a convivência com o semiárido dessas pessoas
3ª PARTE	Perguntas com o intuito de perceber o nível de conhecimento dessas pessoas sobre a temática em questão
4ª PARTE	As perguntas dessa parte tem por objetivo identificar as diferenças no processo de formação antes e depois da chegada da discussão sobre educação contextualizada em Iporanga
5ª PARTE	As perguntas dessa parte tem por objetivo identificar os desafios e perspectivas dos participantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A organização dos participantes das entrevistas em três grupos (Público A, B e C) foi uma metodologia utilizada para melhor compreensão e análise dos dados coletados nesse processo de escuta. Vale ressaltar que todos os entrevistados foram ouvidos de forma individual e sigilosa. Os dados foram transcritos, mantidos em sigilo e utilizados para análise posterior.

3.4 Apresentação dos dados

Após o processo de entrevista que ocorreu entre os meses de janeiro a setembro de 2023, fiz a transcrição, organização e sistematização dos dados obtidos. A seguir irei tratar acerca dos achados dessa pesquisa ao realizar as entrevistas com os participantes.

A colaboradora Imburana, em sua entrevista, fez uma explicação sobre a atuação da RESAB no Nordeste brasileiro e como a mesma está organizada. A experiência da colaboradora é um fator importante que ajuda a entender de forma mais clara o surgimento da RESAB. A mesma tem uma inserção na discussão sobre a educação contextualizada desde o ano de 2003 e contribuiu com a organização de propostas pedagógicas, bem como de formação continuada de professores, em vários municípios do Nordeste, como por exemplo, Uauá, Curaçá e Canudos, no Estado da Bahia.

Atuo na área de currículo e tenho uma inserção nesse campo da educação contextualizada desde o ano de 2003, quando eu trabalhava no IRPAA, Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. Eu fiz parte da equipe do setor de educação do IRPAA e trabalhei de uma forma mais direta num programa de convivência com o Semiárido em três municípios da Bahia Uauá, Curaçá e Canudos, coordenando as atividades mais ligadas à área de educação. Na época nós fizemos um trabalho de formação continuada com os professores e gestores desses três municípios para a construção das propostas pedagógicas municipais. Curaça-BA já tinha uma proposta, então o objetivo era monitorar a implementação dessa proposta nas escolas e os outros dois municípios não tinham ainda. Então por quatro anos nós fizemos esse trabalho junto a esses municípios. Então ali eu entrei na rede, na RESAB, que é a rede de educação do semiárido brasileiro. (Informação verbal concedida pela colaboradora Imburana).

Em suas considerações sobre a organização da RESAB, a colaboradora trouxe aspectos relevantes. Segundo a mesma, desde o início a constituição da rede foi antes de tudo uma opção política de resistência ao modelo “oficial” de educação que não atendia os anseios da população do semiárido. Dessa forma, não havia necessidade de uma estruturação

organizacional nos moldes tradicionais. Mas que fosse uma articulação capaz de chegar a todos os Estados e Municípios do semiárido. Segundo essa colaboradora:

a organização da rede ela resulta de uma discussão e de uma opção política. A gente durante muito tempo, e desde que a rede foi fundada em 2003, são 20 anos, 21, porque na verdade a gente considera 2002, entendíamos que deveria ser uma articulação rizomática, sem hierarquia, então a ideia é de que de fato seja uma articulação com grande capilaridade, que chegue aos estados, que chegue aos municípios e que não tenham aquela estrutura mais pesada, de uma organização ou de uma instituição social. Isso tem vantagens e desvantagens. Então, hoje a RESAB ela tem uma secretaria executiva. Essa secretaria executiva ela é uma secretaria itinerante. Ela não tem sede própria. Então atualmente a UNEB é a entidade principal dentro dessa secretaria. É a entidade que articula a secretaria executiva. Então está lá na UNEB. O escritório está na UNEB. Nós já tivemos esse escritório aqui na Paraíba, na UFPB, no Campus de Bananeira. Fica um tempo, muda de entidade. Então, na secretaria executiva nós temos a presença de entidades do poder público e da sociedade civil. É paritário. (Informação verbal concedida pela colaboradora Imburana).

Nesse sentido, o conceito de rede atribuído a RESAB, conforme Martins (2006b) pode ser compreendido a partir do princípio da mobilidade (LÉVY, 1993).

Para Martins (2006b), a RESAB se estrutura numa perspectiva rizomática e não haveria possibilidade de ser diferente, considerando que a mesma congrega os mais variados setores da sociedade, constituindo-se um aglomerado heterogêneo de entidades da sociedade civil organizada e do poder público.

Ainda segundo o autor supracitado, uma das principais rupturas da RESAB é ser um contraponto ao modelo arborescente de organização das instituições tradicionais, inclusive desprovida de uma personalidade jurídica, e, portanto, sendo assumida por alguma entidade. Atualmente a secretaria executiva da RESAB é de responsabilidade da Universidade Estadual da Bahia, como já explicitado pela colaboradora Imburana.

A partir dessa secretaria, são realizados os encaminhamentos necessários para manter a rede em pleno funcionamento. Participam da secretaria executiva a sociedade civil e o poder público, a partir de representação de entidades. É uma representação paritária que, de acordo com a Colaboradora Imburana, são três assentos do poder público e três da

sociedade civil. No entanto, cada Estado tem autonomia de constituir seu grupo gestor e definir a quantidade de assentos, desde que seja um grupo paritário.

Então, na secretaria executiva nós temos a presença de entidades do poder público e da sociedade civil. É paritário. Eu preciso confirmar ainda o número para eu não te dizer um número incorreto. A última vez eram seis. Mas me parece que aumentou. Precisaria ver e depois te daria essa informação. Mas é sempre uma secretaria paritária. O mesmo número de entidades da sociedade civil é o mesmo número de representantes do poder público. Essa secretaria executiva ela vai coordenar essas as ações mais gerais da rede, vai acompanhar e monitorar o trabalho nos estados. Cada estado organiza seu grupo gestor. Também no estado a orientação é que o grupo gestor seja paritário, o estado é livre, pode ter quatro pessoas ou quatro entidades, pode ter duas. Aí o estado decide. Só que também a orientação é que seja paritário. Se for dois, duas entidades, então uma do poder público e uma da sociedade civil. Se for quatro, duas do poder público e duas da sociedade civil. (Informação verbal concedida pela colaboradora Imburana).

A atuação da RESAB visa desenvolver ações que contribuam, de forma geral, com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional público do Semiárido. Sua função primordial é consolidar uma proposta político-pedagógica de educação para essa região do Brasil, através do diálogo dos diversos sujeitos individuais, coletivos bem como suas experiências com a educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro (IRPAA, 2020).

Segundo Reis e Carvalho (2011) a RESAB é um espaço de articulação política regional da sociedade civil organizada, congregando educadores, educadoras e instituições governamentais e não governamentais que atuam na área de Educação neste território.

Ao fazer suas análises acerca da fundamentação teórica das discussões sobre a educação contextualizada para a convivência com o semiárido, a Colaboradora Imburana, pertencente à RESAB, ressalta que essa discussão é fruto dos movimentos sociais com atuação no semiárido brasileiro que já desenvolviam ações fora dos espaços escolares de convivência com o semiárido, bem antes da constituição da RESAB. Portanto, é um processo anterior a escolarização.

Nós estamos falando do semiárido. E nesse semiárido a gente tem também como uma construção dos movimentos sociais populares, um projeto de desenvolvimento para essa região, que é a convivência com o semiárido. A convivência é um projeto que discute a questão da terra, que discute a questão climática, que discute a produção, que discute todas as dimensões da vida, as dimensões materiais da vida humana. Então a educação contextualizada para a convivência ela

traz esse compromisso de fortalecer, de socializar, fortalecer esse projeto de convivência com o semiárido. A educação sendo um elemento desse projeto. Então veja, essa discussão surge, como prática eu não saberia datar, porque a prática é muito anterior a discussão que é feita na rede. Na rede a discussão é feita em 2000. Foi nesse seminário que aconteceu lá em Juazeiro-BA, ali se discutiu essa educação para a convivência com o semiárido a partir da escola. Mas a educação para a convivência com o semiárido em espaços não escolares já acontecia antes de 2000, justamente nessas instituições, eu poderia citar aqui, o PATAQUE, o CERTA, só pra falar de algumas entidades que já faziam esse trabalho de convivência com o semiárido. Algumas até foram ao longo do tempo, assim, se extinguíram, mas a gente tinha já muitas entidades e instituições defendendo essa convivência com o semiárido, que se fortaleceu muito ali na década, acho que a década de 80, a gente pode colocar como uma década em que essas instituições, esses movimentos sociais populares começaram a fazer esse trabalho mesmo que é de pensar a vida do povo, a vida das pessoas. (Informação verbal concedida pela colaboradora Imburana).

De acordo com os dados coletados durante a entrevista com a colaboradora Imburana, existem três matrizes pedagógicas da educação para convivência com o semiárido. A primeira é a educação popular com seus autores de referências, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Streck; a segunda é a pedagogia socialista que possibilita a discussão do trabalho como princípio educativo, principalmente a partir do pensamento de M. M. Pistrak (2011), em sua obra *Fundamentos da escola do trabalho* e, por fim, a pedagogia crítica, numa perspectiva crítico-histórica, conforme Saviani (1999), Moreira e Silva (1994), dentre outros.

Então, é assim, a gente tem um leque muito grande de referências, mas poderíamos sintetizar que fica no campo das pedagogias críticas. Então educação popular, pedagogias socialistas e no Brasil a gente vai trabalhar com essas pedagogias críticas. Alguns mais associados a pedagogia freiriana, outros mais associados a pedagogia crítico histórica do Dermeval e daquele grupo que ele constrói, cria e tá escrevendo, produzindo muito ainda. Uma outra questão também que hoje a gente, no livro, nesse livro aqui (o vermelho) já traz, mas hoje acho que tem mais forte que é a teoria decolonial. Nos nossos escritos, o professor Pinzoh e Edmerson eu acho que são os dois autores que a gente mais ler, que a gente mais referencia. E o Pinzoh nesse texto, inclusive é um texto dele que traz sobre anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido, ele traz exatamente essa base da teoria decolonial. Então hoje na rede a gente vem aprofundando de uma forma mais específica essa perspectiva teórica da decolonialidade como contraponto a todo esse processo de colonização que a educação brasileira sofreu e ainda sofre porque a gente ainda tem muitas influências. (Informação verbal concedida pela colaboradora Imburana).

Em sua entrevista, a Colaboradora pertencente à RESAB destaca as reflexões atuais a partir da teoria decolonial que tem ajudado a entender os efeitos da colonização na América Latina e suas influências nos processos educativos. Nesse sentido, os achados de Boaventura de Sousa Santos (2009), Enrique Dussel (2005), José da Silva Martins (2006a) e João Batista Figueiredo (2012b) são reflexões que trazem uma abordagem de superação desse processo de colonização.

Por fim, outro ponto de destaque da entrevista com a Colaboradora Imburana é o fato dessa discussão sobre a educação contextualizada para a convivência com o semiárido se inserir dentro da política e militância da educação do campo, considerando que a maioria das cidades situadas no semiárido brasileiro possuem características rurais.

Uma questão que precisa ficar muito clara, nós estamos com o movimento da educação contextualizada para a convivência com o semiárido articulado ao movimento da educação do campo, porque no semiárido você tem campo e cidade e a maioria das cidades do semiárido são cidades pequenas com características culturais, econômicas que é do campo. Então a gente até o momento, estamos assim construindo esse entendimento de que o nosso lugar político é de militância, é nessa área de educação do campo. Temos assento na Comissão Nacional de Educação do Campo, que no último governo não funcionou, mas que agora a gente entende que vai retomar, inclusive com a Professora Socorro Silva, que é membro da resab, lá na SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Nós temos assento no Fórum Nacional de Educação. Então, assim, nesses espaços maiores de deliberação de política a resab está presente e a gente entende que isso da conta pra ir construindo e fortalecendo esse movimento na nossa região, nos nossos estados do semiárido. (Informação verbal concedida pela colaboradora Imburana)

A seguir, passarei a apresentar o material produzido a partir do diálogo com um representante da Cáritas Diocesana de Crateús, que teve atuação direta nas discussões sobre a Educação Contextualizada em Ipaporanga.

A Cáritas Internacional é uma confederação com mais de 170 organizações-membro, presente e atuante nos cinco continentes (CÁRITAS BRASILEIRA, 2023). A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das organizações que integra a Cáritas Internacional:

A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional. Sua origem está na ação mobilizadora de Dom Helder Câmara, então Secretário-Geral

da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). As orientações do Concílio Vaticano II marcaram a ação da Cáritas que, desde então, vive sob os valores da pastoralidade transformadora. A Cáritas é um organismo da CNBB e possui uma rede com 187 entidades-membro, 12 regionais e 5 articulações (CÁRITAS BRASILEIRA, 2023, *online*).

A Cáritas Brasileira é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB que, por sua vez, é uma organização da Igreja Católica Apostólica Romana que congrega os Bispos de todo o Brasil. Importante frisar que a Cáritas não está presente apenas no Brasil.

A Cáritas é uma associação sem fins lucrativos, mas enquanto personalidade jurídica ela é um organismo da CNBB, que é a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e que organiza a caridade, né, que trabalha com a caridade organizada. Então, a gente diz que a Cáritas é um dos serviços de caridade organizada da Igreja Católica. Então, ela quer dizer Cáritas, né, caridade, e foi implementada aqui no Brasil por Dom Helder Câmara. Dom Helder foi quem implantou a Cáritas nos anos 1962 e hoje nós estamos presentes em todo o Brasil, em todas as regiões do Brasil e no mundo também. Em mais de 170 países no mundo, sendo essa presença da Igreja na vida das pessoas, nessa história da restituição da dignidade humana. (Informação verbal concedida pelo colaborador Juazeiro)

O colaborador Juazeiro, ao ser entrevistado, destacou o processo de constituição da Cáritas Diocesana de Crateús no ano de 2005 como uma necessidade de acompanhamento da experiência de educação ofertado e assumido pela EFA Dom Frágoso, no município de Independência-CE, como já explanei na seção 2, no item 2.4.

A Cáritas Diocesana de Crateús, ela está vinculada à Caritas Brasileira, a qual possui cinco áreas de atuação:

As áreas de atuação representam a diversidade de atividades que a Cáritas Brasileira realiza no país em distintos níveis e em toda a Rede. São cinco áreas prioritárias: Economia Popular Solidária (EPS), Convivência com Biomas, Programa de Infância, Adolescência e Juventude (PIAJ), Meio Ambiente, Gestão de Riscos e Emergências (MAGRE) e Migração e Refúgio (CÁRITAS BRASILEIRA, 2023, *online*).

A Cáritas Diocesana de Crateús - CDC, de acordo com o entrevistado Juazeiro, em comunhão com a Cáritas Brasileira, “tem a missão de defender a vida. É onde tem vida ameaçada, onde tem direito ameaçado, é a missão da Cáritas”. Nesse sentido, também tem a missão de promover o bem viver, contribuindo com a redução da pobreza das pessoas que vivem na

Mesorregião dos Sertões Cearenses por meio de formação integral, assessoria técnica, educação contextualizada para a convivência com o semiárido, desenvolvimento de tecnologias sociais de convivência com o semiárido e geração de trabalho e renda (CÁRITAS CRATEÚS, 2023).

A atuação da CDC nos municípios dos Sertões de Crateús, conforme foi relatado pelo entrevistado, se dá através dos processos de formação continuada com os professores, acompanhamento de famílias de pescadores, acompanhamento aos feirantes que são agricultores familiares, além de desenvolver projetos em parceria com os municípios como, por exemplo, Projeto Escolas de Paz e Campanha Solidariedade a Distância - SAD.

Então, a Cáritas Diocesana foi criada e a gente, daí pra cá, começou a trabalhar com o que a gente chama de educação contextualizada para a convivência com o semiárido, na educação formal, numa parceria com as secretarias municipais de educação, com os governos municipais, Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, além de acompanhar e desenvolver outros projetos em áreas diversas. (Informação verbal concedida pelo colaborador Juazeiro)

Dando continuidade a apresentação do material produzido ao longo das entrevistas, tratarei a partir de agora da entrevista realizada com uma pessoa da sociedade civil que atua como agente de pastoral na Paróquia de Ipaporanga.

Inicialmente a colaboradora Aroeira falou sobre sua vivência eclesial e os primeiros passos no despertar para uma visão de mundo diferente daquela na qual ela foi educada.

Eu comecei a participar da comunidade e aí eu conhecendo algumas irmãs religiosas e elas foram me convidando para participar de alguns dos encontros e das reuniões. E eu comecei a participar e fui gostando, das temáticas que eram trabalhadas. Também nessa época tinha nosso primeiro bispo, Dom Fragoso, que pertencia a Teologia da Libertação. Então os encontros iam todos nessa linha da pessoa ser libertadora, que a pessoa tivesse suas decisões, a gente trabalhava essa questão da alienação e isso tudo foi me motivando, me fazendo ver as coisas por outro lado. Porque até então o meu jeito de ver era como os meus avós, que a mulher tinha que ser submissa, a gente quase não se defendia das coisas, quando alguém dizia alguma coisa, a gente se calava... E aí eu fui enxergando outros horizontes. Também comecei a participar de estudos bíblicos. (Informação verbal concedida pela colaboradora Aroeira).

Em relação à constituição e organização da Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, a entrevistada vinculada a essa instituição, limitou-se a relatar sua caminhada enquanto agente de pastoral nesta paróquia. Contudo, a referida paróquia foi instituída oficialmente no dia primeiro de novembro do ano de 2015, no município de Ipaporanga (DIOCESE DE CRATEÚS, 2023). Do ponto de vista da organização, a mesma é conduzida sob a coordenação do pároco, com atuação em diversos segmentos a partir de suas pastorais e movimentos.

Em relação aos trabalhos pastorais desenvolvidos pela Paróquia do Sagrado Coração de Jesus de Ipaporanga tem um alcance em diversas instâncias da sociedade. Nessa situação concreta em relação à educação, vale ressaltar que a referida paróquia, enquanto instituição da sociedade civil organizada, possui assento no Conselho Municipal de Educação - CME, contribuindo diretamente com as discussões sobre os processos educacionais do município. Inclusive a colaboradora ligada à paróquia, trouxe à tona essa dimensão da inserção da igreja nas instancias deliberativas durante sua entrevista.

A colaboradora tratou da importância do embasamento que a vivência de igreja lhe trouxe para a sua vida pessoal e profissional. Segundo ela:

havia a discussão e a busca por fazer essa ligação da fé com a realidade, que incidia diretamente na educação. E isso nos ajudava como animadores e leigos a trabalhar essa realidade. Começava de casa a gente trabalhar esse outro jeito da gente ver, esse outro jeito da gente viver, na questão da boa convivência, do diálogo, do respeito entre as pessoas. Então a Igreja trabalha muito isso, começando da família, e claro, como eu já era professora, se isso já era trabalhado na família eu ia levando pra sala de aula. A Igreja me ajudou muito também quando eu casei. Como ser uma boa esposa, uma boa mãe. Ajudou muito o jeito de criar meus filhos, de acompanhar a educação de meus filhos, comportamento dos meus filhos, isso me ajudou muito. (Informação verbal concedida pela colaboradora Aroeira)

Como se pode perceber, a atuação dessas instituições a partir de suas visões, guarda entre si objetivos comuns, por exemplo, a defesa da vida e a luta por direitos no semiárido brasileiro.

Na continuidade dos diálogos realizados através das entrevistas, foram ouvidos dois gestores escolares e 10 professores da rede municipal de educação do município de Ipaporanga (Público B), priorizando aqueles servidores efetivos que estão em atuação desde o início das discussões sobre o processo de implantação da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

Os entrevistados mantêm uma história semelhante quando se refere ao início da atuação na educação. Segundo eles, o ingresso na educação se deu a partir de substituição de professores que precisavam se ausentar por motivos diversos. Na impossibilidade de comparecer ao trabalho, esses professores “contratavam” essas pessoas para substituí-los. Além disso, os entrevistados foram unânimes ao afirmarem as condições difíceis para estudar. Alguns tiveram que mudar de cidade e até estado, como é o caso da entrevistada Jatobá, que precisou mudar de Estado para continuar os estudos.

Os relatos a seguir são de professores que ao tratarem acerca de sua inserção na educação, possuem histórias semelhantes. No primeiro relato assim se expressa a colaboradora:

Eu vim pra Ipaporanga em 1995. Olha a ousadia: em 1995 eu vim pra cá com apenas o segundo grau pra substituir uma professora no curso que aqui tinha de segundo grau, de umas turmas. Ela me disse “A matéria é boa. É sociologia. É só fazer questionamento com os alunos, você vai fazer...” E eu precisava trabalhar, queria trabalhar, tinha vontade... Então foi essa ousadia. E a maioria dos alunos, eram alunos que já eram professores também. Porque na época, quando cheguei aqui, há uns vinte e poucos anos, o professor com a quarta série, ensinava a segunda série... E eu com o pedagógico era como se eu tivesse faculdade. (Informação verbal concedida pela colaboradora Jatobá)

O próximo relato possui semelhanças com o anterior. Veja:

Comecei a lecionar eu tinha 17 anos, por intermédio de uma ex professora que já é falecida, finada Maria Isamar Almeida Matos. Em 1993 ela adoeceu e me convidou para ficar no lugar dela. Nesse tempo eu tinha a quarta série. Naquele tempo a gente começava a lecionar com a quarta série porque não tinham os outros anos pra frente, no lugar que a gente morava. Então eu comecei a lecionar no lugar dela. (Informação verbal concedida pela colaboradora Margarida)

O próximo relato também faz referência a esse processo inicial de inserção na educação. Assim diz a colaboradora:

Eu sempre tive vontade de ser professora. Quando eu ouvia o pessoal falar pedagogo, eu achava tão muito bonito. Eu dizia “um dia

eu quero ser isso aí”. Eu entrei na educação o pessoal precisando, tiravam as licença maternidade e chamavam a Aurilene, aí eu ia. Ai outra mulher ia dar a luz, licença maternidade, eu ia. Fui tomando gosto. Até em que 2000 eu comecei na Educação de Jovens e Adultos – EJA e estou até hoje. (Informação verbal concedida pela colaboradora Bromélia)

O retrato, a partir do conjunto das entrevistas, apresenta uma realidade típica da história do semiárido: a dura realidade social, econômica e educacional das famílias que vivem nessa região. As consequências dessas dificuldades de acesso aos direitos básicos aparecem de forma clara na fala dos entrevistados quando relatam o próprio processo de formação na educação básica.

Acerca dos primeiros contatos com a discussão sobre a ECSA, os 10 professores e os dois gestores expressaram suas opiniões conforme o quadro 5:

Quadro 5: Respostas do Público B sobre a primeira experiência acerca da ECSA

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
Jatobá	Muito antes de 2015 eu já tinha participado de um dia de discussão sobre essa questão. A história sobre educação contextualizada em Ipaporanga é recente, mas essa discussão nos municípios da região dos Inhamuns ela já é mais antiga. Faz tempo. Uma vez eu participei de um encontro em Crateús, sobre a educação contextualizada. Onde eu ouvi falar a primeira vez da escola Dom Fragoso. Que a experiência de lá era que os alunos ficavam um tempo estudando na escola e depois voltavam para o campo, aí fui onde conhecemos essa experiência. Então foi o meu primeiro contato, quando ouvi falar de educação contextualizada.
Margarida	Em 2013 foi lançado primeiro com o sexto ao nono. A gente tinha curiosidade. As meninas iam para as formações. As outras professoras foram pra EFA Dom Fragoso. Eu sempre tinha curiosidade, mas ainda não tinha oportunidade. Sou bióloga e a gente tem um apreço mais pela terra, pelos animais, por tudo isso. Eu sei que a faculdade de Biologia caiu pra gente, mas eu sempre gostei de Ciências, gosto de plantas, tenho plantinhas em casa e isso favorece muito. E quando ela foi realmente implantada eu não achei nenhuma dificuldade em trabalhar. Porque é legal trabalhar com a terra, saber que tudo precisa ser preservado, o meio ambiente, a nossa água, os animais, os seres vivos, o ser humana, Eu gosto de trabalhar a educação contextualizada.
Umbuzeiro	O meu primeiro contato que eu tive com a educação contextualizada foi antes de ter uma lei em Ipaporanga. Na época, o Prof. Pedro era secretário de educação de Ipaporanga e trouxe algumas pessoas de Crateús para nos dar uma formação sobre educação contextualizada. Lembro que na época foi entregue um certificado de 120h/a. Ali foi um início em Ipaporanga.
Ipê-roxo	A primeira vez que ouvi falar sobre educação contextualizada foi quando recebi o convite para participar de uma formação promovida

	pela Secretaria de Educação de Iporanga. Não fazia ideia do que seria essa educação contextualizada. Mas após a formação, que aconteceu com o pessoal da Cáritas de Crateús, comecei a entender um pouco. De início achei que seria mais um conteúdo para ser trabalhado a exemplo do que já trabalhávamos.
Macambira	Não recordo bem o ano, mas lembro que a primeira vez que tive contato com a educação contextualizada foi numa formação que participei. Lembro que foi em Iporanga. Não me recordo se foi em 2013 ou 2014, mas foi entre esses dois anos. Acho que quem conduziu essa formação foi uma pessoa de Crateús, da Cáritas. Lembro que tinha a Irmã Erbênia, por sinal foi uma formação que gostei muito. Então foi dessa forma meu primeiro contato.
Tatu-peba	Em 2015, quando estava trabalhando em uma escola do interior de Iporanga, tive a oportunidade de participar da minha primeira formação sobre educação contextualizada. Acho que era sobre segurança alimentar. Foi um momento bem legal. Não tinha noção do que era essa educação contextualizada. Lembro que tinha um pessoal, acho que da Cáritas de Crateús.
Cutia	Em relação a formação sobre educação contextualizada eu lembro que participei pela primeira vez, acho que em 2014. Até então, eu tinha ouvido os colegas falarem sobre essa educação contextualizada, mas não sabia o que era direito. A partir das formações da Secretaria de Educação, eu comecei a entender melhor. Desde então tenho participado de todas. Gosto muito. O pessoal da Cáritas tem nos ajudado muito.
Preá	Eu gosto muito das formações da educação contextualizada. Lembro que minha primeira experiência aconteceu em 2013. Na época foi um grande desafio. A gente não entendia direito. Ficava preocupado sem saber como fazer. Eu tinha em mente que a gente iria receber um livro e isso seria uma disciplina. Depois que eu fui entendendo, a partir das formações que a Cáritas realizava junto com a Secretaria de Educação.
Tatu-bola	Eu lembro que meu primeiro contato com a educação contextualizada acontece de forma bastante conflituosa. Não entendia como seria isso na prática. Ficava resistente para participar das formações, mas acaba indo. Depois, com o passar do tempo, as formações foram me ajudando a entender melhor esse jeito novo de ensinar. Hoje vejo como é importante isso que acontece no município. As formações promovidas pela secretaria e o pessoal da Cáritas são muito importantes.
Onça-parda	Em 2016 participei da primeira formação sobre educação contextualizada. Então foi esse meu primeiro contato. Lembro que tinha um pessoal da Cáritas que vinha ajudar nas formações. Eram ótimas formações. No início confesso que ficava sem entender muita coisa, depois fui pegando gosto pela coisa.
Bromélia	Eu trabalhava na Escola Antonio Lopes Teixeira, distrito de Mulungu, e aí foi quando eu tive a oportunidade de participar das formações. Quando falou em educação contextualizada, foi um tumulto: "aí agora vai planejar duas vezes. Tem o nosso plano, tem a educação contextualizada". Até se internalizar que a educação contextualizada é o contexto, faz parte do nosso entorno e é algo que tem que se ali constante nas aulas, foi todo um processo. Mas eu não tive muita dificuldade não, graças a Deus. Isso eu acho muito interessante, porque se a gente não contextualizar o ensino do aluno pra realidade dele, fica cada vez mais difícil o aprendizado.
Maniçoba	Meu primeiro contato com a educação contextualizada aconteceu em 2015 quando participei de uma formação em Iporanga, promovida pela Secretaria de Educação e a Cáritas de Crateús. Foi um momento excelente. Foi uma experiência marcante! Desde então procuro participar das formações e dos eventos promovidas sobre a educação contextualizada.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas mostram que a maioria dos entrevistados do Público B tiveram sua primeira experiência a partir das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ipaporanga em parceria com a Cáritas Diocesana de Crateús, bem como a partir da experiência da EFA Dom Frágoso. Aqui é importante destacar a relevância da EFA Dom Frágoso para a região, como um exemplo de escola que vivencia a educação em convivência com o semiárido a partir da Pedagogia da Alternância. Vários entrevistados fizeram referência à mesma.

Como se pode observar no Quadro 5, apenas dois professores informaram que suas experiências são anteriores às discussões no município de Ipaporanga (Colaboradores Umbuzeiro e Jatobá). Segundo essas pessoas, houveram, pelo menos, dois momentos de diálogo sobre educação contextualizada com a presença de pessoas de Ipaporanga entre os anos de 2001 e 2012. Uma dessas reuniões aconteceu na cidade de Crateús e outro teria ocorrido no próprio município de Ipaporanga. Contudo, essas pessoas não souberam dar mais detalhes sobre esses momentos formativos.

Como se pode ver, independentemente do local e de como ocorreu o primeiro contato desses professores e gestores com a ECSA, a CDC foi protagonista na disseminação dessa prática de educação.

Na continuidade do diálogo com o Público B, o foco se voltou para a identificação dos conhecimentos que esse público agregou em relação à educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Nesse sentido, utilizou-se a seguinte pergunta norteadora: “Na sua visão/entender o que é educação contextualizada para a convivência com o semiárido?”.

Os entrevistados destacaram pelo menos três pontos de convergência sobre o entendimento acerca do que é a educação contextualizada: 1. É uma maneira de conhecer a realidade em que se vive; 2. Uma forma de transformar a realidade; 3. Educação que potencializa a preservação da vida em suas diversas dimensões animal e vegetal.

De acordo com uma colaboradora a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido pode ser assim definida:

Educação contextualizada é trabalhar a nossa vivência, trabalhar o nosso eu lá dentro da sala de aula com as nossas crianças. Ajudar eles a compreender que a gente precisa dessa preservação para que

a gente tenha dias melhores. (Informação verbal concedida pela colaboradora Margarida)

Em relação aos Gestores Escolares entrevistados, eles demonstram ter conhecimento prático e teórico acerca da ECSA. Segundo um dos gestores é possível fazer uma comparação entre o modelo de gestão pedagógica adotada pela escola antes e depois da ECSA em Ipaporanga. Veja:

São dois pontos, O antes e o agora. Antes o ensino era mais tradicional, Em que sentido? Você tinha uma preocupação muito grande só de seguir ali os componentes curriculares. Você não contextualizava. Você não ia ali medir uma parede. A gente não falava muito do entorno, do contexto do aluno não. E hoje quando se fala em água, você já vai ali pra torneira, quantos litros você gasta, como é que você preserva, você já vai em um ponto de água da comunidade pra ver como que está. A gente ver muito presente nos professores daqui essa questão do trabalho com a educação contextualizada. A educação contextualizada está inserida no planejamento diário que você está trabalhando, está fazendo de uma maneira simples como se ali já estive há muito tempo dentro do componente curricular. E a comunidade é bastante presente nos eventos da escola, vem ver as crianças se apresentarem. (Informação verbal concedida pela colaboradora Bromélia).

Ainda segundo essa colaboradora, houve uma importante ação em relação a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola que ainda necessitava incorporar em seu texto as vivências da ECSA.

O próprio PPP da escola hoje contem essa temática. Ele foi adaptado para inserir a educação contextualizada, tanto é que em nosso PPP, a gente enquanto comunidade escolar, a gente colocou quer que o aluno consiga transformar, ser um cidadão autônomo que transforme seu entorno, a sua comunidade, que seja uma aprendizagem significativa. Ai nós temos o PPP, como documento. (Informação verbal concedida pela colaboradora Bromélia).

Outro Gestor Escolar, em um momento de sua fala, destacou o fortalecimento do protagonismo juvenil a partir das ações realizadas nessa perspectiva da ECSA.

Os meninos preparam a maquete e ele vai explicar para a comunidade o funcionamento. A gente percebe que eles ficam muito sabidos. E qual família não gosta de vir na escola e ver seu filho se destacando? Essa questão do protagonismo é muito forte. A escola José Domingos de Moraes tem trabalhado muito nessa linha, de colocar o jovem ali como uma pessoa que pode modificar isso mais ainda, que possa fortalecer isso mais ainda. (Informação verbal concedida pelo colaborador Xique-Xique).

Para além da vida profissional, esse contato com as discussões sobre a ECSA é um caminho de transformação de vida. Essa é uma constatação a partir da fala de um dos gestores escolares,

Então eu diria que os 15 anos da minha vida na educação foram muito transformadores, muito significativos. Aprendi muitas coisas. E isso a gente vai levando pra vida, a gente vai aprendendo a organiza melhor a família da gente. A gente vai levando isso que a gente aprende pra família, para o contexto de comunidade como um todo e tudo isso é fortalecedor. Então minha vida ela se modificou. As vezes meus colegas vêm de São Paulo pra cá e pergunta “rapaz, e você nunca mais voltou” e eu digo “não sinto a menor vontade de voltar pra lá” porque lá a gente vive com rotina, a gente não tem uma qualidade de vida que a gente precisa ter e aqui a gente encontrou. Aqui o trabalho é mais próximo, dentro do trabalho a gente vai se formando também. Então minha vida se transformou nos últimos 15 anos. (Informação verbal concedida pelo colaborador Xique-Xique).

Em seguida irei tratar acerca dos dados obtidos junto a dois Professores-Formadores da Secretaria Municipal de Educação de Iporanga. Quando indagados sobre sua inserção na educação, ambos fizeram relatos semelhantes aos dos professores ouvidos.

Comecei na educação de forma experimental, amigo da escola. Depois tive a oportunidade, mesmo sem ter ainda graduação, substituir professores em sala de aula. A partir de então fui me identificando com a sala de aula. Nesse processo de substituição a gente deu aula de matemática, português, história... E ali a gente vai tentando se encontrar. Nessa caminhada encontrei pessoas que na avaliação delas daria certo eu começar a lecionar com matemática. A partir disso eu fiz a graduação em matemática. Fui pegando gosto pela coisa. Em seguida fiz uma pós-graduação e estamos nessa lida desde então. (Informação verbal concedida pelo colaborador Cacto).

Os entrevistados ao relatarem suas experiências iniciais com a ECSA trouxeram contribuições importantes. Os Professores-Formadores, a partir de suas experiências, relataram as dificuldades naquele primeiro momento de reflexão.

Um dos entrevistados falou sobre a desconfiança em relação a como essa “educação contextualizada” aconteceria no cotidiano da escola. O fato de não entender como essa contextualização aconteceria, gerou resistência. Foi o processo de formação, por meio das discussões e aprofundamento da educação contextualizada, conforme os relatos da pessoa entrevistada, que diminuiu em partes essa resistência.

O primeiro contato com essa temática se deu quando eu estava lecionando na escola Waldemar de Alcântara. Tudo que é novo causa certo receio. Lembro que a gente ia para as formações com o pessoal

da caritas e nos primeiros encontros, confesso que a gente ficava se perguntando “o que é isso mesmo”, “como é essa proposta”. A gente ouve, mas a gente já tem uma experiência e ficava se perguntando como é que isso funciona. Como é essa história do contexto. Quero dizer que o primeiro contato a gente assistia as formações, mas não entendia, pois ainda não estava consolidado o entendimento que temos hoje. Era algo que a gente não compreendia e entendo que pelo fato de não compreender, havia resistência. (Informação verbal concedida pelo colaborador Cacto)

No entanto, não se pode tratar essa questão com extremismo, supondo que todos ou nenhum foram capazes de superar essa resistência inicial.

Há resistência de alguns professores ainda, por opção, vejo que tudo é uma questão de ouvir, de estar aberto. O EU que começou ouvir sobre essa temática lá na primeira formação tinha um posicionamento, uma metodologia, uma forma de ser. Eu evolui na minha avaliação porque eu tenho meu posicionamento hoje, mas se você chegar amanhã dizendo “professor que tal você olhar essa aqui desse jeito”, vamos lá. Eu não vou automaticamente dizer que vou mudar [minha visão, posicionamento, metodologia], mas estou aberto para ouvir. Nessa dinâmica vejo como um processo de evolução o fato de estar aberto para [novas] propostas. Por outro lado, há também a opção do professor que diz “do jeito que estou, estou bem. Muito obrigado” e se fecha dentro daquela bagagem que já tem, sem querer agregar novos conhecimentos. Esses professores, certamente, absorveram algumas coisa das formações, mas não foram suficientes para que eles pudessem entender a importância dessa discussão sobre a educação contextualizada. (Informação verbal concedida pelo colaborador Cacto)

Já para o outro Professor-Formador, a sua primeira experiência com essa discussão aconteceu também a partir dos momentos de formação, contudo, na condição de ser a pessoa de referência para acompanhar esse processo formativo no município de Iporanga.

Eu estava trabalhando na Secretaria de Educação em Iporanga. Lembro que a Secretária de Educação era a Dilvina. Ia acontecer a primeira formação no município de Iporanga que era sobre a educação contextualizada e ela [Secretária de Educação] me chamou e disse que eu iria ficar acompanhando essa formação. Que era minha missão fazer esse acompanhamento. Até então nem entendia o que era essa educação contextualizada, como era que se dava. A primeira formação foi feita pelo pessoal da Cáritas de Crateús e também pela RESAB. A partir daí fui entendendo melhor o que era essa educação contextualizada. (Informação verbal concedida pela colaboradora Jasmim).

Na continuidade das entrevistas, cada um dos participantes expôs suas percepções sobre a educação contextualizada a partir de uma pergunta

direcionada: “Na sua visão/entender o que é educação contextualizada para a convivência com o semiárido?”. Com as respostas obtidas pode-se perceber um processo evolutivo de conhecimento acerca da educação numa perspectiva de convivência com o semiárido por parte desses integrantes. Ambos falaram de forma segura e convicta. O primeiro assim se expressou:

Defino como um processo de renovação de vida e valorização da vida. Não só a vida humana. Mas o espaço que a gente convive, o que a gente se alimenta. Todo o valor do sol, da terra, da água. E a questão também do autocuidado humano. Então não existe um ambiente meio, e sim um todo. É o ser humano e toda a natureza que compõe o contexto, nosso espaço. (Informação verbal concedida pela colaboradora Jasmim)

O segundo trouxe a seguinte resposta:

A educação contextualizada para a convivência com o semiárido é uma forma de você enxergar, eu sou professor, mas no momento estou como formador de matemática, numa linha de pertencimento, como eu já disse, a minha rede ao meu município, à área específica em que atuo, entendendo que esse processo é uma problematização que inquieta no sentido de que eu preciso levar uma mensagem ao meu aluno dentro de uma proposta, falando especificamente de matemática, de ensino e aprendizagem onde ele entenda cada vez melhor o porquê ele precisa aprender as quatro operações básicas. (Informação verbal concedida pelo colaborador Cacto)

Outra dimensão abordada pelos entrevistados foi o sentimento de pertencimento que a educação contextualizada desenvolve em cada pessoa. Nesse sentido, de acordo com os entrevistados essa é uma consequência do movimento de ação e reflexão sobre a própria realidade (FREIRE, 1987). Ao problematizar a realidade, essa se torna objeto de conhecimento que precisa ser desvelada e, uma vez desvelada, deve ser amada e transformada para que seja possível construir nesse território o bem viver.

E identidade quando falo desse tema, falo com o sentimento de pertencimento de onde a gente vive e que isso desencadeia muitos outros temas, muitas outras problemáticas dentro de Ipaporanga que precisam ser discutidas dentro de cada unidade temática [dentro da área de matemática], em cada objeto de conhecimento, dentro da comunidade. Começo vendo dentro da comunidade, depois vejo como problema do município e o que que a gente estava fazendo enquanto isso pra pelo menos provocar, pra não dizer “olha estou trabalhando aqui algo, mas estou fazendo isso pra cumprir uma tabela, por uma prestação de contas”. (Informação verbal concedida pelo colaborador Cacto)

Aos Professores-Formadores foi questionado acerca da percepção dos mesmos sobre diferenças e semelhanças na condução e realização das

formações considerando um antes e depois da aprovação da Lei municipal nº 353/2015 que dispõe sobre a implantação da educação contextualizada para a convivência com o semiárido no município de Iporanga.

Um dos principais pontos apresentados, que se pode considerar como mudança, é o fato das formações com os professores, segundo os entrevistados, serem flexíveis em relação à possibilidade de relacionar os conteúdos com a realidade. Isso ao longo dos anos criou uma prática que se tornou “normal” nesse processo formativo.

A gente indo para esses ambientes [de formação] a gente é provocado no sentido positivo, de refletir, de compreender o processo, de compreender a ideia, como esse mecanismo constante do contexto de refletir, de ver o que é possível fazer, de como executar após planejar e como replanejar quando necessário. Então eu vejo que esse processo [de formação] é necessário para a transformação do professor como um todo. Eu diria que sem as formações da educação contextualizada, eu não estaria conseguindo dar esses relatos pra você, assim como você, certamente, teria dificuldade de colher esses relatos nessa mesma vertente com outros professores. (Informação verbal concedido pelo colaborador Cacto).

O professor formador tornou-se um parceiro que acompanha, orienta e estimula as boas práticas, superando a caricatura de fiscalizador. Nesse sentido, a autonomia surge como consequência desse processo de mudança.

Durante as entrevistas com os Professores-Formadores, ficou evidente a mudança da compreensão da importância do planejamento numa perspectiva global. Ele é importante não apenas para planejar os conteúdos que serão estudados, mas está além. Esse planejamento é uma forma consciente e organizada de fazer chegar o conhecimento até a família, a comunidade, a escola e ao próprio professor.

Quando a gente começa a se planejar, a se organizar, a gente percebe que esse planejamento tem um sentido maior. Que não é só o conhecimento teórico, mas também tem haver com o conhecimento prático. E esse olhar nos permitir enxergar que esse conhecimento é importante não apenas para os educandos, mas também para os educadores e para a nossa família. Muitas coisas que a gente vai aprendendo, por exemplo, nós na nossa família, vamos colocando em prática. Então não serve só como multiplicador de opiniões, mas também como mudança de vida, mudança de hábito na nossa vida também, na comunidade onde a gente está, onde tem um espaço de fala, não somente na educação, mas onde quer que a gente esteja. (Informação verbal concedida pela colaboradora Jasmim).

Nesse sentido, as formações agregam novos olhares que contribuem e fortalecem o entendimento de que é preciso desenvolver as

estratégias e metodologias capazes de transpor o conhecimento do campo meramente teórico para um desdobramento prático.

Os dados apresentados são relevantes e ajudarão na compreensão de como esse processo de educação contextualizada vem se consolidando como política pública no município de Ipaporanga. Essa será a próxima discussão.

4 A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO MUNICÍPIO DE IPAPORANGA-CE

A presente seção discorrerá acerca da construção da educação contextualizada como política pública de educação no município de Ipaporanga. Também será feita uma análise das percepções dos entrevistados acerca do entendimento deles sobre o processo de educação contextualizada para a convivência com o semiárido e como esse processo tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos professores do município de Ipaporanga. Ao final será apresentada uma experiência exitosa nessa perspectiva da contextualização do ensino ocorrida na EEF José Domingos de Moraes, situada na Zona Rural de Ipaporanga.

4.1 O processo de construção da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em Ipaporanga

O município de Ipaporanga está situado na mesorregião dos Sertões Cearenses, microrregião do Sertão de Crateús, distante 387 km da capital do Estado, Fortaleza. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Ipaporanga possui uma população estimada de 11.575 habitantes, conforme dados do último Censo (2021) e, com uma extensão territorial de 704.773 km². A figura 03 apresenta o mapa atual do município de Ipaporanga:

Figura 3 – Mapa do Município de Ipaporanga



Fonte: Ceará, 2021, *online*.

A partir dos diálogos com os entrevistados, foi possível perceber uma realidade desafiadora na educação nas décadas de 1980 e 1990 em Ipaporanga. O recorte temporal mencionado contempla o período histórico de desmembramento do distrito de Ipaporanga pertencente ao município de Nova Russas, tornando-se município a partir da Lei Estadual nº 11.348 do dia 18 de setembro de 1987 (CEARÁ, 1987). Nessa época o município passava por um processo de organização administrativa e no seu quadro de pessoal aparecem os primeiros cargos relacionados à Educação: Professor de 1º Grau, Agente Pedagógico, Especialista em Educação e Orientador de Aprendizagem (IPAPORANGA, 1990).

A realidade vivida pelas pessoas do município recém-criado era difícil. Eram escassos os profissionais habilitados para diversos serviços. No caso da educação, alguns entrevistados falaram de algo que era “normal” acontecer naquele tempo: muitos tiveram suas primeiras experiências de sala de aula sem ao menos concluir o ensino fundamental. A maioria tinha concluído apenas a quarta série. Com base nas informações coletadas é possível afirmar que o processo de formação dessas pessoas na educação básica aconteceu paralelo ao processo de formação para atuar como professor em sala de aula.

Naquele tempo a gente começa a lecionar com a quarta série porque não tinham os outros anos pra frente, no lugar que a gente morava. Então eu comecei a lecionar no lugar dela. Era multiseriado na localidade de Água Branca de Cima. Em 1996 eu fiz o concurso,

passsei. Comecei a estudar o MOPI, segundo grau a distância.
(Informação verbal concedida pela colaboradora Margarida)

As considerações acerca dos primeiros anos do município de Ipaporanga são oportunas e servem para corroborar com aquilo que já disse anteriormente sobre as dificuldades de acesso a educação aos povos do semiárido. A seguir irei discorrer sobre o surgimento das discussões sobre a ECSA em Ipaporanga.

Neste município, as discussões sobre a educação contextualizada para a convivência com o semiárido teve início no ano de 2013, a partir do diálogo entre a Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, Secretaria Municipal de Educação de Ipaporanga, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB e a Cáritas Diocesana de Crateús.

Em Ipaporanga, as primeiras tratativas acerca da educação contextualizada para a convivência com o semiárido foi uma iniciativa da sociedade civil, conduzida por agentes de pastoral da Paróquia de Ipaporanga com atuação na educação do referido município. A proposta da educação contextualizada, desde os primeiros diálogos, teve uma boa aceitação por parte de professores e da gestão municipal.

De acordo com uma colaboradora da pesquisa, ela conheceu a educação contextualizada através dos encontros diocesanos na cidade de Crateús em que era referida a experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência. Por diversas vezes, ela tentou articular a discussão junto à Secretaria de Educação de Ipaporanga na tentativa de falar dessa experiência de Independência e a possibilidade do município de Ipaporanga executar algo semelhante. No entanto, naquele momento não houve êxito e as conversas não avançaram:

Como eu trabalhava na escola e a gente tinha aquela vontade, às vezes, a gente se decepcionava com o desenvolvimento das crianças, com o jeito da escola. Eu escutava muito de colegas, aquela vontade que os alunos desenvolvessem e as vezes a gente não tinha o sucesso como a gente queria. E isso foi me ajudando. Eu escutando lá na Cáritas e escutando aqui na escola onde eu trabalhava as dificuldades e a gente visitava também as famílias. Às vezes, as famílias não acompanhavam bem os seus filhos na escola, criticavam um pouco também a escola. Novamente eu voltei a Cáritas e fui conversar, fazer mais perguntas. Aí eles me falaram que pra isso o município precisaria ter uma abertura, precisava também a paróquia ter uma abertura. Aí eu voltei. Nesse tempo conversei com o

Secretário de Educação. Só que nesse período, a nossa administração era muito fechada. Então, eu conversei com o Secretário de Educação e ele não balançou muito pra proposta não. Aí eu deixei. Depois mudou a administração. Quando mudou a administração eu conversei com o padre, na época era o Padre Antonio José. Coloquei pra ele isso que já vinha conversando. Ele disse “Muito bem. Nós vamos abraçar essa ideia”. Éramos eu e a Irmã Socorro conversando com ele. Então, marquei com a RESAB, na pessoa do Paulo Geovane, a primeira reunião. Eu e a Irmã Socorro fomos falar com a Secretária de Educação. Não deu certo essa reunião. Marcamos outra reunião, que não aconteceu também. Eu fiquei um pouco triste, desanimada, pois já era a segunda reunião que gente tinha marcado. Mas depois conversei com o Padre Antonio José e a Irmã Socorro e combinamos de marcar outra reunião. Aí marcamos outra reunião que deu certo. Era a primeira reunião. Na primeira reunião, estávamos eu, Padre Antonio José, Irmã Socorro, Secretária de Educação, RESAB e alguém da Cáritas. Nessa primeira reunião, fizemos algumas combinações de levar esse assunto até o prefeito. A secretária [de educação] ficou animada com a proposta. Depois dessa reunião, ficaram duas pessoas responsáveis para conversar com o prefeito. Elas foram conversar com o prefeito que aderiu à proposta. A partir dessa reunião as outras vieram acontecendo. (Informação verbal concedida pela colaboradora Aroeira).

Em novembro do ano de 2012 a Cáritas Diocesana de Crateús submeteu o projeto “Educação Contextualizada no Sertão do Ceará” ao Programa Petrobrás Desenvolvimento & Cidadania. O projeto apresentado pela Cáritas Diocesana de Crateús tinha como objetivo geral:

Qualificar o direito fundamental de crianças e adolescentes ao acesso à educação básica segundo os princípios da educação contextualizada com foco no conceito da “convivência com o semiárido” nas escolas rurais municipais da rede pública de ensino dos municípios de Tamboril, Nova Russas, Quiterianópolis, Independência e Tauá no Território da Cidadania dos Sertões Inhamuns Crateús no Estado do Ceará (CÁRITAS CRATEÚS, 2012, p. 4.).

Para o desenvolvimento do projeto, foram sistematizados dois eixos fundamentais: formação de professores de escolas rurais municipais nos domínios da educação contextualizada, com o foco na qualificação da atividade docente e sensibilização das comunidades escolares, dos poderes públicos locais a fim de formular e conquistar políticas públicas educacionais (CÁRITAS CRATEÚS, 2012).

A partir desse projeto, foi dado início ao processo de formação continuada com os professores de cinco municípios: Tamboril, Nova Russas, Quiterianópolis, Independência e Ipaporanga, que permaneceu até o ano de 2015. Ressalta-se que a cidade de Tauá desistiu de participar do projeto e foi

substituído por Ipaporanga, conforme afirma o integrante da Cáritas Diocesana de Crateús:

Em 2013, a gente chega também no município de Ipaporanga. Naquele momento [2013], a gente consegue ter uma proposta mais concreta no âmbito de um edital que a Petrobras lançou. Então, naquele momento, era para contemplar cinco municípios. Eram, inicialmente, Tamboril, Nova Russas, Quiterianópolis, Tauá e Independência. Nessa conversa toda aí com os municípios, Tauá não quis continuar com a proposta. E a gente tinha iniciado a proposta em Ipaporanga. Então, a gente fez uma consulta ao governo de Ipaporanga, que disse que estava afim. A gente pediu para substituir Tauá por Ipaporanga. E a gente fez, de 2013 a 2015, com esse apoio da Petrobras lá, nesses cinco municípios, uma ciranda bem forte da educação, contextualizada. (Informação verbal concedida pelo colaborador Juazeiro)

Em Ipaporanga, inicialmente, o público alvo desse processo de formação foram os professores e gestores das escolas municipais que atendiam alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dessa forma, nos dias 7, 8 e 9 de outubro de 2013, representantes da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB realizaram o primeiro momento de formação com o público alvo, tendo como tema “O semiárido: no mundo, no Brasil, no Ceará e no município”. O quadro 6 a seguir apresenta os módulos de formação da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em Ipaporanga.

Quadro 6: Módulos das formações da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em Ipaporanga

MÓDULO	TEMA	DATA
1º	O semiárido: no mundo no Brasil no Ceará no Município	07/10/2013
2º	Educação e águas no semiárido	14/02/2014
3º	Agroecologia	14/07/2014
4º	Contação de história	04/11/2014
5º	Agroecologia e Agricultura Familiar	21/01/15
6º	Soberania e segurança alimentar e nutricional	24/04/2015
7º	Bem Viver: Cuidar do mundo cuidar da vida	20/08/2015
8º	Mudanças climáticas	01/04/2016
9º	Identidade cultura	16 e 17/08/2016
10º	Sementes	22 e 23/03/2017
11º	Mediação de Conflitos e Circulo de Paz	08 e 09/08/2017
12º	Respeito e Igualdade de Gênero – Enfrentamento da violência contra a Mulher	20/03 à 29/06/2018
13º	Família e Ecossistema	16 e 17/08/2018
14º	Cultura de Paz: Violência intraescolar e comunicação não violenta	12 e 13/03/2019
15º	Produção Agrícola e não agrícola	12 e 13/09/2019
16º	Cuidados Emocionais e Ambientais	05 e 06/03/2020
17º	Prevenção a Covid 19 cuidados com a vida no retorna as	20 e 21/08/2020

	aulas	
18º	Cuidados emocionais e ambientais em tempo de pandemia	26/02/2021
19º	Os impactos ambientais causados pela mineração	06/09/2021
20º	A água no semiárido com suas potencialidades e riscos	12 e 13/04/2022
21º	Histórias, memórias e narrativas da alimentação no semiárido	18/01/2023
22º	As relações étnico-raciais para o (re)conhecimento da identidade no semiárido	01/08/2023

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação de Ipaporanga

A partir dessas formações, os professores participantes passaram a contemplar em seus planejamentos metodologias que favorecessem a compreensão dos conteúdos a partir da vivência dos educandos. As aulas de campo passaram a ter uma ocorrência maior com o intuito de que o educando pudesse explorar a sua própria realidade e, a partir dela, produzir um conhecimento significativo.

Paralelo ao processo de formação dos professores e gestores aconteceu momentos de interação com as famílias a partir de ações concretas nas comunidades, por exemplo, oficinas diversas como medicina alternativa, beneficiamento de produtos locais, violência contra a mulher, entre outros.

Destaco três momentos importantes que foram fundamentais para proporcionar as condições necessárias aos novos passos dados na construção dessa proposta de educação no município de Ipaporanga. O primeiro foi a formação de professores e gestores, buscando a compreensão por eles do que era a educação contextualizada e como ela foi construída ao longo dos anos. O segundo momento de destaque foi o apoio do governo municipal, que proporcionou espaço para o diálogo institucional. O terceiro foi o envolvimento da sociedade civil, através das famílias dos educandos, sindicatos, igrejas e associações.

Uma das consequências dos momentos citados anteriormente foi a aprovação da Lei Municipal Nº 353. No ano de 2015, o prefeito municipal, Antônio Alves Melo, enviou um projeto de lei para a Câmara Municipal de Ipaporanga que definia as diretrizes da educação contextualizada para a convivência com o semiárido e educação do campo em Ipaporanga. No dia 25 de agosto do mesmo ano, foi, então, aprovado o referido projeto, tornando-se a Lei Municipal nº 353.

Segundo a Lei nº 353/2015, em seu Artigo 3º:

A Educação Contextualizada e Educação do Campo representa a rede/sistema de ensino apropriado a um lugar de vida, onde as pessoas possam, com dignidade, morar, trabalhar, estudar, ter identidade cultural e construir suas próprias condições de reprodução através das suas relações com a natureza e com os outros, observando as especificidades dos espaços Urbanos e Rurais (IPAPORANGA, 2015, p.1-2).

A necessidade de explicitar e reivindicar de forma institucionalizada uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido é consequência da não aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 em sua totalidade. Embora haja quase 30 anos a LDB, em seu artigo 26, orienta que os currículos deveriam ser construídos observando uma base nacional que fosse comum e considerasse uma parte diversificada que incluísse as características locais de cada sistema e estabelecimento de ensino, isso não é uma realidade consolidada nos rincões do Brasil, principalmente na região do semiárido, conforme os achados de Bueno e Silva (2008) e Lima (2014). Dessa forma, ao tratarmos de educação contextualizada, estamos nos referindo àquilo que a própria LDB já traz como garantia, a educação a partir da realidade do educando.

A Lei Municipal nº 353/2015 estabeleceu em seu artigo 9º o seguinte: os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP nas escolas municipais devem ser atualizados de acordo com as diretrizes da lei em questão e em consonância com o Artigo 12 da LDB/96 que incumbiu os estabelecimentos de ensino de elaborar; a educação municipal deve executar sua proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar, fortalecendo a gestão democrática.

O PPP, enquanto documento norteador do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Veiga (2003), deve ser uma construção coletiva que permita a comunidade escolar se reconhecer dentro do mesmo, exercendo sua autonomia. Para que isso seja possível, os que integram a escola devem ser conscientes da importância de sua participação nesse processo de construção:

[...] Como disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o PPP deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio do qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da

organização escolar e pedagógico – curriculares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.357).

Entende-se, dessa forma, que a reorganização do PPP é uma ação indispensável para a consolidação da proposta da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, pois de acordo com Vasconcellos:

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoas, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (VASCONCELLOS, 2009, p. 15).

Numa perspectiva freiriana, o PPP se constitui como um documento que tem como um dos objetivos provocar mudanças no campo educacional. Para Freire (1996, p. 30): “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. (...) Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Nesse sentido, não podemos esquecer que a educação contextualizada é conquista e resistência, consequência de um processo de mudança provocado pelas lutas sociais, como dissemos anteriormente. Portanto, essa dimensão de luta e resistência necessita constar nos documentos norteadores dos estabelecimentos de ensino que vivenciam a educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

Outro aspecto importante que podemos destacar da Lei nº 353/2015 é o fato da mesma trazer em seu texto os temas que são de interesse e de relevância para o desenvolvimento sustentável local:

A família, o meio ambiente, o semiárido e a convivência com o mesmo, agricultura familiar e agroecologia, a diversidade cultural e os saberes populares com ênfase para aqueles da região, as atividades econômicas, a literatura, as etnias e seu processo histórico e atual no Brasil, as relações de gênero e de geração, as relações sociais, a organização comunitária e social, entre outros (IPAPORANGA, 2015, p. 1).

Com a aprovação da Lei Nº 353/2015, o município de Ipaporanga deu início ao processo de organização para universalizar as formações para todos os professores da rede municipal. Dessa forma, houve uma ampliação da quantidade do público alvo das formações, que inicialmente, entre os de 2013 e 2015, eram em torno de 50 profissionais, passando para um número aproximado de 200 pessoas, entre professores, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação a partir do ano de 2016. Nesse sentido todos

os professores do Sistema Municipal de Ensino de Ipaporanga foram contemplados com as formações na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

O projeto “Educação Contextualizada no Sertão do Ceará”, patrocinado pela Petrobras, como dissemos anteriormente, teve sua conclusão no ano de 2015. No ano de 2016 aconteceram dois momentos de formação financiados pelo próprio município de Ipaporanga, contando com a assessoria da Cáritas Diocesana de Crateús.

Em 2017, o município de Ipaporanga foi incluído dentro de outro projeto de formação continuada. Dessa vez o processo de formação foi assumido pelo “Projeto Contexto: Educação, Gênero, e Emancipação no território dos Sertões Cearenses”, que aconteceu no período de maio de 2017 a outubro de 2021 em quatro regiões do Estado do Ceará, conforme Sena (2021), contemplando 22 municípios: Ararendá, Crateús, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Tamboril (Sertão de Crateús); Deputado Irapuan Pinheiro, Milhã, Mombaça, Pedra Branca, Quixeramobim, Piquet Carneiro, Senador Pompeu, Solonópole (Sertão Central); Boa Viagem, Madalena (Sertão de Canindé) e Quiterianópolis, Tauá (Sertão dos Inhamuns).

O Projeto Contexto foi cofinanciado pela União Europeia e *We World GVC Onlus*, que tinha como objetivo melhorar a qualidade do sistema educacional, bem como contribuir para a institucionalização da educação emancipatória e incluir a temática de gênero e direito das mulheres no sistema educacional (SENA, 2021). Ainda conforme o autor:

Em relação à educação contextualizada para a convivência com semiárido, as atividades realizadas pelo o Projeto Contexto contemplaram momentos formativos, de comunicação e incidência nos governos municipais e estadual para aprovação e institucionalização de leis que a tornassem política pública (SENA, 2021, p. 18).

A formação promovida pelo Projeto Contexto trouxe contribuições importantes para fortalecer a caminhada do município de Ipaporanga na consolidação da educação contextualizada para a convivência com o semiárido como política pública. A formação apresentou, em seus oito módulos (água, identidade, modelos de convivência com o semiárido, processos de produção

agrícola e não agrícola, sementes, família e ecossistemas, gênero e violência contra a mulher e violência intraescolar), temas pertinentes para o aprofundamento sobre educação contextualizada. Além disso, essa possibilidade de parcerias está prevista no artigo 12 da Lei Municipal nº 353, que definiu as diretrizes básicas da educação contextualizada:

Para o suporte técnico à implementação da Política da Educação Contextualizada e de Educação do Campo, a Secretaria Municipal de Educação, com recursos próprios e/ou em parceria com os governos estadual e federal, com a iniciativa privada e Organizações não Governamentais, buscará os meios necessários para programas de formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da educação (IPAPORANGA, 2015, p. 5).

Com a finalidade de monitorar a execução da política pública de educação contextualizada para a convivência com o semiárido em Ipaporanga, o Projeto Contexto contribuiu para a organização e constituição do Grupo de Trabalho Municipal – GTM. É um espaço de participação popular, articulação e pressão política nos territórios de várias regiões do interior do Estado do Ceará, conforme Sena (2021). O GTM é constituído por entidades governamentais e não governamentais que atuam diretamente na educação do município, além de representantes de pais, professores e alunos.

A seguir farei uma análise da percepção dos entrevistados a partir dos dados obtidos. É uma etapa importante em que me debruço sobre os depoimentos dos participantes desta pesquisa buscando analisar essas falas com o contexto em construção da Educação Contextualizada no município de Ipaporanga.

4.2 Percepção dos investigados acerca da compreensão teórico-metodológica da educação contextualizada para a convivência com o semiárido em Ipaporanga

O processo de análise dos dados que foram coletados durante os trabalhos realizados em campo se constitui como uma das fases mais importantes e, ao mesmo tempo, a mais difícil ao longo desta pesquisa. Desde o ano de 2015, estou inserido no contexto da educação do município de Ipaporanga. Inicialmente estive na função de coordenador pedagógico, depois

diretor escolar, professor regente de sala na disciplina de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e, mais recente, como Secretário Municipal de Educação.

Considero importantes os fatos mencionados anteriormente, pois demonstram a minha relação direta com o objeto de estudo e, por conta disso, exigiu cuidados para não me deixar levar por conclusões apressadas e dedutivas, conforme Chizzotti (2000). Essa preocupação reside nas reflexões propostas por Quivy e Campenhoudt (1998, p. 70) que chamam a atenção para evitar “a confirmação superficial de ideias preconcebidas” e tornar a investigação um fracasso, mantendo-a em um nível meramente especulativo sem a devida profundidade.

Nesse sentido, passarei a fazer a análise e interpretação dos dados, que embora sejam diferentes, estão constantemente em relação. De acordo com Gil:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Para essa etapa da pesquisa julgo importante trazer presente as considerações de Geertz (2008) acerca da “descrição densa” que ajudará o leitor a entender que o campo de pesquisa, que ora me debruço, é constituído por sujeitos que constituem um povo, que vivem em determinada área geográfica (semiárido), dotado de uma cultura. Para Geertz (2008) a cultura é um texto que pode ser interpretado. Nesse sentido, cabe ao pesquisador a tarefa árdua de descrever e interpretar essa realidade, de tal forma que faça sentido para quem esteja fora dessa sociedade. Dessa forma, na condição de pesquisador, procuro fazer uma leitura interpretativa dessa realidade a partir daquilo que li e ouvi durante o trabalho de campo.

Existe uma ideia que converge para o consenso entre aqueles que discutem e atuam no campo educacional no semiárido, que o município de Iporanga faz parte daqueles que nos últimos 10 anos conseguiram levar de forma exitosa essa proposta metodológica de educação aos espaços

escolares, inclusive com aprovação de lei municipal, como já foi tratado anteriormente.

Esse é um dado importante, pois demonstra uma abertura da gestão municipal para o diálogo, o interesse dos professores e professoras do município de Ipaporanga em busca de novas metodologias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de seus educandos. Contudo, é importante salientar que essa caminhada ainda é recente e traz as marcas das dificuldades próprias dessa empreitada, como será visto na sequência.

Ao incidir na educação formal, a proposta da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, de acordo com Martins (2011), deve conduzir os sujeitos a um nível de consciência que seja capaz de intervir e transformar a realidade a partir da aquisição de novos conhecimentos. É evidente que esse processo é contínuo e necessita de tempo.

Durante a realização das entrevistas tive a oportunidade de ouvir relatos convergentes entre públicos diferentes acerca da compreensão sobre a educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Esse fato me permite afirmar, com base nas informações colhidas, que os passos dados até o presente momento foram importantes, fazendo com que os profissionais de educação, principalmente professores, gestores e técnicos da secretaria municipal de educação obtivessem compreensão ampla sobre esse processo de educação.

Nesse sentido, as formações que ocorreram ao longo desses anos, desde 2013, foram apresentadas por aqueles entrevistados como importantes para a compreensão e aceitação da educação a partir do contexto do semiárido, contribuindo inclusive para uma nova percepção acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Embora a caminhada no município de Ipaporanga ainda seja recente, os professores entrevistados demonstraram, a partir de suas vivências, uma melhoria na qualidade de suas aulas ao aplicar as metodologias propostas, como, por exemplo, as aulas de campo no em torno das escolas, como forma de conhecer seu lugar.

Contudo, é perceptível que essa compreensão ainda permanece de forma acentuada no campo metodológico-pedagógico, sem relação clara com uma das principais dimensões da educação contextualizada para a convivência

com o semiárido: a dimensão política. Sem essa relação ou provocação política, esse processo acaba sendo incompleto, pois é justamente nessa dimensão que repousa o caráter transformador dessa proposta de educação.

As aulas de campo, como recurso metodológico, não podem ser apenas uma oportunidade de levar os educandos simplesmente para conhecer a sua comunidade. É necessário que essa saída da escola produza conhecimentos necessários para que esses educandos e professores sejam capazes de refletir sobre o seu espaço e possam intervir na construção de uma sociedade melhor, contribuindo para a construção do bem viver em seu território.

Qual o meu objetivo, como professor, em levar meus educandos para conhecer, por exemplo, o açude da minha comunidade? Simplesmente conhecer aquele reservatório de água? Ou então estudar sobre a composição química da água ou os ecossistemas existentes naquele ambiente? Entendo que seja tudo isso e outros aspectos que estão além do pedagógico.

É importante que em uma aula de campo, como no exemplo acima, sejam discutidas questões ligadas às narrativas históricas do desenvolvimento do semiárido, que é marcado por uma concentração de terra e água e que é parte da origem das desigualdades sociais presentes no nordeste brasileiro. No entanto, a discussão ainda permanece numa perspectiva teórica. É necessário provocar as reflexões para que esse conhecimento adquirido acerca das narrativas da concentração de terra e água desdobre-se em ações concretas.

Nesse ponto, preciso instrumentalizar meus educandos com os conhecimentos teóricos que os ajudem a refletir sobre a própria realidade e comecem a se perguntar como isso reflete na atualidade em sua comunidade. Como é o acesso a terra e água a esse aluno e sua família? E que outras questões são consequências dessa desigualdade em sua comunidade? Acredito que seja esse o ponto crucial dessa proposta de educação: buscar as respostas para as inúmeras indagações que surgem ao longo da vida e isso ser refletido em ações concretas, através das políticas públicas de garantia de direitos.

Os professores entrevistados foram unânimes ao tratar acerca do caráter transformador desempenhado pela educação contextualizada, porém, essa é uma dimensão complexa que ainda requer muitos esforços para se

atingir, pois na visão desses profissionais essa dinâmica de compreensão ainda é restrita a um pequeno número de alunos e famílias. Existe um longo percurso a ser realizado para atingir um número maior de pessoas.

A partir das entrevistas realizadas com os gestores, observei que esses profissionais demonstram conhecer de forma clara essa proposta de educação no município de Ipaporanga. Inclusive nos anos de 2021 e 2022 houve a atualização do Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais, considerando as perspectivas da educação contextualizada, conforme a Lei municipal 353/2015. Dessa forma, os gestores revistaram os materiais disponíveis sobre esse processo de educação em Ipaporanga.

Destaco ainda, que um dos motivos para esse conhecimento mais aprofundado por parte dos gestores, se dá pelo fato da maioria ser servidor efetivo e já ocupar essa função (diretor e/ou coordenador pedagógico) por mais de cinco anos. Isso garantiu que os mesmos tivessem tempo de participar das formações na condição de gestor, adquirindo os conhecimentos necessários à função, bem como aqueles que versam sobre a educação contextualizada.

A seguir irei tratar das práticas pedagógicas a partir da perspectiva da ECSA no município de Ipaporanga. Serão apresentadas de forma geral algumas práticas pedagógicas realizadas por professores e professoras de Ipaporanga e finalizarei descrevendo de forma detalhada uma experiência exitosa que pode ser usada como referência para validar a premissa de que a ECSA tem contribuído para a melhoria dessas práticas pedagógicas dos professores e professoras de Ipaporanga.

A experiência será uma ação da Escola de Ensino Fundamental José Domingos de Moraes, zona rural de Ipaporanga, desenvolvido em forma de projeto, tendo a pedagogia de projetos como referência. A escolha da referida escola se deu pelo fato de ser uma escola que ao longo dos anos tem apresentado bons resultados tanto nas avaliações externas como nas ações municipais e pelo fato da mesma está situada em uma região de pé de serra ipaporanguense que vive sob a ameaça de instalação de uma mineradora.

4.3 A melhoria das práticas pedagógicas a partir de uma experiência exitosa

As práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido partem da ideia da contextualização do conhecimento como forma de defender um ensino centrado em saberes contextualizados, servindo de contraponto aos conhecimentos e objetivos da escola tradicional. Nesse sentido, o processo de aprendizagem deve partir do contexto do aluno e de suas relações pessoais e familiares (GIROUX, 1992).

De acordo com Maria do Socorro Silva:

O tratamento contextualizado permite que o conteúdo de ensino tome a realidade dos educandos (as) como conteúdo curricular, construindo uma comunicação entre os seus conhecimentos prévios e os científicos, poranto, requista a construção de dispositivos pedagógicos que contribuam para esa contextualizada, dentre os quais os materiais didáticos que contemplem a realidade local. (SILVA, 2009, p. 233)

A proposta pedagógica da Resab (2004) a partir de uma compreensão plural da realidade tem contribuído para concretizar práticas pedagógicas que consideram os conhecimentos prévios dos alunos a partir de sua realidade. Nesse sentido, no município de Ipaporanga, existem diversas experiências nas escolas municipais que tem contribuído para fortalecer as práticas pedagógicas dos professores da rede municipal nessa perspectiva da contextualização do ensino.

Como exemplo de práticas pedagógicas existente nas escolas municipais de Ipaporanga, posso elencar as seguintes: leitura incluída nas rotinas de estudos dos alunos através das salas de leitura em cada escola; troca de experiência através de gincanas do conhecimento entre as escolas, buscando dessa forma fortalecer o protagonismo dos alunos, colocando-os como protagonistas; aulas com práticas laboratoriais; visitas às instituições de Ensino Médio e Ensino Superior com objetivo de incentiva-los para dar continuidade aos estudos; aulas interdisciplinares no interior da escola e espaços diversos; aulas de campos em diversos ambientes; acompanhamento e monitoramento de alunos com dificuldades de aprendizagem; conscientização a partir de temas discutidos como por exemplo, racismo, bullying etc.

Além das práticas mencionadas anteriormente vou apresentar de forma mais detalhada uma experiência exitosa intitulada “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes”, realizada a partir da perspectiva da educação contextualizada por meio da pedagogia de projetos. A escolha dessa experiência tem como base a relevância da temática trabalhada, além da organização dos documentos nos arquivos da própria escola e da Secretaria de Educação de Ipaporanga que possuem registro sobre essa experiência.

Inicialmente para descrever a experiência exitosa, é necessário situar o leitor no contexto onde está localizada a Escola José Domingos de Moraes. A mesma encontra-se na região do pé de serra, Serra da Boa Esperança, na localidade de Lagoa do Barro, zona rural do município de Ipaporanga. No ano de 2016 foi realizado o georreferenciamento de pontos turísticos, culturais, históricos e ecológicos de Ipaporanga, Ceará.

Através do relatório apresentado, foram identificados, 60 corpos de água, dos quais 52 são perenes e oito não perenes. Dessa forma, além das belezas naturais, a região concentra um potencial hídrico que beneficia toda a região conhecida como Pé da Serra, além de ajudar na captação de água para o Açude São José III, situado na sede do município de Ipaporanga, que abastece de água a sede do município.

Apesar de todos esses benefícios, a Serra Boa Esperança, sofre com uma ameaça da instalação de mineradoras. Como forma de resistência, foi criado o Movimento em Defesa da Vida – MDV, uma associação sem fins lucrativos, que promove ações e reflexões sobre a necessidade de preservação e conservação ambiental da região, considerando a possível contaminação das águas e do solo, caso sejam realizadas atividades de mineração no local.

O ecociclo é um projeto desenvolvido pela Cáritas Diocesana de Crateús que consiste em desenvolver ações e tecnologia de convivência com o Semiárido, apoiando pequenos agricultores nos Sertões de Crateús. Em 2014, uma família pertencente à Associação de Moradores da localidade de Mundo Novo, zona rural de Ipaporanga, com o apoio da Cáritas Diocesana de Crateús, iniciou os trabalhos para organizar e desenvolver o ecociclo naquela localidade. Após a organização desse ambiente, além de ser uma forma de gerar economia com a comercialização dos produtos, o espaço também se tornou um lugar de acolhida aos alunos e professores em suas aulas de campo.

Feita as devidas considerações acerca do contexto da Escola José Domingos de Moraes, passo para descrever a experiência exitosa, intitulada “Agroecologia na Escola José Domingos de Moraes”. No dia 14 de Julho de 2014, a Secretaria de Educação do Município de Ipaporanga, em parceria com a Cáritas Diocesana de Crateús, realizou a formação “Agroecologia”, objetivando discutir essa temática com os professores que lecionavam nas turmas de 6º ao 9º ano, para, em seguida, desenvolver ações sobre o tema com os alunos dessa etapa de ensino. A referida formação já estava prevista no itinerário formativo na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

No seu planejamento interno, a Escola José Domingos de Moraes, organizou em forma de projeto, diversas ações que contemplavam as diferentes disciplinas para uma abordagem sobre o tema agroecologia. De forma coletiva, foram planejadas e executadas as ações, conforme o quadro 7 que será apresentada a seguir:

Quadro 7. Planejamento das ações da experiência exitosa “Agroecologia na Escola José Domingos de Moraes”

DISCIPLINA	AÇÃO
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do significado de agroecologia • Exposição de vídeo: operário em construção • Estudo dos poemas da “Cartilha rimada da agroecologia” • Audição de músicas com temáticas voltadas para a agroecologia: Gonzaguinha “semente do Amanhã”; Titãs “é preciso saber viver”; Guilherme Arantes “planeta água”. • Produção de paródias
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo IDH do município de Ipaporanga-Ce • Estudo do tema “água: alimento para as pessoas e para os animais” • Criação de pequenos animais • Confecção de cartazes com gráficos e tabelas: consumo diário de uma família, principais rendas das famílias e os tipos de animais comercializados
História	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico da agroecologia • Práticas agroecologias na agricultura familiar e na escola • Resgate dos tipos de agricultura praticada na comunidade • Entrevistas com agricultores da comunidade
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Agroecologia para a convivência com o semiárido • Os tipos de agricultura • Agricultura familiar e agroecologia
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sobre agricultura tradicional e agroecologia

	<ul style="list-style-type: none"> • Defensivos naturais • Coleta de sementes para doação à casa de sementes • Amostragem de remédios caseiros e defensivos naturais • Confecção de álbum de animais vertebrados conhecidos pelos alunos • Comparativo entre o composto de esterco com o adubo químico
Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Confecção de objetos com materiais recicláveis • Teatro envolvendo a temática “Mineração na Serra do Mundo Novo” • Apresentação de dança local
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a Serra do Mundo Novo
Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de um canteiro sustentável na escola com garrafas pet

Fonte: EMEF JOSÉ DOMINGOS MORAIS, 2014, p. 4.

A problemática definida foi sobre o uso de agrotóxicos na produção de alimentos. Uma das constatações iniciais é que a utilização desses produtos é causada pela ausência de conhecimento técnico, metodológico e conceitual para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável.

Em sua apresentação, a experiência ora apresentada faz uma breve contextualização do uso de produtos tóxicos na produção de alimentos e os impactos negativos que essas substâncias produzem ao meio ambiente, bem como na saúde das pessoas. Destacam-se os problemas decorrentes da falta do conhecimento e a técnica necessária para a produção agrícola de forma adequada, evitando a contaminação do solo, dos animais e dos seres humanos. Ao mesmo tempo a experiência apresenta uma proposta inovadora que possibilita a prática de uma agricultura sustentável, a agroecologia.

O objetivo geral proposto pela experiência exitosa articula de forma eficiente a teoria e a prática. Vejamos:

Promover aos educandos a oportunidade de conhecer as práticas da agroecologia, de modo que eles possam levar para o dia a dia da comunidade uma reflexão sobre as maneiras corretas de tratar o meio em que vivem, visando assim construir um novo modelo de agricultura sustentável respeitando os saberes locais (EMEF José Domingos de Moraes, 2014, p. 2).

Essa proposta, que permite uma análise e uma intervenção na realidade, está presente nas reflexões de Lima (2011) ao discutir a questão do currículo contextualizado. Segundo o mesmo, a construção do currículo deve “contextualizar o processo de ensino aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do semiárido, transformando-o

num espaço de promoção do conhecimento, produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade local” (LIMA, 2011, p. 92).

Dentre os objetivos específicos apresentados, destaco um que considero fortalecer e concretizar a proposta do currículo contextualizado: “incentivar os alunos a reproduzirem no âmbito familiar os conhecimentos adquiridos na escola, através das aulas práticas vivenciadas” (EEF JOSÉ DOMINGOS DE MORAIS, 2014, p. 2).

O objetivo geral, alinhado ao objetivo específico ora em discussão, ajuda a percorrer o itinerário pedagógico da educação contextualizada proposto por Martins (2011): (1) parte do conhecimento local; (2) problematização da realidade e; (3) organizar a transformação desta realidade a partir dos novos conhecimentos.

A metodologia adotada para a realização da experiência “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes” contempla aulas de campo em lugares estratégicos, como, por exemplo, a Serra Boa Esperança, a experiência do Ecociclo, além de entrevistas com pessoas da comunidade do entorno da escola, bem como debates e produção de materiais diversos em sala de aula.

Conforme o relatório da experiência, as entrevistas realizadas pelos alunos, mediadas pelos professores, trouxeram contribuições significativas para a reflexão sobre o tipo de agricultura predominante na região, provocando a partir dos diálogos, um debate sobre outras possibilidades de cultivo do solo. Além disso, os alunos, ao ter contato com os agricultores entrevistados, tiveram a oportunidade de conhecer melhor sobre a agricultura praticada em sua localidade.

Outro dado relevante apresentado no relatório foi a produção de defensivo natural a partir de materiais orgânicos, como uma ação realizada pelos alunos mediada pelos docentes que resultou na aquisição de conhecimentos práticos na tentativa de evitar o uso de agrotóxicos e demonstrar à comunidade escolar e do seu redor, que é possível praticar uma agricultura livre de produtos químicos prejudiciais à saúde e contaminantes do solo.

As artes, em suas diversidades, proporcionaram uma série de atividades (teatro, dança, música) sobre o tema da agroecologia, contribuindo

para a construção de novos saberes na perspectiva dos cuidados com a vida em suas diversas formas, proporcionando uma convivência harmoniosa entre seres humanos e a natureza.

As práticas curriculares desenvolvidas pela educação contextualizada para a convivência com o semiárido tem como metodologia realizar ao final de suas atividades e projetos um momento de culminância, que tem como objetivo apresentar à comunidade o resultado do que foi discutido ao longo do período. É um momento propício para estreitar as relações entre a escola e família, bem como aproximar a escola da comunidade.

Nessa perspectiva, a culminância realizada em virtude da conclusão da experiência exitosa “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes” aconteceu no mês de outubro de 2014 e, conforme os registros físicos (relatórios) disponíveis na referida escola, bem como nos meios virtuais, o momento foi de apreciação dos trabalhos que foram desenvolvidos ao longo da execução da experiência, que compreendeu os meses de agosto a outubro de 2014. Na oportunidade, a comunidade foi convidada para acompanhar a apresentação de produções diversas dos alunos, tais como paródia, peça teatral, poesias, danças, entre outros.

Os novos conhecimentos adquiridos por meio da referida experiência devem ser capazes de ajudar os alunos e suas famílias a entender a importância de repensar novas práticas a agricultura praticada. Considerando que, um dos fatores que implica o uso de agrotóxicos é a falta do conhecimento e as técnicas corretas, faz-se necessário o apoio de entidades governamentais (Secretaria de Agricultura, Secretaria do Meio Ambiente, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará - Ematerce e etc) e não governamentais (sindicatos, associações e etc) no processo de qualificação e aperfeiçoamento das técnicas adequadas para uma agricultura sustentável, bem como o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo e acompanhamento aos agricultores e agricultoras do semiárido.

A experiência apresentada leva a concluir que essa proposta de educação de que partir da realidade do educando, contribui de forma eficiente para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores envolvidos. É evidente que isso reflete também uma compreensão da necessidade de se pensar uma reorganização curricular, o que não é o objetivo dessa dissertação.

A partir da problematização da realidade, várias ações foram pensadas, discutidas e ao final, com os novos conhecimentos, a comunidade escolar foi capaz de apresentar soluções aos problemas identificados.

4.4 Os desafios na implementação da educação contextualizada no semiárido

Nesta seção irei tratar sobre os desafios que foram pontuados pelos entrevistados em relação a implementação da ECSA como política pública em Ipaporanga. Vale ressaltar que esses desafios são percepções atuais de uma experiência que está em desenvolvimento.

Os entrevistados trouxeram alguns desafios nessa construção de uma educação a partir da convivência com o semiárido. Segundo eles, esses desafios fazem parte da caminhada e demonstram evolução e uma caminhada assertiva em direção ao que se propõe quando se discute esse tema.

O Colaborador Juazeiro trouxe como um dos primeiros desafios a compreensão por parte dos professores e professoras sobre a Educação Contextualizada. Esse desafio, inclusive, foi apontado por alguns professores ouvidos durante essa pesquisa, como mostrado anteriormente. De acordo com o colaborador:

uma primeira resistência no começo foi dos professores e professoras logo, porque eles não entendiam como é que a gente vinha propondo uma educação que na cabeça deles e delas não usava puramente o livro didático que vinha pra escola, né? Então, eles começaram a questionar depois. Não entendiam como é que eles iriam correlacionar aquele conteúdo dentro da disciplina, dentro daquilo que estava programado. Então, essa dificuldade, esse desafio, ele foi sendo superado ao longo do tempo, a partir do programa de formação continuada com esses professores e professoras. Então, isso foi uma vitória muito grande. Hoje, a gente já não encontra tantos desafios no conjunto da sala de aula. (Informação verbal concedida pelo colaborador Juazeiro).

Nesse sentido, o desafio apontado anteriormente é compartilhado por outro entrevistado que assim se expressa:

Alguns professores ainda tem dificuldades de fazer uma relação dos conteúdos proposta no livro didático com a realidade [do aluno]. A gente precisa ter o conhecimento [teórico e prático]. Por exemplo, na História. Eu preciso ter conhecimento da História de forma geral e da História local, fazendo uma co-relação. E pra isso a gente precisa de

muito conhecimento. E nesse sentido a gente precisa ir além do livro didático. Tem pessoas que tem mais essa sensibilidade de ir pesquisar, de ir além daquilo que é planejado. (Informação verbal concedida pela colaboradora Jasmim)

Isso pode ser uma consequência da rotatividade de professores, considerando que alguns não participaram desde o início das formações. Segundo uma das pessoas entrevistadas, o itinerário pedagógico proposto no âmbito da educação contextualizada composto pelo movimento reflexivo do ver, agir e julgar, é claro e orienta de forma bastante didática esse processo de relacionar o conhecimento à realidade local, sem perder de vista a dimensão global.

Sobre esse aspecto do itinerário pedagógico da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, Martins (2011) faz alguns esclarecimentos que nos ajudam a entender esse itinerário independente da experiência. Diz ele:

Embora varie de uma instituição para outra – ou de uma experiência para outra – este “itinerário pedagógico” obedece sempre a uma mesma base e cumpre sempre um mesmo movimento: a) partir da realidade, b) tematizar esta realidade, produzindo um conhecimento novo e excedente sobre ela, e c) voltar à realidade para agir sobre ela e transformá-la. Em algumas experiências este itinerário é nomeado pelas palavras Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), como o faz o Movimento de Organização Comunitária (MOC), de Feira de Santana/BA. Em outras experiências este itinerário é nomeado pela tríade Ver-Julgar-Agir ou Ação-Reflexão-Ação, como ocorre com a maioria das Escolas de Alternância, Escolas Familiares Rurais ou Escolas Família Agrícola, entre outras (MARTINS, 2011, p. 58).

Ainda de acordo com o Colaborador Juazeiro, outro desafio foi a aceitação e compreensão por parte dos Gestores Municipais, principalmente preocupados de como manter o foco nas formações ofertadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC como, por exemplo, o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, e conciliar com os processos formativos da ECSA.

Uma outra [dificuldade] era a compreensão da educação contextualizada na cabeça principalmente de quem estava à frente das secretarias municipais de educação e às vezes nas coordenações pedagógicas também, porque entendiam que eu precisava parar a minha aula tradicional, agora eu vou trabalhar a educação contextualizada ou não conseguir correlacionar a educação contextualizada com os programas e projetos que a própria secretaria

tem. Então, como é que eu vou preparar uma formação do PAIC e eu entendo que aquele tema que o PAIC traz pra aquela formação, eu posso trabalhar ele de forma contextualizada com meus educadores, com meus coordenadores pedagógicos. Então, também a gente está nessa luta de entendimentos e de compreensões a partir de formações também para as secretarias de educação. (Informação verbal concedido pelo colaborador Juazeiro)

Outro desafio é a descontinuidade de políticas públicas nessa perspectiva da ECSA que ocorre em alguns municípios quando acontece mudança de Gestão.

E aí, por vezes, a gente está muito bem em algum município, numa caminhada, construindo processos bem legais, então muda gestão, muda secretário, às vezes o processo se perde no caminho. Aí a gente diz que não é aquilo que se acaba, né? Ele fica adormecido ali um pouco até a gente retomar de novo em um chão mais fértil. (Informação verbal concedido pelo colaborador Juazeiro).

Também aparece como desafio a falta de monitoramento pedagógico periódico das ações realizadas ao longo dos anos, causando uma falha na sistematização adequada dessas ações. Isso também é um fator que desperta preocupação por parte dos entrevistados, pois dificulta uma reorientação e retomada daquilo que não deu certo em relação a essa política pública da educação contextualizada em Ipaporanga.

O trabalho intersetorial é apresentado como desafio e considerado um dos mais difíceis para ser superado, pois depende da atuação de outros setores externos à educação. A proposta da educação contextualizada promove algumas discussões que resultam em ações que necessitam do trabalho intersetorial, como por exemplo: alimentação saudável, preservação ambiental, trânsito seguro, cultura de paz, dentre outros.

A questão intersetorial ela ainda não é tão forte nesse sentido, de você desenvolver uma ação em que todas as secretarias se envolva, que todos os órgãos se envolvam da maneira que a gente gostaria. Então um desafio ainda é a questão da intersetorialidade nesse aspecto e a comunidade acreditar mais. A gente conseguiu muitas pessoas que vem, que abraça a ideia, que veio, que acha bonito, mas que ainda se coloca numa situação distante. (Informação verbal concedida pelo colaborador Xique-Xique).

Essa relação entre os setores da Administração Pública Municipal e os setores da sociedade civil organizada é benéfica e culmina com a execução

de ações que tem alcance para todos da comunidade. A instituição do Grupo de Trabalho Municipal – GTM, já mencionado anteriormente nesta pesquisa, é uma forma de viabilizar o trabalho intersetorial, uma vez que é composto por diversas entidades.

Algo que se mostra como desafio constante é a compreensão da família e da comunidade sobre o que, de fato, é essa educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Muitas famílias, segundo uma das pessoas entrevistadas, ainda desconhecem de fato o que é educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Embora existam os momentos de socialização dos trabalhos e temáticas trabalhados, essa compreensão ainda parece distante para muitas famílias. Nesse sentido, um dos entrevistados faz uma reflexão acerca dessa questão:

É um grande desafio esse aluno pegar com propriedade esse conhecimento e levar pra dentro de casa, independente de qual seja o tema. É o desmatamento? É a água que não está sendo valorizada como deveria? Uma espécie de desperdício? Por que é que se lava uma calçada? Um pai ou uma mãe que está desperdiçando água, que deixa uma torneira aberta, que não tem a preocupação de colocar uma boia (na caixa de água) pelo fato do açude está cheio, isso é um desafio. Porque não é chegar e dizer “olha você vai fazer porque estou mandando” é uma questão de consciência. Então nitidamente quando eu vejo uma caixa de água derramando pela simples falta de uma boia, entendo que esse processo que acabei de relatar não chegou ainda em muito dos lugares que precisa chegar, que é a casa, a consciência das pessoas. (Informação verbal concedida pelo colaborador Cacto)

Outro desafio é a ausência de uma proposta curricular no município que disciplina essa questão curricular. Esse desafio, inclusive, foi mencionado como preocupação por alguns entrevistados. Para a colaboradora Jatobá “um desafio é o currículo. Um currículo que atenda as exigências necessárias que a educação contextualizada necessita para sua efetivação de fato”. (Informação verbal concedida pela colaboradora Jatobá). Para outra entrevista a ausência da proposta curricular “não impede a execução da política pública, uma vez que temos a intencionalidade de assim executar”. (Informação verbal concedida pela colaboradora Jasmim). No entanto, ressalta-se a necessidade de um documento para afirmação do ponto de vista legal dessa proposta de educação, alinhados a outros documentos norteadores, como a Base Nacional

Comum Curricular - BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC.

Um desafio apontado por um dos entrevistados está relacionado ao desenvolvimento econômico, do qual já tratei na seção dois desta dissertação, das famílias que residem na zona rural. Nesse sentido é necessário buscar parcerias que ajudem essas famílias a aproveitarem o potencial de produção existe na localidade.

Fazer com que alguns jovens entendam que a sua comunidade é produtiva, que nós temos muito potencial e como desenvolver esse potencial da própria comunidade. Porque aqui, essa região aqui da Lagoa do Barro, do pé de serra, é uma região muito rica. E a gente ver as riquezas daqui se instruindo, como popularmente aqui falamos. Porque aqui tem uma variedade de frutas. E aí, como fazer esse processo de fazer a polpa, está guardando. A comunidade aqui vende a cachaça, tem a produção da cana de açúcar. Ainda tem a cultura da farinha. Então aqui tem uma vasta variedade, principalmente, a questão frutífera. Então como aproveitar mais isto, como o próprio aluno, a comunidade despertar para a importância disso. (Informação verbal concedida pela colaboradora Bromélia).

Por fim, um desafio que tem ares de sonho é a produção de materiais didáticos a partir dos educandos e educadores locais. Esse desafio inclusive está inserido nas diretrizes da educação para a convivência com o semiárido e é defendido por aqueles que militam em favor de uma educação no semiárido, pois uma das principais críticas sobre essa questão é o envio de livros didáticos que desprezam a riqueza da biodiversidade do semiárido, priorizando a apresentação de uma realidade marcada pela seca, morte e falta de perspectiva.

No processo da educação, instrumentos de forte presença para socialização dos conhecimentos são os livros didáticos, que praticamente determinam os conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido os livros didáticos traduzirão a visão legitimadora de uma determinada cultura, como oficial, o que vai acontecer de certa forma uma imposição de valores, saberes e culturas. O que é tido como válido, é reproduzido massivamente através de textos e imagens que os compõem. Os livros didáticos acabam reproduzindo valores, concepções e preconceitos, quando trazem imagens e textos com perspectivas sexistas, classistas, racistas, urbanas, sulistas, abordando conteúdos com bases em discursos colonizadores; e tendem ao congelamento e a defasagem do conhecimento (LINS, 2011, p. 73).

Dessa forma, a utilização de materiais didáticos produzidos fora do contexto da região semiárida pode ser uma forma de oficializar visões

destorcidas da realidade. Por isso, a necessidade de atenção redobrada durante o processo de escolha do livro didático, ofertados pelo Governo Federal, através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. É importante ressaltar que não há uma condenação total desses livros, mas o que não se pode, segundo os entrevistados, é a aceitação de qualquer material didático sem critérios que considerem a realidade local.

As entrevistas realizadas com os Públicos A, B e C oportunizaram um olhar qualificado sobre a temática da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, a partir da vivência e experiência daqueles e daquelas que fazem parte desse processo histórico da construção dessa proposta de educação na região do semiárido, mais especificamente, no município de Iporanga.

A partir dos desafios elencadas, ficam as pistas necessárias para pensar em atitudes que contribuem para a superação desses problemas. A construção dessa educação no semiárido brasileiro, como eu disse anteriormente nessa pesquisa, é uma resistência. Como fruto das lutas populares, os desafios são reais, contudo, não se pode perder a esperança e os sonhos de fortalecer o semiárido como um espaço do bem viver.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada demonstra avanços na construção da ECSA como política pública no semiárido brasileiro. Os ideais dos movimentos sociais com atuação no semiárido estão presentes nas lutas atuais daqueles daquelas que se propõem a discutir um modelo de educação pautado a partir da realidade do semiárido. A perspectiva da convivência com o semiárido a partir de um processo educacional que considera a realidade do contexto local é fundamental para a mudança de visão acerca da própria realidade semiárida. Baseada na relação de reciprocidade entre ser humano e natureza, essa proposta de educação é uma resistência aos modelos tradicionais de educação que priorizam aspectos conteudistas, muitas vezes, descontextualizada à vivência do educando.

Essa mudança de perspectiva de combate à seca para a convivência com o semiárido também trouxe impactos positivos, que

fortaleceram a luta por um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de mostrar àqueles de fora do semiárido que essa região tem sua riqueza, beleza e valor. O processo de implementação da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, como visto ao longo da pesquisa, desperta nos indivíduos envolvidos um sentimento de pertencimento que provoca o desejo de lutar e buscar os meios adequados de proteger a “sua casa”, o seu chão e sua terra.

A atuação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas últimas cinco décadas, ajudam a compreender a perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido como uma construção proveniente dessas lutas sociais. Ela começa sua configuração fora de espaços escolares, longe dos holofotes da chamada “educação oficial” e, somente depois de muitas lutas, conseguiu, ainda que de forma tímida, incidir na educação formal.

Ao longo dos estudos, diálogos e escrita dessa pesquisa, a partir de uma realidade específica, a do município de Ipaporanga-Ce, é possível fazer uma análise pontual quanto à eficácia dessa proposta de educação no referido município. Os sujeitos entrevistados deram pistas claras dos impactos positivos dessa política pública em Ipaporanga. Todos os entrevistados em algum momento do diálogo trouxeram a mudança e compreensão melhor da realidade como consequência das discussões e formações da ECSA.

Também é válido afirmar que o trabalho ora apresentado atingiu seu objetivo, pois demonstrou que a implementação da educação contextualizada para a convivência com o semiárido em Ipaporanga, iniciada no ano de 2013, tem contribuído para fortalecer a prática pedagógica dos professores dessa rede de ensino.

Atualmente não se pode falar em consolidação da implementação mencionada anteriormente, considerando que esse processo é contínuo. O que a pesquisa demonstrou foi que, ao longo dos anos em análise, 2013-2021, as ações realizadas a partir da educação, numa perspectiva da convivência com o semiárido, de fato, trouxeram novas possibilidades que resultaram em melhorias das práticas pedagógicas dos professores das escolas municipais de Ipaporanga.

Um dos aspectos relevantes para o fortalecimento desse processo de implementação foi o fato do município ter aprovado uma lei específica que trata sobre as diretrizes da educação contextualizada e educação do campo em Ipaporanga. Contudo, a definição dos temas propostos na lei, embora sejam relevantes, exige atenção para que os mesmos não sejam exaustivamente explorados, enquanto outros surgem e são deixados de lado. Dessa forma, a participação da comunidade escolar na construção do PPP, ou de outros documentos pertinentes que favoreçam um olhar para a própria realidade, é indispensável.

Com o avanço das discussões em torno da temática da educação contextualizada se percebe a necessidade de uma atualização da lei municipal que trata da educação contextualizada em Ipaporanga. A mesma foi aprovada em agosto de 2015 e carece de ajustes, considerando o contexto pós-pandemia, bem com a conclusão do Plano Municipal de Educação e o início de preparação da construção do novo Plano Nacional de Educação 2024-2034.

Em consonância com a atualização da lei, é necessário concluir a proposta político-pedagógica do município de Ipaporanga. Considerando o tempo de início de implementação da educação contextualizada em Ipaporanga como política pública, 2013, e por ser um documento de tamanha relevância, o mesmo não pode ser deixado em segundo plano.

Durante o período de construção desta pesquisa se constatou uma dificuldade acentuada na articulação de ações intersetoriais. Nesse sentido, o GTM não foi suficiente até o momento para garantir essa dinâmica da intersetorialidade. Um dos possíveis motivos para o não êxito em sua plenitude do GTM seja o fato de alguns representantes não terem a compreensão real da importância desse processo de educação em Ipaporanga. Nesse sentido, há uma necessidade real de retomar essa discussão no âmbito municipal e buscar os meios necessários para superar essa dificuldade.

É importante destacar, como um dos resultados desse processo de implementação da educação contextualizada em Ipaporanga, o avanço na promoção do protagonismo infanto-juvenil. Ao realizar as entrevistas com os professores participantes desta pesquisa, os mesmos destacaram esse aspecto de melhoria relacionada aos alunos e alunas. Os momentos de culminância demonstram esse fato de forma clara. Ao colocar essas crianças,

adolescentes e jovens como protagonistas, o que se tem percebido é um afloramento de talentos diversos.

Uma das dimensões que merece atenção e que necessita avançar é a política. Importante esclarecer que a palavra política não se restringe ao campo meramente politiquero. Mas tem a ver com seu caráter de participação e transformação da realidade. Ao analisar o contexto de Ipaporanga, ao longo dos estudos e das entrevistas realizadas, a dimensão didático-pedagógica se sobressai, deixando uma lacuna na instrumentalização dos educandos para fazer uma análise crítica da realidade.

Considerando a delimitação do presente trabalho, é pertinente para futuros estudos uma análise dos impactos desse processo de educação contextualizada na aprendizagem dos alunos e como essa aprendizagem interfere no seio familiar.

Ao concluir essa pesquisa, verifica-se que os passos dados no município de Ipaporanga são promissores e refletem a certeza de que a educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: JFN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, R.; RIDENTI, M. Operários e estudantes contra a ditadura: 1968 no Brasil. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 78–89, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n2p78. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3319>. Acesso em: 29 nov. 2023.

ARAÚJO, Ana Mirta Alves. A experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. In: KUSTER, Angela; MATOS, Beatriz (org.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza-CE, Fundação Konrad Adenauer; Selo Editorial RESAB, 2004, p. 177-185.

ASA Brasil. **Quem somos**. Recife, 2023. Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/sobre-nos/historia#quem-somos> Acesso em 29 de novembro de 2023.

BALEEIRO, Leidijane F. e FEITOSA, Débora A. Educação do Campo para a Convivência com o Semiárido: O caso da Escola Família Agrícola de Caculé – BA. In: **Educação do Campo no Semiárido Brasileiro**. – Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2013.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. Caracterização do Semiárido Brasileiro. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, 2013a, p. 45-50.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. A convivência com o Semiárido e suas potencialidades. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, 2013b, p. 51-58.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. Possibilidades de construção de um modelo sustentável de desenvolvimento no Semiárido. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, 2013c, p. 59-72.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. Formação, organização e mobilização social no Semiárido brasileiro. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, 2013d, p. 73-81.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, 2013e, p. 83-96.

BARBOSA, Antônio G. **Sociedade civil na construção de políticas de convivência com o semiárido**. Recife: ASA, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Pedro Henrique. Seca, fenômeno secular na vida dos nordestinos. *In: Revista desafios do desenvolvimento: a revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada*, ano 6, edição 48, março de 2009. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1214:reportagensmaterias&Itemid=39#:~:text=Em%201932%2C%20outra%20estiagem%20iria,as%20mazelas%20do%20fen%C3%B4meno%20clim%C3%A1tico. Acesso em: 03/09/2023

BARRETO, R. C.; VIANA, A. M. B.; CASTRO, A. C. R. de; VINHAS, N. de J. Plantas ornamentais, produtoras de fibra e com sementes ornamentais. *In: SAMPAIO, E. V. S. B.; PAREYN, F. G. C.; FIGUEIRÔA, J. M. de; SANTOS JUNIOR, A. G. (Ed.). Espécies da flora nordestina de importância econômica potencial*. Recife: Associação Plantas do Nordeste, p. 227-266, 2005.

BARROS, Edonilce da Rocha; VIEIRA, Josenilton Nunes. A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional. *In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação Contextualizada: fundamentos e práticas*. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, p. 115-129, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Portaria Sudene nº 80**, de 27 de julho de 2021. Estabelece as condições do trabalho e entregas para a revisão da delimitação do Semiárido brasileiro, inscrito na área de atuação da Sudene, a ser submetida ao seu Conselho Deliberativo. Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/sudene/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/hierarquia/portarias/portaria-ndeg-80-de-27-de-julho-de-2021>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BRASIL. **Relatório final: delimitação do semiárido 2021**. Ministério do Desenvolvimento Regional/ Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Recife, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/02semiaridorelatorionv.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 5 de agosto de 2023.

BRASIL. **Portaria SUDENE nº 80**, de 27 de julho de 2017. Estabelece as condições do trabalho e entregas para a revisão da delimitação do Semiárido

brasileiro, inscrito na área de atuação da Sudene, a ser submetida ao seu Conselho Deliberativo. Disponível em: PORTARIA SUDENE Nº 80, DE 27 DE JULHO DE 2021 — Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (www.gov.br). Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

BUENO, Rovilson José; SILVA, Adelaide Pereira. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. In: Edneide Jesine, Maria do Socorro Xavier Batista, Orlandil de Lima Moreira (orgs). João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2008.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. As comunidades eclesiais de base. In: FRAGOSO, Dom Antonio Batista.; SANTOS, Eliésio dos.; GONÇALVEZ, Luiz Gonzaga.; CALADO, Alder Júlio Ferreira.; CRUZ FRAGOSO, **João da. Igreja de Crateús: uma experiência popular e libertadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2005b, p. 263-293.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Conflitos com as forças da ditadura. In: FRAGOSO, Dom Antonio Batista.; SANTOS, Eliésio dos.; GONÇALVEZ, Luiz Gonzaga.; CALADO, Alder Júlio Ferreira.; CRUZ FRAGOSO, **João da. Igreja de Crateús: uma experiência popular e libertadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2005a, p. 91-115.

CAMPANI, Adriana; FONSECA, Adauto Neto Duque; SILVA, Rejane Maria Gomes. (Org.). **A Educação no Ambiente Semiárido**. 1ed. Fortaleza: Edições Universitárias, 2012a, v. 1, p. 93-122.

CARITAS BRASILEIRA. **Nossa história e atuação**. Brasília – DF, 2023. Disponível em: https://caritas.org.br/area-de-atuacao_ Acesso em 17 de agosto de 2023.

CARITAS CRATEÚS. **Projeto Educação Contextualizada no Sertão do Ceará**. Crateús, 2012.

CARITAS CRATEÚS. **Quem somos**. Crateús, 2023. Disponível em: <https://caritasdecrateus.com.br/quem-somos-nos/> Acesso em 03 de agosto de 2023.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **A educação contextualizada como itinerário descolonial e complexo aplicado ao ensino de geografia nos contextos semiáridos**. UFS, Aracajú, 2010.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A emergência da lógica da convivência com o serim-árido e a construção de uma nova territorialidade. In: RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro-BA. 2º Edição. Selo Editorial-RESAB, 2006, p. 19-41.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A contribuição da Educação Contextualizada para a Relação Natureza, Cultura e Território no Semiárido Brasileiro In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011, p. 173-196

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Caderno multidisciplinar – educação e contexto do semiárido**

brasileiro: convivência e educação do campo no semiárido brasileiro. V. 7. Juazeiro – BA: Selo Editorial RESAB, p. 23-40, 2013.

CAVALCANTI FILHO, José Rocha. **Morte e Vida em Cabaceiras: construção de um catolicismo popular peculiar no semiárido nordestino no âmbito do binômio seca-morte, água-vida.** 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/1953/1/Jose%20Rocha%20Cavalcanti%20Filho.pdf> Acesso em 22 de agosto de 2023.

CEARÁ. **Lei nº 11.348** do dia 18 de setembro de 1987. Cria o Município de Ipaporanga, desmembrado de Nova Russas. Fortaleza-CE: 1987. Disponível em: <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/desenv-regional-recursos-hidricos-minas-e-pesca/item/947-lei-n-11-348-de-18-09-87-d-o-de-18-09-87> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE. **Mapa Municipal de Ipaporanga.** Fortaleza-CE: 2021. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2021/12/mapas_municipais_ipaporanga_2021.pdf Acesso em: 30 de novembro de 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social.** Brasília: IABS, 2013.

Convivência com o Semiárido: O caso da Escola Família Agrícola de Caculé – BA. *In: Educação do Campo no Semiárido Brasileiro.* – Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2013.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo: Três, 1984.

DIOCESE DE CRATEUS. **Paróquias.** Crateús – CE, 2023. Disponível em: <https://diocesedecrateus.com.br/paroquias/ipaporanga-paroquia-do-sagrado-coracao-de-jesus/> Acesso em 15 de agosto de 2023.

DOS ANJOS, José Edemilson Pereira. **O Pensamento Educacional de Anísio Teixeira e De Paulo Freire: A Educação no Brasil e os Desafios da Contemporaneidade.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade– PPGEduc, Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, BA, p.149. 2015.

DUQUE, José Guimarães. **O Nordeste e as lavouras xerófilas.** 4ª ed. - Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2004.

DURVAL, C. M. A produção de flores e a agricultura familiar. **Horticultura Brasileira**, v. 32, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hb/a/NBQyTq5993LR7RcRmVZDm3d/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: Lander, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas, p. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

EFA DOM FRAGOSO. Sobre a EFA Dom Fragoso. Independência, 2023. disponível em <https://www.efadomfragoso.org.br/about-us>). Acesso em 17 de julho de 2023.

EEF José Domingos Morais. **Projeto de agroecologia desenvolvido na escola**. Ipaporanga-CE, 2014.

FIGUEIREDO, J. B. A. Saberes Curriculares Ecorrelacionados para uma Educação Contextualizada no Semiárido. *In*: FALCÃO SOBRINHO, José; CAMPANI, Adriana; FONSECA, Adauto Neto Duque; SILVA, Rejane Maria Gomes. (org.). **A Educação no Ambiente Semiárido**. 1ed. Fortaleza: Edições Universitárias, v. 1, p. 93-122, 2012a.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da (org.). **Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Fortaleza: Edições UFC, p. 66-88, 2012b.

FRAGA, Regina Coele Queiroz; DE SOUSA, Jose Ribamar Furtado. Pedagogia da Alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da escola família agrícola Dom Fragoso no Ceará. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 26, 2017.

FRAGOSO, Dom Antonio Batista.; SANTOS, Eliésio dos.; GONÇALVEZ, Luiz Gonzaga.; CALADO, Alder Júlio Ferreira.; CRUZ FRAGOSO, **João da. Igreja de Crateús: uma experiência popular e libertadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Trimestral de Debate da Fase**. Julho/Setembro de 2007. Edição 113, p.21-27. Disponível em: https://issuu.com/ongfase/docs/proposta_113_final Acesso em: 30 de novembro de 2023.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo: quantitativo da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/ipaporanga.html>. Acesso em: 29 de julho de 2023.

IPAPORANGA, Governo Municipal. **Lei Municipal nº 017** de 16 de fevereiro de 1990. Dispõe sobre o quadro de pessoal da prefeitura municipal e dá outras providências. Ipaporanga, 1990. Disponível em: https://www.ipaporanga.ce.gov.br/arquivos/2351/LEI%20MUNICIPAL_017_1990_0000001.pdf Acesso em 13 de agosto de 2023.

IPAPORANGA, Governo Municipal. **Lei Nº 353** de 25 de agosto de 2015. Dispõe sobre as diretrizes da educação contextualizada para a convivência com o semiárido e educação do campo. Disponível em: https://www.ipaporanga.ce.gov.br/arquivos/177/Leis_353_2015.pdf Acesso em: 08 de julho de 2023.

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, 2020. **Rede de educação do semiárido brasileiro celebra 20 anos em defesa de políticas educacionais contextualizadas**. Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/2262/rede-de-educacao-do-semiarido-brasileiro-celebra-20-anos-em-defesa-de-politicas-educacionais-contextualizadas>. Acesso em 20/03/2023.

KRAUS, Lalita. A educação contextualizada no Semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade. **Revista de Geografia (UFPE)**, v. 32, n. 1, p. 26-40, 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. Cortez. São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBANIO, J. B. Experiência da Igreja de Crateús. *In*: FRAGOSO, Dom Antonio Batista.; SANTOS, Eliésio dos.; GONÇALVEZ, Luiz Gonzaga.; CALADO, Alder Júlio Ferreira.; CRUZ FRAGOSO, **João da. Igreja de Crateús: uma experiência popular e libertadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 17-21.

LIMA, Elmo de Souza. A formação de professores no semi-árido: valorizando experiências e reconstruindo valores. *In*: **Caderno multidisciplinar – educação e contexto do semiárido brasileiro**: tercendo saberes em educação, cultura e formação. v. 3. Juazeiro – BA: Selo Editorial RESAB, p. 15-31, 2007.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo contextualizado no semiárido: repensando o processo de seleção e organização do conhecimento escolar. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.] v. 7, n. 3, 2014. DOI: 10.15687/rec.v7i2.13148. p. 599-610. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v7i2.13148>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LIMA, Elmo de Souza. Formação **Continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva. Organização socioeconômica e o papel do Estado na configuração territorial no Sertão Nordeste. *In: Campo - Território: Revista da Geografia Agrária*, v. 4, n. 7, p. 140-166, fev. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article>. Acesso em: 15/09/2023

LINS, Claudia Maisa Antunes. Algumas anotações-reflexões sobre educação contextualizada a partir da experiência da feitura dos livros “conhecendo o semi-árido 1 E 2”. *In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação Contextualizada: fundamentos e práticas*. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011, p. 65-91.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, V. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2003.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. *In: RESAB, Secretaria Executiva. Educação para convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro-BA. 2 ed.. Selo Editorial-RESAB, p. 45-81, 2006a.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações sobre a interação em rede. *In: RESAB, Secretaria Executiva. Educação para convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro-BA. 2 ed. Selo Editorial-RESAB, p. 85-99, 2006b.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação contextualizada: da teoria à prática. *In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação Contextualizada: fundamentos e práticas*. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011, p. 45-64.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação no Brasil e a proposta de Educação Contextualizada. *In: KUSTER, Angela; MATOS, Beatriz (org.). Educação no contexto do semiárido brasileiro*. Fortaleza-CE, Fundação Konrad Adenauer; Selo Editorial RESAB, p. 115-123, 2004.

MELO, Roseli Freire de; VOLTOLINI, Tadeu Vinhas. **Agricultura familiar dependente de chuva no Semiárido**. Brasília - DF, Embrapa, 2019.

Disponível em:

<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/204569/1/Agricultura-familiar-dependente-de-chuva-no-semiarido-2019.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.): **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MUTZENBERG, Remo. Movimentos sociais: entre aderências, conflitos e antagonismos. *Sinais: Revista Eletrônica - Ciências Sociais*, Vitória, CCHN, UFES, Edição n. 9, v.1, pp.127-143, 2011.

NERI, Angela; REIS, Edmerson Santos; FREITAS, Ivânia Paula; MARINS, Lucineide; SCHISTEK, Harold. Educação para a convivência com o semi-árido: a complexidade dos processos educativos de um fazer coletivo.. *In: KUSTER, Angela; MATOS, Beatriz (org.). Educação no contexto do semiárido brasileiro*. Fortaleza-CE, Fundação Konrad Adenauer; Selo Editorial RESAB, p. 115-123, 2004.

OLIVERIA, Jorgete Pereira. A perspectiva sócio-histórica: um caminho significativo para produzir conhecimento no campo das ciências humanas. *In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação Contextualizada: fundamentos e práticas*. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, p. 109-114, 2011.

PACHECO, Márcia M. Dias Reis. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto/Uniararas, 2007.

PAUDOLFI, Maria Lia Corrêa de Araújo. Movimentos de trabalhadores rurais no nordeste. *Cad. Est. Soc.*, Recife, v.3 a. 3, p. 269- 288, julho/dezembro, 1987. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1030/750> Acesso: 29 nov. 2023.

PEREIRA, Eugênia da Silva. Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido: lutas, conquistas e desafios. *In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). Convivência com o Semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social*. Brasília: IABS, 2013, p. 97-105.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. A prática docente no âmbito das novas narrativas e a produção de saberes e sentidos da educação contextualizada no semiárido brasileiro. *In: Caderno multidisciplinar educação e contexto do semiárido brasileiro: tecendo saberes em educação, cultura e formação*. v. 3. Juazeiro BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

PIAUI, Governo do Estado do. **Noticias**. Teresina – Piauí. Disponível em: <http://siteantigo.pi.gov.br/materia/conheca-o-piaui/sao-raimundo-nonato-o-berco-do-homem-americano-639.html> Acesso em: 17 de setembro de 2023.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PONTE, J. P. da. **Estudos de caso em educação matemática**. *Bolema*, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 105-132, jan./jun. 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB. **Educação para a convivência com o Semi-Árido: reflexões teórico-práticas**. 2ª Edição, Juazeiro/BA: Secretaria executiva da rede de educação do Semi-Árido brasileiro, Selo editorial RESAB, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeneo. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Arned – 3 ed. Porto Alegre. 1998.

SANTO, Eliane Maria da Conceição do Espírito. **O ensino contextualizado com o semiárido no município de Curaçá-BA**: releitura da proposta político-pedagógica para as escolas municipais. Extramuros, Petrolina-PE, v. 3, n. 2, p. 159-170, edição especial, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/796/557> Acesso em 14 de agosto de 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2 ed. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**, p. 23-72. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHISTEK, Haroldo. O semiárido brasileiro: uma região mal compreendida. *In*: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, p. 31-43, 2013.

SENA, Francisca Maria Rodrigues. **Boas práticas de educação contextualizada para a convivência com o semiárido**: Volume III. Coleção Contextos do Sertão. Fortaleza: Gráfica LCR, 2021.

SILVA, Roberto Alves Marinho da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-Árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília – DF, 2006. [Tese de Doutorado – Universidade de Brasília – UNB]. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/Roberto/Marinho/Alves/da/Silva.pdf>. Acesso em: agosto de 2021

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p.464. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3710/1/arquivo192_1.pdf Acesso em: 04 de dezembro de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. *In*: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011, p. 21-43.

SOARES NETO, Paulo Ribeiro . Identidades e Relações Étnico-Raciais nas festas populares da micro-região de Juazeiro-Ba. *In*: Edmerson dos Santos Reis; Luzineide Dourado Carvalho. (org.). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. 1 ed. Juazeiro: UNEB-DCH III / NEPEC-SAB / MTC / CNPQ/ INSA., 2011, v. , p. 153-172.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES**. [online]. dez. 2003, vol.23, no.61, p.267-281. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun 2023.