



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

WELLINGTON DE SOUSA MACIEL JUNIOR

**A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROJETO CONTEXTO: TRAJATÓRIAS E RELATOS DOS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM IPAPORANGA-CE**

FORTALEZA

2021

WELLINGTON DE SOUSA MACIEL JUNIOR

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO
CONTEXTO: TRAJATÓRIAS E RELATOS DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM IPAPORANGA-CE

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientador: Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

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

M139e Maciel Junior, Wellington de Sousa.

A educação contextualizada e a formação continuada do Projeto Contexto : trajetória e relatos dos professores do ensino fundamental em Ipaporanga - CE / Wellington de Sousa Maciel Junior. – 2021.
225 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. José Ribamar Furtado de Souza.

1. Semiário cearense. 2. Educação contextualizada. 3. Projeto Contexto. 4. Formação docente. I. Título.

CDD 370

WELLINGTON DE SOUSA MACIEL JUNIOR

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO
CONTEXTO: TRAJATÓRIAS E RELATOS DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM IPAPORANGA-CE

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: 29/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Celecina de Maria Vera Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

A Deus, pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui.

Pela educação, que seja um processo ascendente, contínuo, integral e orgânico de conscientização, contribuindo para a libertação dos oprimidos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado equilíbrio, serenidade, saúde física, mental e forças para superar todos os obstáculos que apareceram ao longo da caminhada, e também por me permitir finalizar mais um ciclo da minha carreira profissional.

Ao meu companheiro, Francisco Evilário, que vem se fazendo presente em todas as minhas conquistas e vitórias. Sempre amigo e parceiro, um incentivador dos meus sonhos, potencializando meus projetos. Minha admiração por ele só cresce.

Aos meus eternos companheiros de luta, Wanderson e Talita, pela amizade sincera que construímos na turma do mestrado, sempre dando força um ao outro. Também, a querida amiga Bruna, carinhosamente chamada por mim de “amiga bru”, que há 8 anos se faz presente na minha vida; uma parceria do bem e recíproca que a Geografia uniu. Sempre um dando força ao outro, incentivando e que também muito me encorajou para concluir esta etapa. Amigos são presentes que a vida une e o tempo enlaça.

À minha família, em especial Vovó Liduína. Ela, que é um exemplo de mulher de luta, que cuidou e ainda cuida de mim, que todas as noites ora e intercede pela minha vida, que vibra em cada conquista e que também me ampara nos momentos mais difíceis. Vovó, te amo!

Ao Professor José Ribamar Furtado de Souza, meu orientador, pela generosidade, compreensão e respeito demonstrado a cada passo dado neste estudo.

À Cáritas Diocesana de Crateús, em especial a Irmã Erbênia, pela generosidade na partilha do conhecimento, por sempre me receber tão bem e me oferecer todos os suportes que necessitei para fazer a pesquisa.

À SME de Iaporanga, em especial Aurineide, conhecida como “Neném”, que sempre foi bastante solícita, me ajudando com as informações, os dados das escolas, bem como ter realizado a mediação junto com a escola e os professores em investigação.

Aos professores e gestores da Escola Waldemar de Alcântara, por concordarem participar da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio. Meu muito obrigado!

Às professoras Dra. Celecina Sales e Dra. Elisângela André, pelas valiosas contribuições concedidas como integrantes da banca avaliadora. Gratidão!

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (FREIRE, 1989, p. 34).

RESUMO

O presente estudo parte da intenção de responder a seguinte questão central: quais as contribuições da formação continuada, a partir dos relatos dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, para a promoção da Educação Contextualizada no Semiárido Cearense? O objetivo geral deste estudo é compreender quais são as contribuições das formações continuadas do Projeto Contexto na atuação docente, e como objetivos específicos: refletir sobre as concepções da Educação Contextualizada do Semiárido Brasileiro; discutir sobre a formação continuada dos professores desenvolvida pelo Projeto Contexto; e identificar as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas através dos relatos dos docentes. Pesquisar sobre a formação de professores implica refletir sobre os aspectos que estão integrados no âmago da profissão docente, e ao evidenciar o Semiárido Brasileiro, se percebe carências de políticas formativas que fossem vinculadas às realidades dos sujeitos nos espaços campestres do país. Esta pesquisa, que além de versar sobre a Educação Contextualizada, tendo como alicerce a reflexão e a compreensão das especificidades do ambiente Semiárido, rompendo com os antigos paradigmas de uma educação colonizadora, enfatiza as formações continuadas realizadas pelo Projeto Contexto para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando-se como referência para a fundamentação epistemológica das discussões: Malvezzi (2007); Baptista e Campos (2014); Arroyo, Caldart, Molina (2004); Silva (2004, 2006); Freire (1979); Saviani (2006); Reis (2009); Souza (2010); Conti e Schroeder (2013); Castro (2015), dentre outros. Para responder à questão central e os respectivos objetivos, optou-se por fazer uma abordagem qualitativa, para melhor compreender as interpretações do objeto investigado. Para colher os relatos, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e grupo focal, enquanto a organização e seleção dos dados se deu através do método de análise de conteúdo. A partir das narrativas dos participantes da pesquisa, concluiu-se que é durante as atividades desenvolvidas por meio das formações oportunizadas pelo Projeto Contexto, que os professores inseridos na Educação do Campo produzem saberes da cultura camponesa, de modo a valorizar esses saberes, dando sentido ao ensino e à vida cotidiana dos sujeitos inseridos nos espaços rurais, onde as formações contribuem na melhoria da práxis pedagógica dos professores de Ipaporanga – Ceará.

Palavras-chave: Semiárido Cearense. Educação Contextualizada. Projeto Contexto. Formação Docente.

ABSTRACT

The present study is based on the intention to answer the following central question: What are the contributions of continuing education, based on the reports of teachers who work in the final years of elementary school for the promotion of Contextualized Education in the Semi-arid region of Ceará? The general objective of this study is to understand what are the contributions of the continuing education of the Context Project in the teaching performance, having as specific objectives: to reflect on the conceptions of Contextualized Education in the Brazilian Semi-arid Region; discuss the continuing education of teachers developed by the Contexto Project and identify the contributions of continuing education to pedagogical practices through teachers' reports. Researching on the formation of teachers, provokes reflection on the aspects that are integrated in the core of the teaching profession, and when evidencing the Brazilian Semi-arid Region, there is a lack of training policies that are linked to the realities of the subjects in the country spaces of the country. This research, which besides being about Contextualized Education, having as basis the reflection and the understanding of the specificities of the Semi-Arid environment, breaking with the old paradigms of a colonizing education, also give emphasis to the continued training carried out by the Context Project for the teachers who work in the final years of elementary school, using as a reference for the epistemological foundation of the discussions: Malvezzi (2007); Baptista and Campos (2014); Arroyo, Caldart, Molina (2004); Silva (2004, 2006); Freire (1979); Saviani (2006); Reis (2009); Souza (2010); Conti and Schroeder (2013); Castro (2015), among others. To answer the central question and the respective objectives, a qualitative approach was chosen to better understand the interpretations of the investigated object. To collect the reports, semi-structured interviews and a focus group were used, while the organization and selection of the data took place through the content analysis method. From the narratives of the research participants, it was concluded that it is during the activities developed through the training provided by the Contexto Project, that the teachers inserted in Rural Education produce knowledge of peasant culture, in order to value this knowledge, giving meaning to the teaching and the daily life of the subjects inserted in the rural spaces and that the formations contribute in the improvement of the pedagogical praxis of the teachers of Ipaporanga - Ceará.

Keywords: Semi-arid region of Ceará. Contextualized Education. Context Project. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Delimitação do Semiárido	42
Figura 2 –	Taxas de analfabetismo por estado	46
Figura 3 –	Localização do município de Ipaporanga	49
Figura 4 –	Retalhos temporais da Educação Contextualizada no Ceará	99
Figura 5 –	Núcleos e membros da Resab no Semiárido	102
Figura 6 –	Formação modular de professores na Escola Waldemar de Alcântara.....	146
Figura 7 –	Dinâmica do Projeto Contexto	147
Figura 8 –	Dinâmica do Projeto Contexto	147
Figura 9 –	Planejamento das atividades	149
Figura 10 –	Exposição e socialização dos planejamentos	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano Decenal de Educação (1993) e PNE (2001–2001)	77
Quadro 2 – Educação do Campo no PNE (2014-2024)	78
Quadro 3 – Projeto Educação Contextualizada no Sertão do Ceará	109
Quadro 4 – Cronologia da Educação Contextualizada em Iaporanga-CE	140
Quadro 5 – Temáticas discutidas nas formações continuadas (2013 – 2020)	143
Quadro 6 – Cálculo da média de cada período	152
Quadro 7 – Categorias de análise da pesquisa	156
Quadro 8 – Organização e sistematização das informações (Tema 1)	158
Quadro 9 – Organização e sistematização das informações (Tema 2)	160
Quadro 10 – Organização e sistematização das informações (Tema 3)	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACACE	Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará
AEFAI	Associação Escola Família Agrícola de Independência
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação Profissional da Educação
ASA	Articulação do Semiárido Brasileiro
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAED	Centro de Apoio à Educação a Distância
CEBS	Comunidade Eclesiais de Base
CEFAMs	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONESA	Conferência Nacional Educação para Convivência com o Semiárido
CTPTEC	Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos
CPRM	Serviço Geológico do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECCSA	Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação da Educação Básica
ENERA	Encontro Nacional de Estudantes e Educadores da Reforma Agrária
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
ESPLAR	Centro de Pesquisa e Assessoria

FECL/USP	Faculdade de Educação, Ciências e Letras /Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IES	Instituto Superior de Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IMP	Instituto Maria da Penha
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSC	Organizações das Sociedades Civis
P1MC	Programa 1 Milhão de Cisternas
PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PAMEN	Pastoral do Menor Nordeste
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa por Amostra de Domicílios
PNRA	Plano Nacional da Reforma Agrária
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROCAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMAIP	Sistema Municipal de Avaliação Escolar
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	MÉTODO, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	26
2.1	Os sujeitos da pesquisa	29
2.2	Caminhos trilhados na pesquisa	31
2.2.1	<i>O ano em que a Terra parou e algumas adaptações da pesquisa</i>	32
3	O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	36
3.1	Retrato histórico do Semiárido Brasileiro	36
3.2	Caracterizando e refletindo sobre o Semiárido Brasileiro	40
3.3	Identificação da área da pesquisa	47
4	CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO	52
4.1	Concepções de Educação do Campo	52
4.1.1	<i>Educação do Campo ou Educação no Campo?</i>	58
4.2	A luta por uma Educação do e no Campo no território brasileiro	60
4.3	Escola, Campo e Sociedade: as relações e entraves que permeiam a Educação do Campo hoje	81
5	AS PERSPECTIVAS DA CONVIVÊNCIA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	85
5.1	A Convivência com o Semiárido: os contornos de uma trajetória de lutas e resistências para a superação do imaginário do campo como lugar de incapacidades	86
5.1.1	<i>Organização, formação e mobilização no Semiárido</i>	89
5.2	Os fundamentos da Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro ..	93
5.2.1	<i>A Educação Contextualizada no Sertão do Ceará</i>	97
5.2.1.1	<i>A Resab na consolidação da Educação Contextualizada</i>	100
5.2.1.2	<i>A Cáritas Diocesana de Crateús e a Educação Contextualizada</i>	103
5.2.1.3	<i>A Plataforma Educação Marco Zero (Projeto Contexto) e a contextualização da educação no Sertão do Ceará</i>	105
5.3	O Documento Curricular Referencial no Ceará (DCRC) e a adequação das propostas pedagógicas para o contexto nos Sertões Cearenses	110

6	FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS ÀS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO CONTEXTO EM IPAPORANGA – CEARÁ	114
6.1	Bases epistemológicas que orientam a formação de professores/as	115
6.2	A formação docente no Brasil	121
6.2.1	<i>Perspectivas e desafios da formação docente no Brasil</i>	128
6.3	Formação docente no contexto do Semiárido Brasileiro	133
6.4	A experiência formativa contextualizada em Ipaporanga – Ceará	138
7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	154
7.1	Os diálogos entre os participantes e as categorias conceituais da pesquisa.	164
7.1.1	<i>A concepção de Educação Contextualizada na óptica dos participantes da pesquisa</i>	165
7.1.2	<i>A concepção de Formação Continuada na óptica dos participantes da pesquisa</i>	169
7.1.3	<i>O Projeto Contexto e suas contribuições nas práticas pedagógicas a partir das narrativas dos participantes da pesquisa</i>	173
7.1.4	<i>A formação continuada do Projeto Contexto na perspectiva dos gestores da escola</i>	181
7.1.5	<i>A relação Projeto Contexto e as formações continuadas na óptica do gestor do projeto e de seus formadores</i>	184
8	TECENDO CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	189
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	206
	APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO	208
	APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	209
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA GESTORES DA ESCOLA (DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO)	210
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES FORMADORES DO PROJETO CONTEXTO	211
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	

PARA O COORDENADOR DO PROJETO CONTEXTO	212
ANEXO A – GESTÃO PROJETUAL DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	213
ANEXO B – DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ	214
ANEXO C – LEI Nº 353 DE 25 DE AGOOSTO DE 2015	215
ANEXO D – ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IPAPORANGA	221
ANEXO E – PORTIFÓLIO DAS ATIVIDADES	223
ANEXO F – PORTIFÓLIO DAS ATIVIDADES	224
ANEXO G – LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELO MUNICÍPIO DE IPAPORANGA	225

1 INTRODUÇÃO

A dissertação que se apresenta resultou da investigação que tem como tema a Formação Continuada dos professores no contexto do Semiárido Cearense, para uma Educação do Campo que assegure a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem aos alunos inseridos no respectivo contexto.

O interesse em torno desta temática surge a partir da minha aproximação com o objeto de estudo, que ocorreu após uma visita a área em questão em uma aula de campo de Geografia Agrária no ano de 2014, durante minha graduação no curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), o que despertou ainda mais o entusiasmo em continuar os estudos sobre o Semiárido Brasileiro (antes, estando o interesse direcionado às questões das tecnologias sociais em meio a escassez). Essa aproximação com as perspectivas educacionais e a oportunidade de ver de perto o funcionamento de uma escola do campo, a vivência dos sujeitos e as relações naquele contexto estabelecidas, provocaram, enquanto estudante e pesquisador ainda da graduação, a voltar-se para as discussões em torno da Educação Contextualizada.

A escola do campo supracitada foi a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, que adota a Pedagogia da Alternância¹ para favorecer a aprendizagem valorizando o vínculo com a família, a comunidade e o meio ambiente, potencializando o trabalho e a cultura camponesa, fortalecendo a convivência comunitária e a participação social. Nessa perspectiva de ensino, os alunos ficam duas semanas na escola estudando, cuidando do espaço da casa, horta, criatórios, praticam esportes e rezam em uma convivência fraterna. Nas outras semanas ficam em casa com a família e a comunidade desenvolvendo planos de estudos, pesquisas, levantamento de problemas, assim como colocam em práticas as atividades aprendidas na escola, tendo a visita dos monitores, que junto às famílias e a comunidade, fazem o acompanhamento pedagógico dos alunos.

Na ocasião, acabei escolhendo a escola para ser meu objeto de estudo para o trabalho de conclusão de curso, onde minha pesquisa na graduação buscou avaliar os modelos e as práticas alternativas educacionais na perspectiva da convivência com o Semiárido Brasileiro (SAB) desenvolvidos nessa instituição de ensino, localizada na comunidade de Santa Cruz, no município de Independência, Ceará.

¹ A Pedagogia da Alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar.

Direcionei também os estudos para a perspectiva de formação dos professores, que por muito tempo estiveram direcionadas para práticas desassociadas da realidade dos sujeitos. Pude verificar que a Educação do Campo enfrenta, entre tantos outros problemas, um enorme desafio: transformar a prática pedagógica dos professores para, de fato, exercer a mediação no processo de construção coletiva dos saberes vivenciados pelos estudantes do campo. Essas constatações fizeram emergir outras questões inerentes a esse campo de estudo, de modo mais específico, para a formação continuada de professores que atuam em escolas com essa proposta educacional.

O presente trabalho nasce com o intuito de dar continuidade às abordagens referentes à formação continuada e às práticas educativas desenvolvidas no campo, especialmente no campo da Região dos Sertões de Crateús/Inhamuns.

O Semiárido Brasileiro é uma região demarcada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), levando em consideração as condições climáticas dominantes de semiaridez, regiões que recebem precipitações abaixo da evapotranspiração potencial, mas não tão baixa quanto a de um clima desértico. Como resultado dessa condição climática, a hidrografia fica vulnerável em amplos aspectos, com predominância de rios intermitentes, ou seja, aqueles que durante o período chuvoso apresentam água em seu curso, enquanto nos períodos de estiagem desaparecem temporariamente. Entre as exceções, destacamos o rio São Francisco, que devido às suas características hidrológicas, permite sua sustentação durante o ano todo, manifestando fortes significados às populações ribeirinhas das regiões por onde passa.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região semiárida do Nordeste Brasileiro conta com uma extensão total de 1.558.000 km² (IBGE, 2019), abrangendo a maioria dos estados nordestinos, com exceção do Maranhão, além da presença do estado de Minas Gerais, localizado na região Sudeste do país.

No contexto do Semiárido Brasileiro, e dentre outras condições, a carência de políticas públicas indispensáveis para garantir melhores condições de convivência com a região acarretou em práticas ambientais inapropriadas ao bioma local. Estigmatizada pelo senso comum como atrasada, limitada, com pouca ou nenhuma relevância na vida dos povos que habitam as regiões semiáridas, ainda é tratada como uma questão a ser resolvida, visto que essa região apresentou por muito tempo os piores índices de desenvolvimento econômico, social e educacional do país. Para mais, a região ainda possui características naturais que a tornam singular, se comparada com outras territorialidades do país, tendo no Nordeste, em boa parte, a ocorrência do clima semiárido.

As estiagens foram concebidas como fator marcante deste clima, compondo o principal elemento do imaginário social construído dele, porém é injusto tentar definir a região em questão limitando-se a descrevê-la apenas a partir de seus aspectos climáticos e econômicos. A referida região é, na verdade, inspiração e impulso para uma produção cultural diversa, genuinamente brasileira, nordestina, repleta de significâncias e simbologias aos povos que dele se apropriam.

Atualmente, as especificidades do Semiárido Brasileiro e todas as dinâmicas que o envolvem estão sendo pautadas em estudos e pesquisas em volta da referida temática. Mesmo assim, ainda há muito que se estudar e esclarecer sobre a região. Portanto, discutir propostas dentro da educação, por exemplo, tem como finalidade desconstruir o imaginário criado de um lugar hostil e improdutivo. E partindo desse olhar e da necessidade de transformações nas atuais relações sociais, que defendo uma escola no Semiárido que ofereça uma educação que valorize e se comprometa em assegurar os saberes da população do contexto em que vivem, reconstruindo e evidenciando suas características, vulnerabilidade e potencialidades.

É de muito tempo que se notabiliza no Brasil uma educação que se constitui de um modelo fragmentado, mecânico e distante das perspectivas marcantes do local de muitos estudantes. Neste caso, ressaltamos o contexto da semiaridez nordestina, sendo fortalecida mediante condutas baseadas na transmissão de verdades científicas não contextualizadas. É nessa perspectiva que se percebe, ao longo desses anos, que os processos de ensino e aprendizagem, de maneira geral, foram direcionados em um sentido de apenas memorização de conceitos, dados, regras, verdades científicas, em que o professor é o detentor de todas as informações e os alunos são meros sujeitos receptores destas, não tendo voz nem vez.

É relevante evidenciar que a educação escolar que se dirige as múltiplas dimensões do território brasileiro é uma educação descontextualizada, sendo assim, colonizadora, partindo de outras realidades, geralmente do Sudeste urbano do Brasil, como salienta Martins (2004). Ou seja, pressupõem-se que um determinado contexto se sobrepõe aos outros, desconsiderando as imensas diversidades brasileiras.

Tendo em vista que o modelo educacional pode alterar a realidade dos estudantes, um modelo de educação voltado apenas para a reprodução e transmissão de conhecimentos distantes do contexto dos alunos, leva-os a encontrarem dificuldades para reverter os mais variados problemas socioambientais, resultado da falta de informações que poderiam ajudá-los a compreender melhor as nuances do ambiente em que vivem.

Nos últimos anos, Organizações não Governamentais (ONGs) que atuam em prol do Semiárido Brasileiro, em parceria com as universidades, igrejas, dentre outras instituições,

tomaram as iniciativas para a criação e consolidação de políticas de educação no campo, com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e realidade dos indivíduos.

As instituições de ensino no campo possuem o papel de contribuir na produção de conhecimentos e de valores para o povo viver melhor no campo, sendo um dos grandes desafios recriar os vínculos de pertencimento dos indivíduos, para que estes se reconheçam como integrantes da sua região e (re)construam a sua identidade no ambiente em que vivem.

Uma das bases de sustentação da proposta de Educação Contextualizada no Semiárido é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, no artigo 28, quando estabelece que deverá ser ofertada a educação básica para a população rural, devendo os sistemas de ensino promover adaptações às peculiaridades da vida rural de cada região, com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses de suas populações, tendo as escolas a autonomia de adequar seus calendários conforme os ciclos agrícolas e às condições climáticas, além da adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A Educação Contextualizada na perspectiva da semiaridez nasceu sobre a hipótese de que a educação deve ser estruturada com base na reflexão dos fenômenos culturais, ambientais, políticos, e socioeconômicos que conformam os vários sujeitos nos mais variados espaços que ocupam. À medida que todos os envolvidos neste processo compreendem a realidade em que estão envolvidos, idealizam maiores condições de superá-las.

A contextualização dos conteúdos é uma maneira de envolver os alunos com a realidade deles para que possam perceber as potencialidades que existem no Semiárido. A proposta consiste em fazer uma interpretação das condições ambientais, sociais e históricas intrínsecas da região pautadas no contexto em que está inserido, trazendo novos recortes da realidade, contribuindo para uma ampliação da percepção da relação homem-natureza, além de contribuir para a formação de cidadãos produtores de conhecimento, críticos e atuantes na sociedade. Segundo os princípios da educação popular (FREIRE, 1979; 1983), contextualizar significa relacionar a vida da família e da comunidade com a escola, tornando as comunidades locais em ambientes educadores.

O entendimento sobre a realidade semiárida necessita de bases introdutórias logo a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo ele o segmento mais longo da Educação Básica brasileira, com nove anos de duração. Ele é dividido em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que vai do 1º ano 5º ano, e os Anos Finais do Fundamental, do 6º ao 9º ano. Cada segmento apresenta características bem definidas, e nesta pesquisa ressaltamos a atuação dos professores nos Anos Finais, visto que ela se direciona cada vez mais para a

intenção de despertar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, preparando-os para o ingresso no Ensino Médio.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018, p. 60).

No entanto, a problemática inicia-se na formação do professor, cujas discussões sobre associar o que é estudado com a realidade dos indivíduos não são inseridas nas licenciaturas. Isso, por sua vez, acaba culminando nos processos de ensino-aprendizagem direcionados aos estudantes. Ressalto também a má utilização de recursos didáticos ou mesmo a ausência deles em sala de aula, urgindo a necessidade da idealização de metodologias que despertem o interesse nos alunos e os façam conhecer as singularidades presentes na região.

A respeito da Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro, evidencio as contribuições de Lima (2008), ao relatar sobre a ausência de um processo de formação voltada aos educadores em congruência com as reais necessidades políticas e pedagógicas da região e os obstáculos para a consolidação de novas práticas pedagógicas que aprimorem a formação dos estudantes. Entre os principais e mais debatidos estão as condições estruturais das escolas e a falta de material didático adequado para implementar processos didáticos e pedagógicos inovadores.

A formação continuada de professores/as é um elemento fundamental para a consolidação de uma proposta curricular que problematize as realidades, abordando nas discussões questões relevantes para as comunidades. Através da sua prática pedagógica, o professor pode sistematizar a realidade local, pela busca pelo conhecimento global e o uso deste para o seu contexto.

Os avanços são inegáveis quanto ao desenvolvimento e fortalecimento de concepções e práticas pedagógicas voltadas a Educação Contextualizada. Contudo, deve-se levar em consideração a necessidade contínua de o educador atuar de maneira reflexiva sobre suas práticas, metodologias e abordagens dos conteúdos em sala de aula, sendo este processo importante para também refletir como este modo de fazer educação vai refletir na vida dos seus educandos.

Os projetos voltados para a contextualização do ensino devem ser desenvolvidos visando proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências, entre elas habilidades de observar, investigar, planejar, solucionar problemas, explicar, interpretar, registrar e o respeito, contribuindo, assim, para a construção de um entendimento básico sobre como funcionam os elementos e as dinâmicas da região, além das atividades de impactos do ser humano sobre eles.

Quanto à área de interesse desta pesquisa, estando localizada na microrregião do Sertão de Crateús, pertencente à mesorregião Sertões Cearenses, onde localiza-se o município de Ipaoranga. Distante a 387 km da capital cearense, tem como vias principais de acesso a BR-020, CE-176, CE-189, CE-257 e a CE-265, possuindo como municípios limítrofes Ararendá, Crateús e Nova Russas.

Em Ipaoranga, as investigações da pesquisa foram realizadas junto aos professores e gestão da Escola Municipal Governador Waldemar de Alcântara, localizada no Alto do Bom Princípio, Sítio Araras, sendo uma das escolas referências nas concepções de Educação Contextualizada. Os processos investigativos desta pesquisa ocorreram também no município de Crateús, cidade onde se encontra a Cáritas Diocesana, responsável pelo Projeto Contexto e execução das respectivas formações continuadas para os docentes dos municípios inseridos no projeto.

A Cáritas Brasileira é um organismo de pastoral social da Igreja Católica, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que busca, através de sua missão, desenvolver a prática da cultura de solidariedade numa perspectiva de rede, desde a instância internacional à comunidade local. A Cáritas é uma rede de pessoas organizadas em grupos, comunidades, paróquias, municípios, regiões, que contribuem para a vivência da solidariedade, construção da cidadania e fortalecimento da democracia e da organização popular para uma sociedade justa, fraterna e solidária, buscando firmar a importância de atuar na perspectiva de defesa de direitos.

A Cáritas, em integração com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), atua nas formações com as redes municipais para a educação voltada ao Semiárido, produção e sistematização de material, seminários e articulações, envolvendo professores, pais, alunos e secretarias.

A proposta de educação contextualizada desenvolvida pela Cáritas Diocesana de Crateús trabalha na perspectiva de uma educação que respeite e valorize os contextos, as identidades, a cultura e a diversidade da região, fazendo sentido para aqueles que dela participam, garantindo seus direitos.

O Projeto “Plataforma Educação Marco Zero: a questão do gênero e da Educação Emancipatória para uma política da Educação no Ceará” (Projeto Contexto) é um projeto de Educação Contextualizada que busca contribuir com processos de construção do bem viver a partir de uma proposta descolonizadora de educação pautada na afirmação identitária, no respeito à diversidade, na autonomia dos(as) sujeitos(as) envolvidos na educação e na sustentabilidade dos espaços educacionais existentes no sertão do Ceará. O projeto atua em 20 municípios na Mesorregião dos Sertões Cearenses.

Baseado nas experiências já desenvolvidas pelo Projeto Contexto, como questão central, questiona-se: **Quais são as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas, a partir dos relatos dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, para a promoção da Educação Contextualizada no Semiárido Cearense?** Quanto às questões que desdobram a questão central para a sua compreensão, ressalta-se: **Como os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental em Iraporanga têm buscado se apropriar da Educação Contextualizada no Semiárido Cearense na sua prática pedagógica? Quais os mecanismos de formação têm sido direcionados a estes professores para o aperfeiçoamento de suas práticas?**

O objetivo geral deste estudo é compreender quais são as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva da Educação Contextualizada no município de Iraporanga - Ceará. Com relação aos objetivos específicos, buscou-se: Refletir sobre as concepções da Educação Contextualizada do Semiárido Brasileiro; Discutir sobre a formação continuada dos professores desenvolvida pelo Projeto Contexto; e Identificar as contribuições da formação continuada para a prática docente através dos relatos dos professores que atuam no município de Iraporanga - Ceará.

Qualquer discussão que se faça sobre a formação de professores no Brasil, torna-se à discussão cheia de provocações a partir dos caminhos e descaminhos, avanços e retrocessos percorridos por nossa educação campesina e as políticas de formação ao longo dos anos. A proposta de uma educação que contextualiza os aspectos geoambientais e os saberes locais pode contribuir de forma significativa na construção de novas alternativas de desenvolvimento para a região.

Um dos grandes desafios das escolas do campo é romper com os paradigmas instaurados nas regiões semiáridas, assim como a invisibilidade em que viveram parte das pessoas neste contexto. Esta pesquisa promove, ao longo de seus respectivos capítulos, as concepções referente a Educação do Campo e a Educação Contextualizada, assim como a

abordagem referente à formação de professores e a compreensão do Projeto Contexto na perspectiva de construção e consolidação de políticas direcionadas ao campo, além da relevância que assume para a garantia da formação continuada de professores dos municípios assistidos pelo referido projeto, que busca contribuir para recriar vínculos de pertencimento e de (re)construção de suas identidades com o campo.

A opção metodológica que fundamentou a abordagem desta investigação foi a pesquisa qualitativa. Esta contribui para compreender melhor os aspectos teóricos e metodológicos e as respectivas interpretações do objeto estudado, sobretudo pelas contribuições da Formação Continuada para os professores realizadas pelo Projeto Contexto. Para o esclarecimento de algumas questões que se mostraram ao desdobrar-se sobre a investigação, o estudo qualitativo foi acompanhado por diferentes caminhos. Destacamos entre eles o estudo de caso, o estudo explicativo, e o descritivo.

Os relatos investigados colhidos durante as entrevistas, que aconteceram de maneira remota, via *Google Meet*, tendo em vista o contexto da pandemia do Covid-19 que assolou o mundo em 2020, contribuíram para responder à questão central desta pesquisa. Para colher os relatos, utilizei entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A organização e seleção dos dados se deu através do método de análise de conteúdo, buscando compreender as contribuições das formações pela perspectiva dos próprios sujeitos.

Contei para o aprofundamento da pesquisa com as contribuições de Malvezzi (2007); Baptista e Campos (2014); Conti (2014); Arroyo, Caldart, Molina (2004); Freire (1979); Silva (2004, 2006); Saviani (2006); Machado (2007); Sousa e Fernandes (2009); Santos (2011); Melo (2016); Martins (2006); Reis (2009); Souza (2010); Carvalho (2010); Conti e Schroeder (2013); Castro (2015), entre outros para dialogar e problematizar as questões e inquietações levantadas, contribuindo na elaboração e nos processos estudados dentro das categorias conceituais: Semiárido, Educação no Campo, Educação Contextualizada e Formação de Professores.

O corpo do trabalho está composto por oito capítulos, os quais procuram proporcionar os melhores caminhos para entendimento do que se propõe neste estudo.

Após a introdução aqui exposta, no tópico seguinte, **ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA**, apresento as técnicas aplicadas e métodos executados, mostrando os direcionamentos que assumiu a pesquisa. Já no capítulo seguinte, **O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA**, trato de contextualizar o Semiárido em uma perspectiva conceitual, histórica, econômica e sociopolítica, tendo como objetivo estimular as discussões e reflexões sobre a área em questão

a partir de diálogos com autores que contribuem na fundamentação de concepções do Semiárido. Após a caracterização da região, destaquei também a identificação da área da pesquisa, estando Ipaporanga situado no Semiárido Brasileiro.

A quarta seção desta pesquisa, **CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO**, busquei fazer um resgate histórico da Educação do e no Campo no Brasil, compreendendo suas principais modificações e suas respectivas questões frente a luta de movimentos sociais, igreja, universidades, sociedade civil e órgãos governamentais, suas confluências, debates e conflitos, o que se torna pertinente conhecer este percurso a partir do levantamento de diálogos que fomentam a educação campesina no cenário brasileiro.

O quinto capítulo, **AS PERSPECTIVAS DA CONVIVÊNCIA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO**, contextualiza os processos, formação e mobilização social no Semiárido e o alcance destas ações na região do Sertão dos Inhamuns, pelo intermédio e atuação da Cáritas Diocesana de Crateús e suas respectivas contribuições a partir do Projeto Contexto.

O sexto capítulo, **FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS ÀS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO CONTEXTO EM IPAPORANGA – CEARÁ**, trata das bases conceituais da formação, com ênfase na formação docente no Brasil, as perspectivas e os seus desafios. Ressalta-se também sobre a formação continuada de professores na perspectiva da contextualização, reforçando que esta se torna um processo importante no esforço de aproximar os processos de ensino e aprendizagens às realidades do cotidiano do(a) aluno(a).

O sétimo capítulo, **PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**, apresenta os procedimentos para a geração e interpretação dos dados e suas respectivas discussões quanto às questões que envolvem a Educação Contextualizada e a formação continuada a partir das falas dos participantes, relacionando com os fundamentos teóricos.

No último capítulo, **TECENDO CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS**, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 MÉTODO, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A relevância que assume o tema proposto pelo pesquisador, muitas vezes se atribui pela curiosidade do próprio investigador, ou então parte de uma indagação sobre um problema ou fenômeno. De qualquer forma, nem sempre é fácil determinar aquilo que se pretende pesquisar, como indicam Quaresma e Boni (2005), pois a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e uma metodologia adequada ao problema a ser investigado. A pesquisa, que além de apresentar o objeto escolhido e orientado por delineamentos teóricos, cabe ao pesquisador explicitar todos os passos e resultados obtidos.

Utilizei como concepção metodológica o Materialismo Histórico Dialético, partindo da ideia de que a análise da vida social deve partir do estudo dos fatos concretos. Sendo os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de existência formam a base de todas as suas relações. Assim, a formação das ideias decorre da prática material.

Em um processo de investigação se tem a necessidade de fazer explicações quanto às particularidades do estudo e os princípios metodológicos utilizados. Na pesquisa social, ao empregar de métodos qualitativos para caracterizar e explicar fenômenos, salientamos que esta vem sendo marcada fortemente por abordagens que se afirmam como promissoras para a viabilidade de investigações na área social. Nos referimos à pesquisa qualitativa, que mostra-se inicialmente nas pesquisas da Antropologia e da Sociologia, ganhando espaço nos últimos anos em outras áreas de estudos, como na Educação. Os dados e as respectivas sistematizações destes irão ocorrer mediante o contato do pesquisador com o objeto de estudo.

A opção metodológica que fundamentou a abordagem desta investigação foi justamente a pesquisa qualitativa. Esta contribui para compreender melhor os aspectos teóricos e metodológicos, e as respectivas interpretações do objeto estudado, sobretudo pelas contribuições da formação continuada para os professores realizada pelo Projeto Contexto, organizada e estruturada pela Cáritas Diocesana, no município de Iraporanga, Ceará. Sobre este tipo de pesquisa, Severino (2007, p. 10) explica que a abordagem qualitativa é um “conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente diversas referências epistemológicas”. Seu foco está condicionado ao caráter subjetivo do objeto analisado.

A investigação qualitativa que não faz uso de representações estatísticas se justifica pela possibilidade de estudar os mais diversos fenômenos sociais que envolvem as atividades humanas que foram construídas em diversos ambientes ao longo do tempo. Nessa perspectiva, um fenômeno pode ter uma assimilação mais eficaz a partir das condições que o

processam e do qual ele é parte, devendo ser analisado de maneira integrada. Para isso, se faz necessário ir a campo investigar o fenômeno de estudo, e a partir das perspectivas das pessoas envolvidas, coletar apreciações que sejam relevantes, para poder, a partir da interpretação, analisar as relações e os seus significados que se produzem em tal investigação.

A abordagem qualitativa apresenta distinções quanto à forma, métodos e finalidades, podendo ser melhor compreendida a partir das contribuições de Godoy (1995), considerando as características para identificar uma pesquisa de cunho qualitativo, a saber: (1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e (4) o enfoque indutivo.

Partindo deste entendimento, Minayo (1999), ao descrever as características da pesquisa qualitativa, atesta que ela se atenta a questões muito particulares, ao passo que se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à realização de variáveis” (p. 21).

A pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar e descrever os significados dos fenômenos do mundo social de modo analítico e crítico, devendo partir do interesse do pesquisador, que para atender os propósitos desta abordagem, se faz necessário que o mesmo mergulhe a fundo nas vivências e experiências do seu grupo de investigação. Neste processo, ir ao ambiente natural, ou seja, a área de pesquisa é um passo fundamental. Conforme enfatiza Chizzotti (2006, p. 79), é “extremamente relevante, na pesquisa qualitativa, a relação entre o mundo real e o objeto de estudo”.

Partindo desta compreensão, tal abordagem se viabiliza como uma possibilidade de apreciar como acontece uma formação continuada contextualizada no Semiárido Cearense, fundamentando-se nas concepções de Educação Contextualizada, Prática Pedagógica e Formação de Professores como categorias de análise, nos possibilitando investigar quais as contribuições destas formações para suas práticas pedagógicas e a maneira como os docentes interpretam suas experiências, a começar da inserção da política pública de contextualização do ensino (Lei nº 353 de 25 de agosto de 2015) no município de Ipaporanga, a partir de suas memórias na forma de relatos concedidos durante as entrevistas.

Foram consideradas neste estudo suas experiências, concepções da formação docente e os modos de fazer uma Educação Contextualizada a partir dos seus relatos de vivências e inter-relações como meio social para a análise da investigação sobre as

contribuições da formação continuada para os professores da Educação do Campo de Iaporanga, Ceará.

Levando em consideração que a escolha do método apropriado para o desenvolvimento de uma pesquisa depende dos objetivos e das respectivas indagações que o pesquisador busca responder para o esclarecimento de algumas questões que irão se mostrar no desdobrar-se da investigação, o estudo qualitativo foi acompanhado por diferentes caminhos. Irei aqui apresentar alguns desses caminhos, destacando entre eles o estudo de caso, o estudo explicativo, descritivo, assim como os relatos dos investigados sobre as formações para ajudar a responder à questão central da pesquisa.

O estudo de caso é um método qualitativo de pesquisa, onde se utiliza dados coletados na área de investigação da pesquisa. Apresenta como objetivo o aprofundamento sobre os fenômenos estudados e ajuda o pesquisador a responder seus questionamentos, permitindo traçar novas investigações sobre a mesma área de estudo. Tal categoria de investigação pode tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, ou até mesmo de uma comunidade (PRODANOV; FREITAS, 2013), assim como processos organizacionais e políticos da sociedade. Aproveitando-se que este é um método empírico de pesquisa, as entrevistas aparecem como uma das fontes de informações mais importantes, sendo através delas que o entrevistado irá se expressar sobre um tema específico, evidenciando suas opiniões ao que é dito e suas relações com o mundo social, ou seja, o mundo externo, utilizando de suas próprias interpretações.

Por definição, o estudo explicativo, que assume a forma de um estudo de caso, é o tipo de pesquisa que explica a razão, o porquê dos fenômenos, uma vez que aprofunda o conhecimento de uma dada realidade, realizando descrições precisas da conjuntura e as relações existentes entre seus elementos componentes. A pesquisa explicativa tem como função ampliar a familiaridade do pesquisador com o assunto estudado, que dará suporte à elaboração dos conceitos e hipóteses iniciais. Em outras palavras, este tipo de pesquisa tem como finalidade ajudar a conhecer os significados e o contexto de onde se insere o fenômeno investigado.

O estudo explicativo é um recurso metodológico que envolve entre suas principais características o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram ou possuem experiências com problema em investigação, além de análises de exemplos, de modo que estimulem a compreensão do objeto de estudo.

Com a finalidade de descrever o funcionamento e características do Projeto Contexto e as formações continuadas oferecidas aos professores de Iaporanga, no estado do

Ceará, utilizou-se também da pesquisa do tipo descritiva, tendo em vista que esta evidencia o esforço de explorar e explicar sobre o tema pesquisado. Quando comparada à pesquisa exploratória, a descritiva tem como objetivo descrever com mais detalhes o fenômeno investigado, expandindo a compreensão dele. Na pesquisa descritiva não há a manipulação ou interferência do pesquisador.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

Os processos investigativos desta pesquisa ocorreram no município de Crateús, cidade onde se encontra a Cáritas Diocesana, sendo ela a responsável pelo Projeto Contexto e que também executa as respectivas formações continuadas para os docentes dos municípios participantes da referida pesquisa. Trata-se do local onde ocorreram vários diálogos juntamente com os professores formadores e a gestão do projeto, o que possibilitou uma maior interação com os envolvidos, assim como assimilar novas percepções a partir da escuta dos colaboradores da Cáritas Diocesana de Crateús. Outra parte dos processos investigativos ocorreu no município de Ipaporanga, lócus principal para a consolidação das investigações da pesquisa, realizada a partir da participação dos professores e gestão da Escola Municipal Governador Waldemar de Alcântara, localizada no Alto do Bom Princípio, Sítio Araras, sendo uma das escolas referências nas concepções de Educação do Campo.

Apesar dos vínculos e laços criados com a Cáritas de Crateús, em outros momentos de formação profissional para este novo ciclo, neste processo de investigação me senti como um indivíduo que adentra um território inexplorado a partir das novas relações, que ultrapassam novas fronteiras com novos desafios para atingir os objetivos e responder ao problema da pesquisa.

O contato inicial com a gestão da escola e, posteriormente, com os educadores foi realizado mediante intermediação da Secretaria Municipal de Educação de Ipaporanga (SME), que se encarregou de passar aos gestores e ao corpo docente da escola os detalhes da pesquisa, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Para a SME do município, já havia enviado uma Declaração de Fiel Depositário (APÊNDICE B), tendo em vista as informações de alguns documentos apresentados e os respectivos dados inerentes à Educação Contextualizada do município. Com o intuito de informá-los sobre os objetivos e procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa, à medida que foram ocorrendo as adesões, enviamos também a Declaração de Concordância (APÊNDICE C).

O quadro de professores da Escola Municipal Governador Waldemar de Alcântara é composto ao total por 55 docentes, dos quais 12 lecionam nos Anos Finais do ensino

fundamental Anos Finais, ou seja, da 6ª a 9ª ano, mas apenas cinco se disponibilizaram em participar deste estudo concedendo entrevistas. As interações realizadas entre o entrevistador e os docentes entrevistados, a partir dos procedimentos de coletas de dados, deu possibilidade de conduzir a entrevista de maneira espontânea e com narrativas que muito contribuíram para a análise e discussões da Educação Contextualizada no Semiárido, além das contribuições sobre as formações continuadas do Projeto Contexto em suas práticas pedagógicas.

No caso desta pesquisa, além dos cinco professores que aceitaram participar de forma voluntária, houve a participação da gestão, em especial a coordenação pedagógica do ensino fundamental Anos Finais e a direção da escola, além dos professores formadores e coordenador do Projeto Contexto, que também participaram das entrevistas, totalizando um número de nove participantes.

Apesar da baixa adesão dos professores, os critérios adotados para a selecionar os educadores foram: trabalhar na escola há, no mínimo, um ano; ser integrante do quadro municipal de professores (efetivos ou temporários); ter participado, no mínimo, de uma formação; e aceitar participar da pesquisa.

Os professores que participaram do processo de formação-investigação apresentam níveis de graduação em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para os três educadores que se formaram em Pedagogia, e os outros dois em História e Geografia respectivamente. Os professores pedagogos optaram pela realização de complementações pedagógicas, com destaque para as Ciências Humanas (História e Geografia), Língua Portuguesa e Inglesa, e Ciências da Natureza (Química e Biologia). Além disso, quatro educadores concluíram cursos de especialização nas suas respectivas áreas de atuação.

Dos cinco professores que se prontificaram em contribuir para a realização da pesquisa, três estão desde o início de implementação da proposta e quando esta vem a se tornar política pública no município, assim como possuem experiência docente com tempo superior a vinte anos de atuação. Os demais educadores, além do pouco tempo de imersão na proposta, também apresentam pouco tempo de atuação em sala, se comparada com os outros professores.

É de conhecimento que, em pesquisas científicas, seguindo questões éticas, a identidade dos sujeitos entrevistados não é revelada. Os nomes fictícios, portanto, foram nossa escolha para desenvolver a pesquisa, sendo eles identificados como: Professor 1; Professora 2; Professora 3; Professora 4; Professora 5; Gestor 1 e 2 (coordenação e direção da escola, respectivamente); além dos Formadores 1 e 2, e o Coordenador do referido projeto.

2.2 Caminhos trilhados na pesquisa

Ao decidir realizar um estudo sobre a Educação do Campo, dando ênfase aos percursos formativos dos professores executadas pelo Projeto Contexto no Semiárido Cearense, parti de perguntas e inquietações que despertaram a curiosidade para desvendar quais seriam as contribuições destas formações na prática docente, pretendendo, assim, contribuir para a construção de novas perspectivas sobre o percurso formativo dos educadores do campo, ou também ter novos entendimentos para compreender, refletir e criticar o campo na perspectiva da educação.

A partir dos objetivos propostos em torno da questão central da pesquisa, adentrei no espaço dela, tendo os professores como sujeitos de investigação, atentando-se para o contexto pesquisado e as nuances que o envolvem, considerando suas vivências, experiências e suas memórias.

As primeiras imagens/impressões do campo de estudo já tinham sido vislumbradas ainda no ano de 2016, por intermédio da Cáritas Diocesana de Crateús, que auxiliou nos estudos da Educação Contextualizada na perspectiva da Pedagogia da Alternância, em um estudo de caso na EFA Dom Frágoso, localizada no município de Independência, Ceará, sendo referência em nível estadual no âmbito da alternância.

Pretendendo dar continuidade aos estudos em Educação do Campo, retomei os diálogos junto aos colaboradores da Cáritas de Crateús no ano de 2018, visando, inicialmente, conhecer melhor a proposta do Projeto Contexto e o seu alcance nas práticas pedagógicas, além de suas contribuições para os educandos a partir da contextualização do ensino.

Durante o ano de 2019, realizei as duas primeiras visitas ao município de Crateús, já direcionadas às novas linhas de investigação que adotei no mestrado. A primeira, sendo realizada no mês de abril, a convite da Coordenadora da Cáritas Diocesana de Crateús, onde tive a oportunidade de acompanhar os colaboradores em suas atividades de campo, conhecendo mais da proposta em campo e os primeiros relatos da experiência desenvolvida pelo Projeto Contexto. Em dezembro do mesmo ano, realizei a segunda visita a Crateús, tendo como finalidade acompanhar as culminâncias de algumas escolas assistidas pelo projeto.

Conhecer algumas dessas culminâncias me fez perceber a importância que vinha assumindo o projeto dentro das escolas, a começar pelo muro delas, que já evidenciava sinais de que era um espaço que valorizava e contextualizava o campo. Além disso, percebi que algumas escolas vinham adaptando suas estruturas internas para as concepções de

Convivência com o Semiárido. Tais percepções iniciais já indicavam alguns resultados alcançados pelo Projeto Contexto.

Nas escolas visitadas, juntamente com os técnicos da Cáritas, até mesmo os diálogos realizados com os gestores e professores, além das apresentações desenvolvidas pelos alunos, percebia-se os modos como estes absorveram a proposta de uma educação que evidenciasse os seus respectivos contextos.

Dentre os municípios acompanhados pelo Projeto Contexto, a cidade de Iporanga foi escolhida por ter um tempo a mais de experiência na perspectiva de contextualização da educação, assumindo a proposta ainda no ano de 2013, tornando-se política pública municipal no ano de 2015. Dada a escolha da área de pesquisa, se iniciaram também os primeiros contatos com a SME da cidade, que além das informações e dados disponibilizados, muito contribuiu para a delimitação mais precisa, ou seja, um recorte para focar o fenômeno investigado em uma das oito escolas do município.

No ano de 2020, crucial para consolidar as etapas de investigação do problema da pesquisa, foi realizado no mês de março mais uma visita à Crateús, porém a finalidade da visita era para ir até Iporanga e realizar os encontros com a SME do município, além de conhecer e participar de uma formação continuada para os professores da cidade.

A primeira visita do ano aconteceu no dia 04 de março de 2020, ficando os dois primeiros dias para coleta de informações do Projeto Contexto com o auxílio da gestão do projeto e dos formadores. No dia 06 de março, cheguei à escola por volta das 7h da manhã, tendo em vista que os formadores precisavam se organizar para a preparação do espaço para a formação. À medida em que os gestores iam chegando, aproveitei a oportunidade para me apresentar, assim como ressaltar a finalidade da visita e uma breve apresentação da pesquisa. Durante as formações foram discutidos aspectos teóricos e práticos para a contextualização do ensino, com ênfase nas possibilidades a serem desenvolvidas com esses instrumentos. Começava, então, o trabalho de construção dos dados.

2.2.1 O ano em que a Terra parou e as adaptações da pesquisa

Uma música composta em 1977 e que fez muito sucesso entre os amantes da Música Popular Brasileira, de criação do cantor e compositor Raul Seixas, veio à tona novamente para representar o trágico ano de 2020: “O dia em que a Terra Parou”. Na realidade, infelizmente não foi o dia, mas o ano que parou. No Brasil, as atividades começaram a ser paralisadas a partir do mês de março, quando a pandemia causada por um

novo coronavírus², denominado SARS-COV-2, que surgiu na China no ano de 2019, se espalhou rapidamente por todos os continentes, obrigando os governos de várias nações a adotarem medidas de isolamento social radical, o que precipitou uma ruptura no funcionamento das sociedades contemporâneas.

O mês era março, quando estávamos justamente realizando as atividades de campo, conhecendo as dinâmicas e funcionamento das formações continuadas, quando foi divulgado, no dia 16 de março de 2020, o Decreto nº 33.510, após as primeiras notificações de infecções no estado do Ceará. Com o documento, decretou-se emergência em saúde e dispôs medidas para o enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus.

Pelo Decreto divulgado, o Governador do Estado do Ceará decretou uma série de medidas a serem seguidas com a finalidade de reduzir a propagação do vírus. O Decreto, no Art. 3º, destacava que ficariam suspensas, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias:

I - eventos, de qualquer natureza, que exijam prévio conhecimento do Poder Público, com público superior a 100 (cem) pessoas; II - atividades coletivas em equipamentos públicos que possibilitem a aglomeração de pessoas, tais como shows, cinema e teatro, bibliotecas e centros culturais; III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março (CEARÁ, 2020).

Percebi que a situação estava se agravando e que poderia levar mais tempo do que imaginava, o que ficou evidente quando foi divulgado, no dia 19 de março de 2020, o Decreto nº 33.519, que intensificava as medidas para o enfrentamento da infecção humana pelo novo coronavírus, quando destacava no Art. 1º, em caráter excepcional, e por se fazer necessário intensificar as medidas de restrição previstas no Decreto n.º 33.510, de 16 de março de 2020, que decretou uma nova situação de emergência em saúde no Estado para enfrentamento da

2 Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a COVID-19, sendo disseminado e transmitido de pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 pode ser assintomático ou oligossintomático (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Os sintomas da COVID-19 podem variar de um resfriado a uma Síndrome Gripal-SG (presença de um quadro respiratório agudo, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza) até uma pneumonia severa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 06 de nov. 2020.

infecção pelo novo coronavírus, ficando suspenso, em território estadual, por 10 (dez) dias, a partir da zero hora do dia 20 de março de 2020, passível de prorrogação, no qual em § 1º no prazo a que se refere o “caput”, do artigo, também ficam vedadas/interrompidos: II - operação do serviço de transporte rodoviário intermunicipal e metropolitano de passageiros, regular e complementar (CEARÁ, 2020), o que me fez retornar imediatamente para Fortaleza obedecendo as medidas estaduais.

Tendo em vista as incertezas provocadas pelo novo coronavírus, e o aumento no número de casos e mortes causados pelo COVID-19, que trouxe também impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias, na educação não foi diferente, levando a grande maioria das escolas a se ajustar à nova realidade. Porém, a utilização do ensino remoto como transição ao ensino convencional colocaria em evidência algumas constatações e contradições do sistema educacional brasileiro, visto que nem todas as crianças, jovens e professores dispunham de recursos e acesso aos meios digitais.

A presente pesquisa pretendia, inicialmente, observar a prática dos professores em sala de aula e as respectivas contribuições da Educação Contextualizada para os estudantes inseridos em um dos municípios assistidos pelo Projeto Contexto. Com a pandemia, e os meses subsequentes sem aulas, houve a necessidade de realizar uma adaptação da pesquisa, assim como os processos de coleta de dados para finalizar as investigações da pesquisa.

Tencionado pelo referido contexto, a nova proposta de investigação se alinhou para as indagações referentes às formações continuadas executadas pelo Projeto Contexto e as contribuições destas formações para o fazer docente em sala de aula na perspectiva da Educação Contextualizada no município de Ipaporanga, a partir dos relatos dos educadores que passaram pelas últimas formações do mencionado projeto.

A obtenção dos dados, assim como a realização das entrevistas, aconteceu de maneira remota, a partir da plataforma *Google Meet*, um aplicativo de videoconferência que permitiu criar as salas virtuais para a consolidação das entrevistas com os professores e gestão da escola.

Durante este período de atividades remotas, foi possível organizar os dados que nos possibilitaram responder ao problema proposto neste estudo, e compreender as dinâmicas e funcionamento das formações continuadas. Um dos grandes desafios, sem dúvidas, foi administrar o psicológico em meio a uma pandemia e o compromisso para finalizar tal investigação. Durante a pesquisa, tive a cautela de priorizar na escrita as categorias que se relacionam com a temática do estudo. Mediante os instrumentos possíveis pelo contexto,

construí os dados, que foram analisados a partir das informações emitidas pelos educadores, resultando nesta dissertação. As descrições que evidenciam a organização e análise dos dados da pesquisa são explicitadas na seção sete desta pesquisa.

3 O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O Semiárido Brasileiro (SAB), nos últimos anos, tem sido lugar de ações comprometidas em converter o quadro de carência em que vive parte de seus habitantes, buscando soluções que (re)estruturem e (re)signifiquem a imagem desta região, que é fortemente marcada pela ocorrência das secas associadas aos impactos da má gestão governamental ao longo de sua história.

O SAB começa, aos poucos, a apropriar-se de um espaço que lhe cabe no cenário nacional. A contextualização conceitual, histórica, sociopolítica, econômica e cultural do SAB tem como princípio ressaltar a necessidade de estimular discussões e reflexões envolvendo aspectos do Semiárido para desvincular-se da imagem negativa que, muitas vezes, é associada ao ambiente em questão. Quando se fala em Semiárido, logo é associado (por boa parte da população brasileira) a questões que envolvem a escassez de água, chuva irregulares que remetem a longos períodos de estiagem, não se discutindo ou sendo pouco evidenciado o amplo mosaico das características ambientais e socioculturais do povo nordestino.

Quando estudamos e analisamos o Semiárido, é importante desmistificar essa imagem construída ao longo do tempo sobre esta região no Nordeste do país. Assim, Malvezzi (2007, p. 9) nos fala que “[...] o Semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história, processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que fundamenta as concepções do Semiárido Brasileiro quanto à sua organização econômica e social, sendo necessário inteirar-se de sua história e compreender os fenômenos existentes nessa região a partir de um diálogo com autores como: Malvezzi (2007), Conti (2014), Gonçalves e Araújo (2015); dentre outros. Nos tópicos subsequentes destaco um breve retrato histórico do Nordeste Brasileiro, como uma apresentação do Semiárido e suas especificidades, assim como, a identificação da área da pesquisa.

3.1 Retrato histórico do Nordeste Brasileiro

Para compreender a organização econômica e social do Nordeste é necessário inteirar-se da evolução histórica dessa região que, durante muito tempo, foi a região brasileira politicamente e economicamente mais próspera do Brasil. A formação espacial do que um dia viria a ser o Nordeste está diretamente ligada à história do espaço colonial brasileiro.

Como ocorrido em regiões que foram colonizadas por europeus durante o período que ficou conhecido como as Grandes Navegações, no Brasil, a chegada e a fixação desses colonizadores ocorreram pelo litoral. Este processo ocorreu entre os séculos XV e XVI, no qual exploradores, principalmente portugueses e espanhóis, começaram a aventurar-se pelos oceanos Atlântico, Pacífico e Índico com o objetivo de conquistar novas terras, obter especiarias e metais preciosos não encontrados na Europa. Para reafirmar este contexto, Gonçalves e Araújo (2015) complementam afirmando que a chegada dos exploradores:

[...] está diretamente ligado com o início da formação econômica do território brasileiro, pois o conhecimento e a exploração (dos povos não nativos) do território que hoje abrange a República Federativa do Brasil começou por essa região localizada ao norte do País, banhada pelo Oceano Atlântico (p. 195).

A ocupação e colonização do interior do Nordeste Brasileiro ocorreram somente no final do século XVI. Antes disso, os portugueses fundaram vilas e cidades em regiões próximas ao litoral, onde se instalaram os engenhos produtores de cana-de-açúcar³. O processo de apropriação e de estabelecer-se nesses territórios explica a presença de cidades com relevância populacional e econômica ao longo da atual região nordestina, cidades estas que serviam de porto para o escoamento de matéria prima e o cultivo de produtos que se consolidaram economicamente.

A produção açucareira tornou-se a atividade mais dinâmica durante o período colonial utilizando, inicialmente, mão-de-obra escrava indígena e, posteriormente, africana, realizada em grandes propriedades monoculturas. Os engenhos representaram uma forte consolidação econômica do Brasil Colônia, porém, ao mesmo tempo alicerçou a organização agrária que ainda prevalece no Nordeste: os latifúndios.

Essa prática econômica consolidou-se como uma das atividades mais lucrativas da Coroa Portuguesa. Tendo em vista sua importância, a produção de outros gêneros alimentícios foi desconsiderada, tamanho os lucros obtidos com a economia canavieira, e com isso grande parte dos colonos, principalmente os que viviam nas cidades, sofreu com a falta de alimentos.

É nesse sentido que se pensa na necessidade de expandir novas formas de produção para a subsistência das pessoas, e uma das atividades econômicas que ganhou força e se estabeleceu no território nordestino foi a criação do gado que, além de alimento para suprir a população colonial, fornecia outras possibilidades econômicas, entre eles o couro. É

3 “Em meados do século XVI, época de povoamento e colonização efetiva do território brasileiro, as primeiras mudas de cana-de-açúcar, trazidas de Portugal, foram plantadas e cultivadas no espaço que hoje compõe parte do Nordeste, principalmente nas áreas litorâneas da região, que hoje pertencem aos Estados da Bahia e Pernambuco” (GONÇALVES; ARAÚJO, 2015, p. 195).

também com o desenvolvimento da atividade pecuarista extensiva que se desenvolve o início da interiorização e ocupação do Nordeste, principalmente para não comprometer as lavouras de cana que se encontravam no seu pleno auge.

É importante destacar o impacto que tal processo trouxe para aqueles que já habitavam a região, um espaço que foi profundamente transformado pelo colonizador, alterando a lógica de apropriação do espaço, no qual tribos indígenas que ocupavam essas áreas foram massacradas, dizimadas e escravizadas. Em algumas regiões, os processos de ocupação somente se estabeleceram no século seguinte, fato explicado pela resistência dos povos indígenas que se dava pelas fugas de cativos e pela defesa de suas aldeias. Além disso, os portugueses lidavam com a tensão de constantes invasões de outros povos europeus.

Ao longo de quase três séculos (XVI-XVIII), a região Nordeste acumulou grande parte das riquezas do Brasil, assim como a maior parte da população. Gonçalves e Araújo (2015), ao descrevem sobre o declínio de uma região que foi relevante economicamente para o país, destacam que:

O aumento da produção e exportação do café, na região Sudeste, e a abolição da escravidão (principal força de trabalho utilizada no Nordeste), no final do século XIX, foram os principais fatores apontados como contribuintes da profunda crise ocorrida no setor exportador nordestino (p. 196).

A mudança do centro econômico do Nordeste para o Sudeste aconteceu de maneira socialmente construída devido à produção do café que se tornou o principal produto e que sustentou o Brasil Império e a República Velha, esquecendo-se do Nordeste. A economia cafeeira beneficiou-se de fatores como o clima e o solo propícios ao seu desenvolvimento na região. É também no século XIX que a região nordestina passa a assumir um papel de saída de sua população, situação marcada por condições árduas, com longos períodos de estiagem associados à carência de infraestrutura e de projetos que alcançassem as camadas mais inferiores, além da concentração fundiária.

Hoje, o que se identifica como região Nordeste corresponde a uma noção relativamente recente, onde até o começo do Brasil República, era conhecido e discutido como a parte mais alta do território, chamada também de Norte.

A expressão Região Nordeste, ou, simplesmente Nordeste, possui, atualmente, significados já muito cristalizados que evocam uma série de imagens, tanto das suas características geográficas, quanto culturais, sociais e econômicas. Entre as primeiras, podemos citar elementos da paisagem que incluem desde o recorte litorâneo com suas praias e seus remanescentes coqueirais, até a paisagem mais seca do agreste e, sobretudo, a do sertão, com sua vegetação símbolo, formada pelas cactáceas e seus tipos humanos, entre os quais sobressai o vaqueiro com sua vestimenta de couro e sua pele curtida pelo sol (BERNARDES, 2007, p. 41).

Abordar os processos históricos de formação social do que hoje se conhece como Nordeste simboliza discutir a ideia de que tal região⁴ não existiu desde sempre e que as noções sobre suas especificidades, aliadas à sua demarcação territorial, passaram por mudanças ao longo do tempo.

O Nordeste de hoje, composto por nove estados (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia), resulta da divisão estabelecida em 1934 pelo Instituto Nacional de Estatística, transformado em 1938 no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de expansão e integração nacional e as necessidades de conhecimento desse território predominantemente rural e pouco conhecido. Tal órgão tornou-se fundamental para que o governo levasse adiante seu projeto desenvolvimentista e de expansão do controle territorial. Em síntese, conforme destaca Bernardes (2007, p. 69), “foi a partir de 1930 que o Nordeste se constituiu plenamente como uma região com delimitação oficial, o que, na verdade, consagrava um processo que se havia iniciado em períodos anteriores”.

Nesse contexto, os estudos sobre a divisão regional foram imprescindíveis para possibilitar e facilitar o conhecimento e administração do espaço territorial brasileiro. Com isso, em 1941 foi elaborada a primeira proposta⁵ de divisão regional do país, dividindo-o em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Este, Centro e Sul.

Devido às mudanças socioespaciais existentes a partir da década de 1950, equipes do IBGE passaram a intensificar os estudos sociais e econômicos sobre o território brasileiro e, com isso, produziram uma série de pesquisas. Tais estudos, por desvendarem os contrastes e as desigualdades, sinalizaram para a necessidade da elaboração de uma nova proposta de regionalização do país que agregasse tais critérios, até então limitados aos elementos naturais do espaço.

4 “Durante um tempo bastante longo, não houve nenhuma percepção da existência de uma territorialidade denominada Região Nordeste. Isso não quer dizer que elementos de sua formação não tivessem já uma existência espacial, mas significa que não eram percebidos como parte de uma divisão institucional e geográfica denominada Nordeste. As discussões acerca deste processo de formação do território nordestino, foram analisadas a partir do ponto de vista social da região” (BERNARDES, 2007, p. 41-47).

5 Como em todo processo de regionalização, os técnicos do IBGE tiveram que selecionar critérios para a divisão do Brasil, entre as principais especificidades, destacam-se critérios naturais como clima e vegetação. As macrorregiões do IBGE passaram a ser a base para a elaboração de políticas públicas, para subsidiar o planejamento governamental e dar suporte às decisões de localização de atividades econômicas, sociais e tributárias.

Diante da amplitude de informações, o IBGE elaborou, em 1969, uma nova proposta de regionalização⁶ publicada no ano seguinte, considerando critérios como: domínios ecológicos, áreas agrícolas, industrialização, transporte, atividades terciárias e a polarização das cidades. A proposta fez permanecer a divisão em cinco regiões com alterações no que diz respeito a nomenclatura, sendo elas: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Com as mudanças na constituição de 1988, a extinção, criação e alteração de algumas unidades federativas, ficou definida a regionalização oficial do IBGE utilizada até os dias de hoje. Portanto, no que tange seus aspectos econômicos e naturais entre os estados pertencentes em cada região, definem-se as cinco macrorregiões brasileiras.

3.2 Caracterizando e refletindo sobre o Semiárido Brasileiro

Com uma extensão territorial de aproximadamente 1.558.000 km², o Nordeste configura-se como a maior região em unidades federativas e o terceiro maior complexo regional do Brasil, ocupando aproximadamente 18,27% da área do país (IBGE, 2019). O território nordestino, além de ser banhado pelo oceano Atlântico, ao norte e na porção leste, limita-se com as regiões Norte (ao oeste), o Centro-Oeste (a sudoeste) e o Sudeste (ao sul).

De acordo com dados do instituto referente a população residente estimada pelo IBGE, a população do Nordeste está estimada no total de 57.374.243 milhões de habitantes, com uma densidade demográfica de aproximadamente 36,82 hab./km² (IBGE, 2020). Esses números fazem com que a região em questão se consolide como a segunda mais populosa do país, sendo superada somente pela região Sudeste.

O Nordeste apresenta particularidades físicas e socioeconômicas que variam de acordo com cada região, manifestando o que se discute como a existência de vários Nordestes ligada às diferenças entre as zonas litorâneas e o sertão adentro, fato que gerou as sub-regiões do Nordeste, entre elas: Meio-Norte, Zona da Mata, Agreste e o Sertão.

A delimitação geográfica do SAB envolve uma referência climática, ou seja, das áreas de ocorrências de secas, na qual essa demarcação apresentou-se variável ao longo dos anos, apresentando inclusão ou exclusão de municípios conforme o rigor das estiagens e sua durabilidade, assim como investimentos em recursos e a implementação de políticas públicas direcionadas para a região. Embora o Semiárido já exista fisicamente há milhões de anos, a região configura-se como um espaço novo, no qual a delimitação da área autenticada

⁶ Esta nova divisão regional foi baseada no conceito de regiões homogêneas, por agregarem inúmeros elementos como critério para a divisão regional.

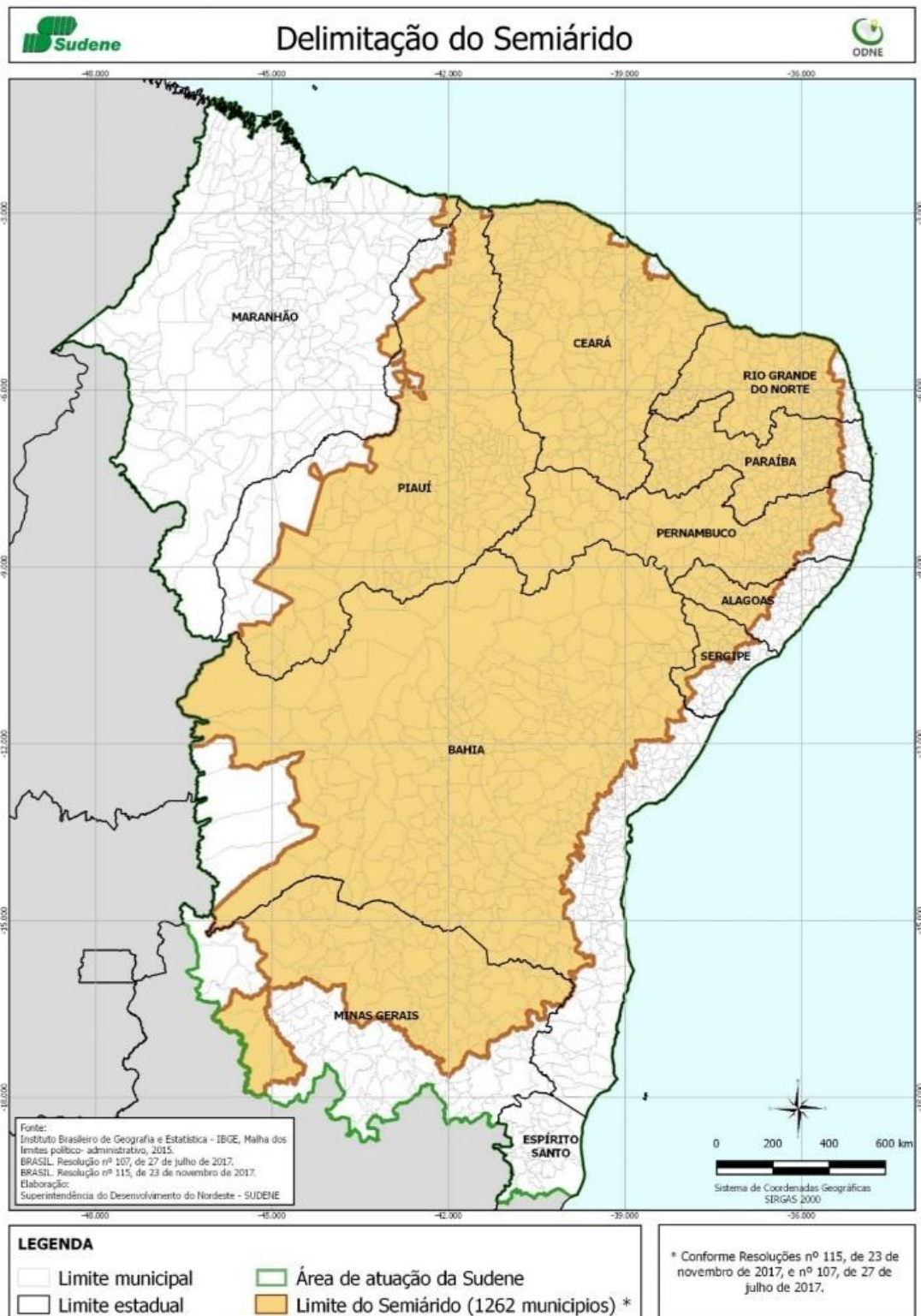
cientificamente como Semiárido no Brasil, surge em 1991 pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

O SAB é composto atualmente por 1.262 municípios (Figura 1), de acordo com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), abrangendo os respectivos estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, representando uma área total de 1.128.697 km² e uma população estimada em 27.870.241 habitantes, o que a torna a região semiárida mais habitada do Planeta (BRASIL, 2017). Os critérios para a atual delimitação foram aprovados pelas Resoluções do Conselho Deliberativo da Sudene de nº 107, de 27 de julho de 2017, e de nº 115, de 23 de novembro 2017, que evidenciou nos municípios:

- Precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm;
- Índice de Aridez de Thornthwaite⁷ igual ou inferior a 0,50;
- Percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano.

⁷ É o índice de aridez utilizado para medir o grau de aridez (seca, desertificação), aridez de uma determinada região. É obtido a partir de relação entre o potencial hídrico (P), quantidade de água da chuva, e a taxa de evaporação e transpiração potencial (ETP), ou a evapotranspiração potencial, quantidade máxima de perda de água pela aridez (Poluição), evaporação e transpiração. A definição de aridez tem origem no trabalho do climatologista Charles Warren Thornthwaite em 1941.

Figura 1 - Delimitação do Semiárido



Fonte: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), 2017.

Considerado um dos maiores do Planeta em extensão geográfica e em população, o SAB é caracterizado pela ocorrência do bioma da caatinga, sendo este definido pelo geógrafo Aziz Ab'Saber⁸ (2003) como um bioma exclusivamente brasileiro, o que torna seu patrimônio biológico e suas características endêmicas como únicas no contexto de outras áreas semiáridas do mundo. O SAB é composto por uma realidade dinâmica que apresenta uma grande variedade de paisagens devendo ser compreendida sob múltiplos olhares.

A região semiárida caracteriza-se por ser uma das mais úmidas do mundo, o que confronta o ideário de muitas pessoas sobre o que pensam sobre este território, tendo uma precipitação pluviométrica de aproximadamente 800 mm anuais segundo o Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos (CPTEC/INPE, 2019). Destaca-se ainda que as chuvas são irregulares e mal distribuídas no tempo e no espaço. Localizada na faixa equatorial da Terra, apresenta temperaturas em torno de 22°C e 28°C, com uma estação climática seca e chuvosa, o que caracteriza o contraste de longas estiagens ou períodos de intensas chuvas.

Nas regiões de atuação da caatinga a natureza é rica e diversa, conforme descreve Barbosa (2010, p. 10), quanto às especificidades deste bioma, no qual:

A caatinga, que ocupa maior parte do Semiárido, [...] apresenta enorme variedade de paisagens, relativa riqueza biológica e endemismo. Sua diversidade é construída de, pelo menos, 12 tipos diferentes de caatingas, que chamam atenção especial pelos exemplos fascinantes de adaptações ao habitat Semiárido.

A vegetação da caatinga é composta por plantas xerófitas, formada por espécies que acabaram desenvolvendo meios para sobreviver em um ambiente onde há irregularidade de chuvas, além de plantas que perdem suas folhas na estação de seca para evitar a perda de água. Ela também se caracteriza por arbustos tortuosos com aspecto seco e esbranquiçado por quase todo ano, porém com as primeiras chuvas o ambiente, antes seco, começa a se transformar em uma paisagem verde e exuberante, alterando o cenário local.

Apesar da sua importância, esse bioma tem sido degradado de forma acelerada, principalmente nos últimos anos, onde parte de seus ecossistemas já foi alterada em decorrência das atividades humanas, sobretudo com o desmatamento, sendo também comum encontrar nesta região constantes queimadas. Tal atividade apresenta-se como uma ferramenta de baixo custo, mas que, em longo prazo, ocasiona a degradação do solo pela exposição direta a fatores do clima, tendo como consequência a supressão da biodiversidade animal e vegetal e a perda de nutrientes essenciais ao crescimento das plantas. Como consequência dessa e de outras formas de degradação causadas pelo homem no referido bioma, espécies de animais e

⁸ Geógrafo e professor universitário brasileiro, referência em assuntos relacionados ao meio ambiente e a impactos ambientais decorrentes das atividades humanas.

vegetais já se encontram na lista das espécies ameaçadas de extinção do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio)⁹.

O substrato rochoso configura-se como raso, havendo armazenando de pouca água no seu subsolo, por ser cristalino em quase toda sua dimensão territorial e apresentando uma grande fragilidade ambiental. Quanto aos indicadores de água, sua quantidade e o acesso a este recurso é uma das características mais marcantes do território nordestino, pois são poucos os cursos d'água permanentes e mesmo com os inúmeros rios e riachos que levam água para a população, nos períodos chuvosos, a água acaba concentrando-se por um curto espaço de tempo, podendo estar, muitas vezes, concentradas dentro de grandes propriedades particulares, o que pode vir a dificultar o acesso.

Compreende-se, assim, que o SAB é dinâmico e altamente complexo, sendo algumas de suas particularidades endêmicas referentes ao contexto de outras áreas semiáridas do mundo, tendo como principal fator limitante a escassez e o acesso à água, porém este desafio não deve ser visto como insolúvel, mas como um obstáculo a ser superado com políticas públicas eficientes para a região do Semiárido nordestino.

As discussões em torno do Semiárido, rotulado ao longo do tempo como inviável em virtude de questões como o acesso à água, as chuvas irregulares e o fenômeno das secas, são argumentos que se manifestam como os maiores dilemas da região semiárida. É nesse cenário que se faz necessário debater sobre outros fatores considerados relevantes para a compreensão da realidade das populações inseridas dentro da delimitação do Semiárido, dentre os quais destaca-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que se encontra entre os mais baixos do Brasil.

Os reflexos desse contexto da realidade nordestina e, em especial, das pessoas que residem nas áreas mais áridas desta região, estão historicamente ligados aos aspectos que são próprios da formação social do país, que contribuiu intensamente para que a desigualdade perdure ao longo de todos estes anos em patamares inaceitáveis. Muito além de questões que envolvem o acesso à água ou a questão das secas, a concentração fundiária é histórica e configura-se como uma das principais causas da situação de miséria, pobreza e insegurança alimentar encontrada no Semiárido que, associados ao descaso do Estado em propor políticas públicas adequadas à região, potencializam a realidade desse cenário.

9 Ver: Livro Vermelho da Fauna Brasileira em Extinção 2018, ICMBio. Disponível em: http://icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacoes/publicacoesdiversas/livro_vermelho_2018_vol1.pdf> Acesso em: 18 de jan. 2020.

As políticas básicas para o Semiárido foram e são, em partes, ainda direcionadas ao combate às secas, sendo este fenômeno pensado por muitos políticos na perspectiva de geração de lucros, circunstância esta que ficou conhecida como “Indústrias da seca”, na qual as estratégias estão associadas em utilizar-se das calamidades desse fenômeno natural para benefício próprio. Os praticantes adquirem verbas, incentivos fiscais, concessões de créditos vendendo imagens de extrema miséria e fome da população local para ter acesso aos recursos disponibilizados pelo governo. Tal expressão foi usada pela primeira vez por Antônio Callado (1960), quando publicou seu livro intitulado: “Os industriais da seca e os “Galileus” de Pernambuco: aspectos da luta pela reforma agrária no Brasil”, no qual, o autor faz referências ao “mito da seca”, que a usam como desculpa aos baixos padrões sociais.

Outra problemática em torno da indústria das secas consiste no fato de que parte dos recursos arrecadados e que são aplicados em projetos de irrigação, construção de açudes, dentre outros projetos para a região semiárida, são arquitetados em grandes propriedades privadas, resultando na concentração da água nas mãos destes latifundiários. Tais situações são resultados de administrações duvidosas que acarretam como consequência a manutenção do modelo de poder vigente, além do atraso socioeconômico da região.

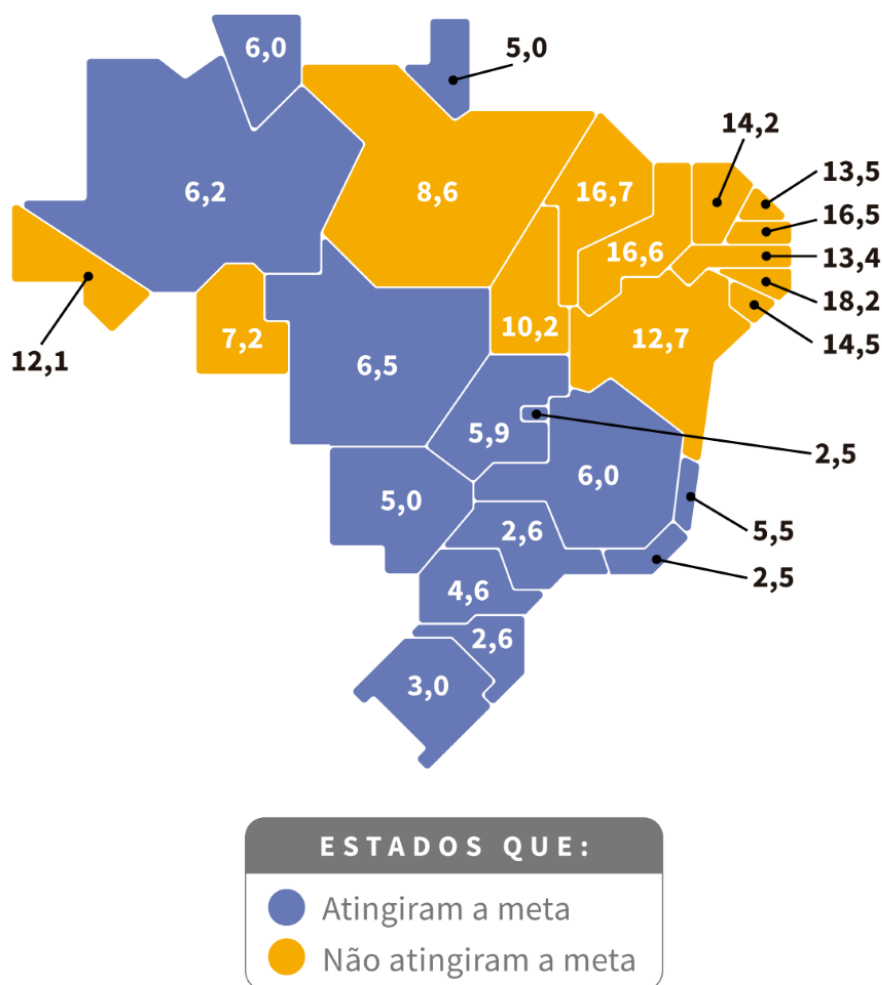
É nessa perspectiva de exploração da seca, quanto a sua dimensão política, que cabe ressaltar a grandeza deste problema como construção social que tem como efeito o modelo concentrador de riquezas, conforme destaca Figueiredo (2004, p. 54):

“[...] um processo de exploração que canaliza benefícios para os que já têm em detrimento dos que não têm. Isto implica, também, a manipulação dos potenciais hídricos. Com a construção de açudes em terras de particulares, utilizados em benefício próprio, sem considerar critérios de uso coletivo. Estabeleceu-se, efetivamente, uma indústria da seca”.

As políticas direcionadas ao Semiárido tinham como objetivo manter a população dependente, sem voz e sem vez, tendo seus direitos negados com ações assistencialistas que não resolviam, de forma efetiva, os principais problemas da região.

Outro fator preocupante quanto às questões sociais diz respeito as altas taxas de analfabetismo. Segundo dados mais recentes do IBGE (2017), foi anunciada na última Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD, 2017), que o país ainda possui pelo menos 11,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (7% de analfabetismo), conforme mostra a figura 2, quanto às taxas de analfabetismo por unidades da federação.

Figura 2 - Taxas de analfabetismo por estado (% de analfabetismo da população de 15 anos ou mais)



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2017 - Educação.

A incidência do analfabetismo chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). 14 das 27 unidades da federação, porém já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores taxas registradas foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente.

Ao observar as taxas por unidades da federação, a região Nordeste chama a atenção pelas elevadas porcentagens de analfabetismo se comparada com outras regiões do país, fato que se agrava no sentido do não alcance das metas propostas para reverter a situação apresentada. Analisar as marcas dos baixos índices de Desenvolvimento Humano no

Semiárido faz perceber o quanto este lugar foi historicamente negado em detrimento de outras regiões do país, subjugado não só na perspectiva de projetos adequados ao contexto local, mas também na educação e compreensão do ser cidadão.

A contextualização do ensino apresenta-se como uma ferramenta das possibilidades de convivência com o SAB na perspectiva de que esta proposta valoriza as peculiaridades locais, assim como destaca as lutas e conquistas de um povo em um lugar estereotipado historicamente.

O SAB é uma região rica em culturas, seja nas comidas típicas, músicas, costumes que, associado às pessoas que nele habitam e como vivem, formam um mosaico diversificado e repleto de possibilidades. O Semiárido é um território complexo e para superar suas vulnerabilidades depende, como afirmam Menezes *et al.* (2012, p. 62):

[...] da adoção de políticas estruturantes de caráter estatal (permanentes), e não apenas programas governamentais. Para isso se faz necessário potencializar a articulação (intersetorialidade) na formulação de políticas públicas de forma a garantir a eficiência e a eficácia destas.

Ao contrário do que se discute, as causas da realidade das regiões semiáridas no Brasil não devem ser creditadas apenas às limitações naturais ou das pessoas que vivem neste contexto. Elas são, acima de tudo, de ordem política. Nas últimas décadas, percebe-se a atuação de organizações governamentais e não governamentais na perspectiva de discutir novas formas de ver, trabalhar e viver no Semiárido, dando voz e vez aos indivíduos nele inseridos, estabelecendo novas possibilidades no Semiárido no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo.

3.3 Identificação da área de pesquisa

A microrregião do Sertão de Crateús é uma das microrregiões do estado brasileiro do Ceará pertencente à mesorregião Sertões Cearenses. Conforme a Cartilha do Território Inhamuns/Crateús, abrange uma área demográfica de 32.327 km², composto por vinte municípios: Ararendá, Catunda, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Poranga, Aiuaba, Arneiroz, Crateús, Hidrolândia, Independência, Ipaporanga, Ipú, Nova Russas, Novo Oriente, Parambú, Pires Ferreira, Quiterianópolis, Santa Quitéria, Tamboril e Tauá.

A definição de território indica a existência de proximidade entre estes municípios, considerando suas especificidades no estreitamento de laços entre pessoas, grupos

sociais e instituições. Caracteriza-se por ser uma área que sintetiza e materializa processos sociais, econômicos, ecológicos e culturais.

O município de Ipaporanga (Figura 3) está situado no Semiárido Brasileiro e localiza-se na microrregião do Sertão de Crateús da Mesorregião dos Sertões de Cearenses. O topônimo Ipaporanga vem do tupi-guarani, Ipa (Lagoa), Poranga (Bonita), significando Lagoa Bonita ou Bela, tendo como denominação original Águas Belas, sendo posteriormente modificado para Ipaporanga (Decreto Estadual nº 1114, de 30-12-1943). Distante a 387 km da capital cearense, tem como vias principais de acesso a BR-020; CE-176; CE-189; CE-257 e a CE-265, possui como municípios limítrofes: Ararendá, Crateús e Nova Russas.

De acordo com as informações fornecidas pelo IBGE, referentes a história da cidade, as terras que atualmente estão localizadas o município de Ipaporanga, pertenciam ao Sr. Manoel Pereira de Jesus, vindo a óbito em 1840. Seus herdeiros resolveram vender a propriedade, sendo adquirida pelo casal João Vieira Passos e Maria Pelúcia de Sousa, que passam a estabelecer residência no local. Porém, com a seca que assolou a região Nordeste em 1877, a família decidiu então sair da região e ir para a cidade de São Benedito, localizada na Serra da Ibiapaba. Com o falecimento do casal e o término da longa estiagem, os filhos do casal retornaram a antiga moradia por volta de 1883.

Com a chegada de outras famílias, a sede foi elevada à categoria de Vila em 22 de outubro de 1894, por Franklin José Vieira, chegando a chamar-se de Franklinópolis (nome justificado por ele ter sido doador do terreno. A proposta de nome para a cidade que crescia logo foi rejeitada pela população local e também pela comissão organizadora dos municípios, ganhando destaque o termo Águas Belas.

Subordinado ao município de Ipueiras até 1911, em 1933 passa a constar como distrito de Novas Russas. Em 30 de dezembro de 1943, pelo Decreto estadual nº 1.114, mudou o nome para Ipaporanga. Já em 18 de setembro de 1987 passou a categoria de Município por meio da Lei estadual nº 11.348, sendo desmembrado do município de Nova Russas, constituído de 2 Distritos: Ipaporanga (Sede) e Sacramento. Em 3 de outubro de 2014 foram criados, através da Lei Municipal nº 314/2014, mais 6 (seis) Distritos: Água Branca, Sítio Araras, Cajás dos Jorge, Lagoa do Barro, Mulungu e Torrões somado ao Distrito de Sacramento e ao Município Sede (Ipaporanga).

Com uma área de 704,773 km² e situada a 281,6 metros de altitude, o município de Ipaporanga tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 4° 53' 53" Sul, Longitude: 40° 45' 21" Oeste. O principal clima da região é o tropical quente semiárido e o tropical

quente semiárido brando, caracterizado pela irregularidade de chuvas, tendo o índice pluviométrico inferior a 800 mm/ano.

Figura 3 - Localização do Município de Ipaoranga



Fonte: Serviço Geológico do Brasil – CPRM (2007).

Com temperaturas médias anuais em torno dos 27°C, a amplitude térmica do município fica por volta de 5°C, sendo o clima regulado por massas de ar equatoriais e tropicais. A caatinga, vegetação típica dos ambientes semiáridos, é formada basicamente por

cactáceas, destacando-se em Ipaporanga as principais feições vegetais: caatinga arbustiva aberta, carrasco, floresta caducifólia espinhosa (caatinga arbórea) e floresta subcaducifólia tropical pluvial (mata seca). Quanto aos aspectos hidrogeológicos, segundo informações do Serviço Geológico do Brasil – (CPRM, 2007) no município de Ipaporanga encontram-se três domínios, sendo eles, as rochas cristalinas¹⁰, os sedimentos da formação Serra Grande¹¹(também conhecida como Serra ou Chapada da Ibiapaba, uma região montanhosa que se localiza no estado do Ceará), além de depósitos aluvionares¹².

A população total do município, segundo a última estimativa observada para o ano de 2020, é de 11.596 habitantes, com densidade demográfica de 16,16 hab./km². O IDH municipal é de 0,609, considerado médio para os padrões dos indicadores socioeconômicos do (IBGE, 2020)¹³.

No que diz respeito ao trabalho e rendimentos da população de Ipaporanga, conforme destaca o IBGE (2018), o salário médio mensal era de 1.3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 6.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 169 de 184 e 150 de 184, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 5482 de 5570 e 4852 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 58.3% da população nessas condições, o que o colocava na posição 17 de 184 dentre as cidades do estado e na posição 110 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2018).

Quanto ao território e ambiente, Ipaporanga apresenta 2% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 83,7% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 0,4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, ou seja, presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio (IBGE, 2018). No tocante a saúde do município, os dados do referido órgão ressaltam que a taxa de mortalidade infantil média

10 As rochas cristalinas predominam totalmente na área e representam o que é denominado comumente de “aquífero fissural”. Como basicamente não existe uma porosidade primária nesse tipo de rocha, a ocorrência da água subterrânea é condicionada por uma porosidade secundária representada por fraturas e fendas, o que se traduz por reservatórios aleatórios, descontínuos e de pequena extensão.

11 Os sedimentos da Formação Serra Grande representam, na região, o domínio de mais alto potencial do ponto de vista hidrogeológicos. Entretanto, no Município de Ipaporanga, em função da ocorrência desses sedimentos fica restrita apenas à porção centro-oeste, abrangendo uma área muito pequena em relação à área total do município, esse domínio decresce em importância.

12 Os depósitos aluvionares são representados por sedimentos areno-argilosos recentes que ocorrem margeando as calhas dos principais rios e riachos que drenam a região e apresentam, em geral, uma boa alternativa como manancial, tendo uma importância relativa alta do ponto de vista hidrogeológicos, principalmente em regiões semiáridas com predomínio de rochas cristalinas.

13 As informações destacadas do perfil socioeconômico do município de Ipaporanga estão disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ipaporanga/panorama>. Acesso em: 19 set. 2020.

na cidade é de 13.25 para 1.000 nascidos vivos. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 87 de 184 e 62 de 184, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 2305 de 5570 e 1887 de 5570, respectivamente.

A taxa de escolarização de crianças e de jovens de 6 a 14 anos foi de 92,2%, conforme as últimas referências disponibilizadas com relação ao ano de 2010, indicando a situação da educação entre a população em idade escolar do estado e que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) Educação. No município, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), formulado para medir a qualidade de aprendizado nacional, além de estabelecer metas para a melhoria do ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública), alcançou¹⁴ em 2019, um IDEB observado em 7.4 enquanto a meta projetada era 5.8 e para 2021, a meta é 6.1. Em relação aos anos finais do ensino fundamental (rede pública), o resultado obtido foi de 5.2, enquanto a meta projetada era de 4.6 e para o próximo IDEB, a meta estabelecida é 4.8. Para a 3ª série do ensino médio (rede pública), a pontuação alcançada foi de 4.4, tendo uma meta projetada para 4.0 e para 2021, projeta-se o alcance de 4.2.

Dados disponibilizados pelo IBGE indicam que o número de matrículas em 2018 no ensino fundamental foi de 1.627 alunos, enquanto as matrículas no ensino médio, também do referido ano, foi de 438. Concluindo os dados educacionais referentes ao município de Iporanga, o número de docentes do ensino fundamental era de 90 docentes, no ensino médio, o número corresponde a 19, totalizando 109 professores no município nos respectivos níveis de ensino em um número de 8 escolas do ensino fundamental e 1 estabelecimento de ensino médio.

14 Informações dos resultados do IDEB, disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 24 de jun. 2020.

4 CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

As discussões envolvendo a Educação no Campo estão se tornando cada vez mais frequentes no Brasil, fato que se evidencia com a luta dos movimentos sociais em parceria com as universidades, igrejas, ONGs, dentre outras instituições, que, a partir da década de 1990, tomaram iniciativas para a criação e consolidação de políticas de educação no campo com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e realidade dos indivíduos.

As escolas do campo possuem o papel de colaborar na construção e produção de saberes e de valores para o povo viver melhor no campo frente às condições de exclusão social e a negação de seus direitos ao longo da história, sendo um dos grandes desafios das escolas do campo romper com os paradigmas instaurados nas regiões semiáridas, buscando contribuir para recriar vínculos de pertencimento dos sujeitos para, assim, se reconhecerem como participantes e responsáveis para construir suas identidades com o campo, respeitando suas potencialidades e seus limites.

Nesta seção, discute-se sobre elementos teóricos essenciais para a fundamentação desta pesquisa no que se refere às concepções da Educação do e no Campo, desenvolvendo narrativas que envolvem a sua história no Brasil, sendo esta uma proposta baseada nos saberes do povo, suas experiências e as possibilidades de viver e fazer no campo, destacando os marcos históricos e políticos deste processo. Ressalta-se, ainda, as relações e os entraves que permeiam a Educação no Campo hoje frente aos desmontes na educação pública.

A Educação no Campo se apresenta como uma garantia da ampliação de possibilidades para os camponeses e trata-se de uma estratégia que tem como foco a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em todas as suas dimensões, sejam elas, sociais, ambientais, culturais e econômicas. Entre os principais autores referenciados para aprofundar as discussões apresentadas nesta seção destacam-se: Arroyo, Caldart e Molina (2004); Silva (2004); Saviani (2006); Machado (2007); Sousa e Fernandes (2009); Santos (2011); Melo (2016); entre outros.

4.1 Concepções de Educação do Campo

A educação pensada e estruturada para atender as demandas do povo camponês é uma proposta abrangente que visa romper com uma lógica instaurada ao longo de vários anos no que diz respeito à construção sociopolítica do que hoje conhecemos como Semiárido, que dispõe-se também para a formação do homem e da mulher do campo, colocando as famílias

em um movimento de construção de possibilidades abrangentes de vida, assim como o respeito ao espaço em que vivem, o tempo, o modelo de currículo e mecanismos para alcançar o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Fernandes e Molina (2004), o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um ambiente de possibilidades políticas, formação do pensamento para a criticidade, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Neste sentido, no que diz respeito ao campo, “muito mais do que um perímetro não urbano, é um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (ARROYO; CALDART; MOLINA, p. 176, 2004). Assim, compete à Educação do Campo fomentar reflexões que ampliem esforços para a produção e a disseminação desses saberes.

O conceito de campo também pode ser compreendido a partir das concepções de território, conforme Melo (2016, p. 89), quando afirma que o território é “[...] um lugar definido pelo humano e deve observar o seu peculiar simbolismo, a diversidade cultural e étnico-racial, a peculiaridade de saberes e a organização lógica dos conhecimentos da própria cultura”. O território é uma das categorias mais difundidas na Geografia contemporânea, estando ao longo da história desta ciência geográfica ligada ao Estado. Tais concepções possibilitam, de acordo com Toledo (2016, p. 2), “atribuir ao conceito discussões envolvendo agentes e poderes não institucionalizados, [...] entrando em cena grupos e agentes, cujas dinâmicas sucedem em escalas diminutas como grupos juvenis, escolas, igrejas, entre outros agentes”.

Do ponto de vista da Ciência Geográfica, a concepção mais comum de território é de uma divisão administrativa onde são estabelecidas relações de poder, assim como a criação de fronteiras. Para Friederich Ratzel¹⁵, o território apresenta uma porção do espaço terrestre identificada pela posse, sendo uma área de domínio de uma comunidade ou Estado (RATZEL, 1990). A partir dessa concepção clássica ratzeliana, percebe-se o território a partir de relações sociais de poder e dominação, o que indica o entendimento de diferentes territorialidades e modos de ocupação do espaço.

Na perspectiva de compreender os novos significados da concepção de território, Toledo (2016, p. 3) afirma que “o território não pode ser compreendido como algo dado, mas algo construído”. E essa construção se faz por meio da convivência dos sujeitos sociais e suas

¹⁵ Friedrich Ratzel (1884 - 1904) foi um pensador alemão, considerado como um dos principais teóricos clássicos da Geografia e o precursor da Geopolítica e do Determinismo Geográfico.

respectivas interações, permitindo, então, uma compreensão dos múltiplos olhares sobre os territórios no contexto atual, frutos da apropriação dos indivíduos. Tais apropriações fortalecem seu povo, os indivíduos sociais e culturais, assim como seus espaços de vivência. Compreende-se, então, que a Educação no Campo é uma modalidade em espaços denominados rurais.

Para que tenha sentido, essa modalidade deve considerar a diversidade existente nas regiões rurais, abrangendo as peculiaridades locais, assim como os saberes presentes nesses espaços. Melo (2016, p. 90), em sua visão sobre o campo, afirma que é:

[...] um espaço com suas peculiaridades e possibilidades para a relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social. A Educação do Campo assume a função de provocar reflexões no sentido de contribuir na desconstrução da imagem que se construiu sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade e na tradicional forma de ver o povo do campo como o jeca e o campo como lugar de atraso [...] A educação do campo, [...] deve fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e possibilitar que todos compreendam que não deve haver uma hierarquia, mas a intercomplementaridade entre o campo e a cidade, pois, a cidade não existe sem que haja o campo e vice versa.

Tendo em vista que a ocupação e formação territorial brasileira foram pautadas e consolidadas pelos tratados¹⁶ internacionais territoriais e seus respectivos ciclos econômicos, se torna necessária a compreensão das relações políticas, econômicas e sociais a partir da colonização feita pela coroa portuguesa. Deste modo, a ocupação do território pelos colonos portugueses designou práticas de exploração agrícola das terras (pau-brasil), os respectivos núcleos de ocupação no litoral e a exploração das terras no decorrer de cada ciclo econômico no interior do país.

Compreender as relações da formação territorial do Brasil nos faz refletir que, apesar de suas origens estarem baseadas em relações agrárias, a Educação do Campo não teve lugar nem vez até os textos constitucionais de 1891, fato este que demonstra o descaso com a população campestre em assegurar seu reconhecimento e os direitos que lhes foram negados por muito tempo. Este cenário deixa como herança os atrasos e as negligências para a escola pública no atendimento à diversidade brasileira, a precarização no funcionamento das escolas do campo, a distribuição geográfica das escolas, espaços físicos e infraestrutura inadequadas,

¹⁶ O Tratado de Tordesilhas, estabelecido em 1494, definiu a divisão das terras descobertas entre as Portugal e Espanha, correspondendo a uma linha imaginária a 370 léguas de Cabo Verde serviria de referência para a divisão das terras entre Portugal e Espanha. As terras a oeste desta linha ficaram para a Espanha, enquanto as terras a leste eram de Portugal. O Tratado de Tordesilhas deixou de vigorar apenas em 1750, com a assinatura do Tratado de Madri, onde as coroas portuguesa e espanhola estabeleceram novos limites de divisão territorial para suas colônias na América do Sul. Este acordo visava colocar fim às disputas entre os dois países, já que o Tratado de Tordesilhas não havia sido respeitado por ambas as partes. Disponível em: https://www.historiadobrasil.net/resumos/tratado_tordesilhas.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

baixos salários, péssimas condições trabalhistas, e um currículo que não considera o contexto em que os indivíduos vivem.

A inadequação dos conteúdos das escolas, no que diz respeito às demandas existentes no dia a dia das comunidades, evidencia a pouca preocupação implantada nas escolas no Semiárido Brasileiro em criar condições para superação da realidade e o envolvimento das questões cotidianas que lhes são postas, assim como ao destaque das peculiaridades ambientais e climáticas presentes nesta região.

As discrepâncias entre o que é ofertado pelo Estado, em termos de educação, possibilitaram o esforço entre diferentes organizações e movimentos sociais a partir de seus anseios e/ou aspirações para ampliar a luta por uma proposta de Educação do Campo comprometida com a modificação das estruturas vigentes, tendo no horizonte um novo projeto de sociedade a partir de novas relações sociais, de produção, de emancipação humana.

O que conhecemos hoje como Educação do Campo nasceu das lutas dos movimentos sociais camponeses. Para Caldart (2009), esse modelo de educação nasceu atrelada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem ocupação, decididos a reagir, a lutar, a se organizar contra situação em que se encontravam, expandindo o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. Os movimentos sociais nesta perspectiva, principalmente do campo, como abordam Andrade e Fernandes (2016), construíram uma práxis pedagógica ancorada na necessidade de emancipação dos sujeitos coletivos que efetivamente assumem o protagonismo na transformação dos novos saberes e relações sociais.

Pelos objetivos básicos da Educação do Campo é preciso garantir um currículo que combine diferentes aspectos: a realidade como objeto de estudo; articulação da teoria e prática; apropriação e produção cultural; trabalho coletivo entre educadores e educandos, respeitando o ciclo etário de desenvolvimento dos educandos. A escola, com este cenário pautado na perspectiva do contexto das realidades vivenciadas no ambiente em questão, poderá possibilitar aprendizados dinâmicos e que, respectivamente, poderão promover mudanças que podem ajudar nos processos de transformação social. É neste sentido que a Educação do Campo é diferente da educação rural, pois é instituída por e para os diferentes sujeitos, culturas e territórios que fazem do Semiárido, neste caso, um espaço repleto de pluralidades.

Nesta perspectiva, este modelo de educação se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses, conforme apontam Santos e Neves (2012),

uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em todas as suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas e políticas).

Em conformidade com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11), “a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo”, evidenciando que nem os governos democráticos e tampouco o movimento educacional progressista conseguiram assegurar, em seus horizontes, o direito dos(as) camponeses(as) à Educação, como salientam Cunha e Santos (2014). Dessa maneira, coube aos movimentos sociais do campo, compromissados com a reforma agrária popular, na conjuntura de um novo projeto de sociedade. Neste sentido, a política educacional realizada no campo deve ser considerada como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que a política pública formulada para este território deva valorizar as pessoas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

O conceito de Educação do Campo é relativamente novo, mas já se encontra em constante disputa, precisamente pelo fato das realidades que esta concepção busca expressar, sendo marcada por contradições sociais muito evidentes. As peculiaridades desta proposta educacional se mostram por meio de suas práticas, associadas a um projeto histórico, de autonomia, de luta contra os poderes hegemônicos, visando a construção social e humana. Assim, empenha-se em assegurar a garantia a esses povos por meio de políticas públicas voltadas às realidades de cada povo. Caldart (2012, p. 262) salienta ainda que

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Nesse sentido, se faz necessário entender que a educação campesina é uma concepção que se modifica a cada dia, baseada em diferentes realidades com seus respectivos saberes, suas experiências, as lutas pela consolidação de políticas públicas, e a busca em ajudar na evolução do ser humano, estando este conceito presente em um ambiente heterogêneo e multicultural. Assim, Caldart (2002, p. 22) enfatiza:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa

existência nós produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se distanciar do movimento específico da realidade que a produziu, Caldart (2012, p. 557) salienta que esta já “pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”. Assim, o referido conceito propõe uma escola no e do campo, feita pelos indivíduos que nele vivem e trabalham.

Debater educação do campo sempre é uma tarefa complexa, tendo em vista que esta se insere em um espaço repleto de diversidades, múltiplos olhares de sujeitos, além de questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

É relevante ressaltar que existem dois princípios que fundamentam as concepções em torno da Educação do Campo, como destacam Santos e Neves (2012): a superação da dicotomia entre o rural e o urbano; e a necessidade de recriar os vínculos de pertencimento ao campo. A efetivação destas ideias, partem da implementação de políticas que compreendam a Educação e a Escola do Campo a partir de alguns princípios citados nos Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo¹⁷, entre eles:

- i. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo;
- ii. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido;
- iii. A Educação do Campo no campo;
- iv. A Educação do Campo enquanto produção de cultura;
- v. A Educação do Campo na formação dos sujeitos;
- vi. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável;
- vii. A Educação do Campo e o respeito às características do Campo (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - CADERNO DE SUBSÍDIOS, 2003, p. 32-34).

A Educação do Campo precisa ser uma educação própria e específica, ou seja, alternativa conforme sinalizam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004). E ao debater a educação no contexto do campo é importante refletir sobre as possibilidades de aprender e experienciar as mais diversas pluralidades presentes neste espaço. Portanto, a sobrevivência, a permanência, o enaltecimento do campo e questões socioculturais, assim como a preservação

¹⁷ O referido documento aborda os princípios em tópicos com explicações e orientações norteadoras. Por serem abrangentes, nesta seção iremos apenas mencioná-los e debatê-los brevemente ao longo da pesquisa.

do meio ambiente, são princípios relevantes na composição e estruturação do processo escolar no campo.

Nesse sentido, apreendemos a Educação do Campo como uma proposta baseada nos saberes do povo, suas experiências, a luta por políticas públicas e pelo reconhecimento das possibilidades de viver e fazer no campo. O desinteresse com a Educação no Campo ao longo dos anos trouxe consequências e deixaram marcas na organização educacional no que diz respeito à oferta de matrículas, o currículo descontextualizado, o funcionamento das escolas, estrutura, formação de professores, dentre tantas outras questões que fragilizam a educação em espaços rurais.

Cabe à sociedade civil organizada o controle e acompanhamento dos desdobramentos desta modalidade e as reivindicações não alcançadas que permaneçam em constante discussão na busca por seus direitos, por uma educação de qualidade e que atenda aos desejos de seus sujeitos.

4.1.1 Educação do Campo ou Educação no Campo?

A proposta de uma Educação do Campo pretende desenvolver uma escola com pleno destaque às peculiaridades que compreendem o ambiente em questão; uma escola não apenas desenvolvida no campo, mas que considere as práticas sociais dos sujeitos, seus laços e suas raízes. As lutas para a consolidação deste modelo de educação ocorrem mediante exigências que envolvem políticas públicas que possam assegurar os direitos de todos os indivíduos que vivem nos espaços rurais. Neste sentido, Caldart (2002b) ressalta um dos principais objetivos e a importância dos movimentos sociais e de todos que lutam por este modelo de educação, em buscar e conquistar políticas públicas que afirmem o direito do campo à educação. É a partir dos grupos socioterritoriais, entre eles e com destaque o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que se visa a importância de uma educação direcionada e articulada para os povos do campo, uma educação no/do campo.

Uma educação que é no e do campo deve ser construída através da coletividade, em que os sujeitos sejam protagonistas juntamente com as peculiaridades climáticas, ambientais, culturais, religiosas, entre tantas outras diversidades que formam o campo brasileiro, não os isolando do mundo, mas reafirmando e dando maior destaque aos saberes do povos que vivem no/do campo, buscando romper o paradigma de uma educação projetada sem escutar o que os indivíduos acreditam, aspiram e querem como educação para seus filhos, tendo em vista circunstâncias históricas as quais foram marginalizados dentro de um sistema e ao mesmo tempo excluídos das condições mínimas de um cidadão (SANTOS, 2011).

Uma educação apropriada e adequada às condições dos espaços rurais torna-se uma ferramenta capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo o acesso ao saber àqueles que foram, de alguma forma, excluídos pela sociedade capitalista (BEZERRA NETO, 2010). Compreendemos, assim, como já reforçado em outros momentos, que a trajetória histórica da educação trabalhada no meio rural delata a maneira como os indivíduos do campo foram expostos a esse modelo. Assim, não existe coerência em debater a educação no/do campo tomando como ponto de partida apenas o momento atual, levando em consideração as conquistas alcançadas até aqui, não discutindo o seu passado e os embates travados para a consolidação deste modelo de educação pensada no povo para o povo. Neste caso, é viável perguntar: a discussão deve se dar em torno de uma educação no campo ou do campo?

Com referência nas preposições “no/do” em Educação no/do Campo, e fundamentado na pesquisa de Souza e Fernandes (2009), elucida-se que a educação “no campo” se manifesta com um vínculo à localização do ensino no campo, no qual o sujeito possui um vínculo especial com o território e o lugar do camponês. Em contrapartida, o termo “do campo” especifica a escola e a educação peculiar oriunda da cultura dos sujeitos do campo, que considera as conformidades campesinas, agregando a isso concepções pedagógicas.

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer na localidade em que os indivíduos residem, devemos falar de uma educação no campo, que se dá em espaços da floresta, semiárido, agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, as populações ribeirinhas, caícaras¹⁸ e extrativistas, entre outros.

Por muitos anos a Educação no Campo não teve um plano que considerasse e fizesse refletir nos sujeitos do campo modos de vida e tradições. A Educação do Campo manifesta-se como uma proposta não apenas educacional, mas de perseverança por dias melhores, valorizando seus saberes em consonância com o ambiente em que vivem na escola, adequando-se às práticas sociais e suas necessidades, além de um calendário escolar voltado a cada realidade e seus respectivos ciclos, sejam eles culturais, agrícolas, entre outros.

A Educação do/no Campo pode ser entendida como uma garantia da educação básica, baseada em um modelo de desenvolvimento social, respeitável, cultural, possível economicamente, em conformidade com as questões ambientais (sustentável). Conforme

¹⁸ São conhecidos como 'caícaras' as pessoas que vivem nas regiões litorâneas do sul e sudeste e vivem da caça e pesca artesanal, relacionando-se diretamente com a natureza, por meio da agricultura e extrativismo vegetal. Eles são formados pela miscigenação entre os índios, os colonos portugueses e os negros. Disponível em: <http://www.registrodiario.com/noticia/5115/caicaras-saiba-quem-sao-e-sua-cultura.html>.

Silva (2004), essa educação considera o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, suas identidades culturais, preocupando-se com a educação do conjunto da população trabalhadora e com a formação humana.

Reforçando as concepções de uma Educação do/no Campo, esta surge em prol de uma sociedade justa que possa ser construída por todos e não imposta por poucos, uma sociedade na qual os cidadãos tenham voz e respeito mútuos (SUESS; CARVALHO SOBRINHO; BEZERRA, 2014).

4.2 A luta por uma Educação do e no Campo no território brasileiro

A educação pensada e estruturada para atender as demandas do povo camponês é uma proposta abrangente que visa romper com uma lógica instaurada ao longo de vários anos no que diz respeito à construção sociopolítica do que hoje conhecemos como Semiárido, que dispõe-se também para a formação do homem e da mulher do campo, colocando as famílias em um movimento de construção de possibilidades abrangentes de vida, assim como o respeito ao espaço em que vivem, o tempo, o modelo de currículo e mecanismos para alcançar o desenvolvimento sustentável.

As narrativas que envolvem a história da educação no Brasil nos mostram que esta foi marcada por seu caráter seletivo e excludente, tendo em vista que o território brasileiro foi colônia de exploração por mais de 300 anos, no qual a elaboração de um sistema de educação não era considerada prioridade. Além disso, os sujeitos que realizavam atividades agrícolas, pessoas escravizadas (população indígena e negros africanos), além de colonos imigrantes, estavam em desvantagem no processo, levando em consideração que não poderiam participar de políticas educacionais, pois neste tempo não se julgava necessário saber ler e escrever para dedicar-se às atividades no campo. De acordo com Silva (2004), a escola brasileira, desde seu início, serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural.

Buscando fazer um resgate histórico da Educação do e no Campo no Brasil, compreendendo suas principais modificações e suas respectivas questões frente a luta de movimentos sociais, igreja, universidades, sociedade civil e órgãos governamentais, suas confluências, debates e conflitos, o que se torna pertinente conhecer este percurso a partir do levantamento de diálogos que fomentam a educação camponesa no cenário brasileiro.

Para a realização desse resgate histórico recorreremos à proposta de Melo (2016), que aborda os principais elementos que ajudam na compreensão da posse da terra no país e o cenário educacional brasileiro em cada referido contexto, sendo eles, respectivamente: o

período Colonial (1500-1822), Império (1822-1889), e o Republicano (a partir de 1889), visando problematizar a exclusão da maioria da população e a própria fundamentação da educação campesina, mostrando-se ser um percurso bastante tumultuado.

Nos percursos históricos do Brasil Colônia, a invasão dos portugueses em 1500 deixou memórias negativas, marcadas pela exploração das riquezas e dos povos nativos, além da extrema desigualdade na divisão de terras, concentrada em um pequeno grupo de proprietários. Nesse período, algumas Ordens Religiosas atuaram na colonização, entre elas, os jesuítas que eram padres pertencentes à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinham como objetivo a pregação do evangelho. Ressalta-se que a população indígena, com as intervenções realizadas, teve alterações em suas culturas e em seu modo de viver. Segundo Berger (1976 *apud* MELO 2016, p. 71-72), “[...] a chegada dos jesuítas em 1549 pode ser considerada o início da educação escolar e durante mais de dois séculos, eles foram os únicos educadores do Brasil”. Assim, a chegada dos jesuítas representava uma “educação” para os povos nativos brasileiros, havendo a imposição de suas culturas como forma de domínio para que esses povos não se rebelassem.

O Período Imperial (1822-1889) tem como marca importante a outorga da Primeira Constituição do Brasil, que tinha como prerrogativa a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. No ano de 1826, foram propostos quatro graus de instrução, sendo eles: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. Em 1834, conforme ressalta Chizzoti (2001, p. 47), por meio de um Ato Institucional, “[...] determinou a responsabilidade das províncias pela administração do ensino primário e secundário, e em 1827, o ensino primário para o sexo feminina o” por meio de uma lei geral.

A história mostra que ao passar dos anos, mesmo reconhecida a questão agrária do Brasil, a educação no campo não foi citada nas constituições de 1824 e 1891, tratando somente da educação escolar na perspectiva da gratuidade e à criação de Colégios e Universidades, evidenciando, assim, a desconsideração da educação campesina.

Além de excludente, a educação no Brasil assegurou o controle de uma classe dominante sobre as outras, tendo como resultado a exclusão social, escravidão e a concentração de terras. É neste contexto que o governo imperial decreta a Lei de Terras em 1850 (nº 601 de 18 de setembro), sendo uma das primeiras leis brasileiras após o processo de independência do Brasil (1822), concedendo sobre normas do direito agrário brasileiro. A referida Lei se configura como a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil.

A referida lei apareceu em uma época de excessivas transformações sociais e políticas do Brasil Império. A partir desta data só teria acesso a posse da terra quem tivesse capital para adquiri-la, tornando-se a terra uma mercadoria de alto custo, acessível apenas para uma pequena parcela da população brasileira. A proximidade com o fim da escravidão só agravou ainda mais os conflitos no campo, tendo em vista que os lavradores não podiam permanecer na terra de forma independente.

Com isso, os indivíduos com condições inferiores, como ex-escravizados, trabalhadores livres e imigrantes, encontravam grandes dificuldades para ter acesso à terra. No caso da libertação dos negros escravizados, a única alternativa era vender a força de trabalho aos grandes latifundiários fazendeiros, ficando submetidos novamente aos interesses da elite. Apesar de regulamentar a propriedade agrária, a lei não foi cumprida em boa parte das propriedades. Na prática, a Lei de Terras só fortaleceu ainda mais a exclusão, a concentração fundiária e as desigualdades no território brasileiro.

Em paralelo a este período com a educação, a vinda de imigrantes europeus, que associada ao aumento da classe intermediária, aumentou ainda mais a massa da população rural. Viu-se neste sentido a necessidade de uma escolarização no campo. Gerou-se então uma preocupação da elite burguesa em manter o controle sobre a terra, não sendo do seu interesse discutir a Educação no Campo.

A Lei de Terras de 1850 legalizou um penoso processo de concentração de terras que marcou a história brasileira. Tal configuração do século XIX ainda hoje transcende nas questões sociais e políticas do país, onde alguns movimentos populares tentam superar esta característica arcaica de nossa história, buscando uma reforma agrária que facilite o acesso à terra e a garantia de uma vida mais digna.

Durante o período republicano, a discussão em torno da educação nas leis brasileiras se destaca somente no século XX, após os debates em torno de conter os movimentos migratórios e elevar a produtividade no campo. Na década de 1920, conforme aborda Melo (2016), emerge o Ruralismo Pedagógico que consiste em um “movimento que objetivou despertar o amor ao campo junto às populações rurais e contra as migrações rural-urbana” (PALMEIRA, 1990 *apud* MELO, 2016, p. 32). Observa-se que este movimento retrata questões que iam muito além do amor pelo lugar, evidenciando a falta de desenvolvimento no campo, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo, no qual os ensinamentos elementares e profissionais estavam direcionados para as massas e a educação científica para as elites brasileiras.

O período dos anos de 1930 no Brasil é marcado pelo surgimento de políticas no âmbito educacional, em função do manifesto escolanovista¹⁹ (1932) e também pela constituição de 1934, no artigo nº 150, que propunha a necessidade de um Plano Nacional de Educação, e neste período o ensino primário passa ser obrigatório, gratuito e extensivo aos adultos (MARINHO, 2008).

As questões que envolvem a fixação do homem no campo se modificam ainda no contexto dos anos 30, tendo em vista as mudanças socioeconômicas do país a partir da transição do modelo agrícola-exportador para o modelo urbano-industrial, fato este que configurou processos de uma idealização de que boa parte do povo brasileiro via nesta nova fase oportunidades para direcionar seus filhos aos espaços urbanos podendo, assim, escapar dos serviços braçais desgastantes. Esta nova mentalidade passou a ser vista pelos sujeitos do campo como uma condição que efetivaria a mudança social, que na verdade só contribuiu para o aumento do êxodo rural. A nova realidade industrial exigia um novo modelo de educação. Assim, foram criados o ensino secundário e as universidades brasileiras enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional. Observamos, assim, que mais uma vez a educação voltada para os povos do campo não se configura como uma prioridade, pois se antes com a economia totalmente dependente das atividades agrícolas já era considerada desnecessária, quem dirá quando a agricultura não é mais isoladamente a força econômica que movia o país.

Segundo Ghiraldelli (2006), o novo modelo econômico (urbano-industrial) fez surgir uma preocupação com a educação rural, ganhando força com o aumento expressivo de pessoas direcionando-se do campo para os pequenos núcleos urbanos que estavam em constante expansão movidas pela industrialização. De acordo com o autor supracitado, houve a criação de um projeto intitulado de Ruralismo Pedagógico, no qual não se preocupava verdadeiramente em atender os anseios das populações camponesas, mas atender as preferências dos fazendeiros em manter essa população no campo, ou seja, um modelo de educação que continuava beneficiando as elites rurais por meio da contenção do fluxo migratório dos camponeses.

Aos poucos o campo começava a modernizar-se, um processo conservador que acentuou ainda mais a exclusão do homem do campo e a necessidade de ir para a cidade com

¹⁹ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais [...]. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país [...] propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros> Acesso em: 13 mar. 2020.

a industrialização em pleno crescimento. Observa-se neste período a presença de máquinas e insumos industriais no meio rural, característica que atinge apenas uma pequena parcela da população (a elite agrária), ficando os pequenos produtores excluídos deste processo, à margem das desigualdades desde o período colonial, onde indígenas, negros e lavradores não tiveram acesso à terra (somente subordinados à elite), tampouco um modelo de educação voltado aos seus respectivos contextos e anseios.

Com o fim da II Guerra Mundial (1939-1945), os espaços rurais foram tomados pela propagação do capitalismo no campo, se tornando mais evidente a modernização da produção agrícola e a industrialização, que tiveram impactos diretos na dinâmica social, em que se intensificaram os fluxos migratórios campo-cidade, no qual Ghiraldelli Junior (2006), afirma que na década de 1960, a população urbana era maior que a população rural, processo este que foi rápido e sem planejamento, fortalecendo as desigualdades, agora, nos espaços urbanos.

Nos anos de 1950, a Igreja começou a se preocupar com a situação dos trabalhadores rurais e as estruturas agrárias fortemente concentradas e injustas do país. Ocorre na mesma década, em 1954, a II Assembleia Geral da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizada em São Paulo, na qual se discutiu a problemática da terra e o interesse da Igreja em defender a reforma agrária.

Em 1960, a educação entra em processo de universalização para adentrar aos novos parâmetros da economia do país, onde as escolas tinham, também a partir do contexto vigente, a função de formar técnicos para as indústrias. Melo (2016, p. 18), contribui nessa discussão ao afirmar que nesse período “muitas escolas situadas nas áreas rurais foram desativadas e os seus prédios abandonados”.

Neste período a Igreja assume novamente o papel de destaque em organizar e mobilizar as questões educativas no campo, criando o então Movimento de Educação de Base (MEB)²⁰, que teve sua proposta modificada pelas mudanças políticas ocorridas no país. É nesta mesma década que o governo do presidente João Goulart, conforme ressalta Ribeiro (2003), ao tentar conciliar a manutenção do modelo político nacional-desenvolvimentista e mudar a orientação econômica do país a partir de reforma de base, com argumentos que

²⁰ O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. Sua função pauta-se em contribuir para promoção humana integral e superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida. Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>

sanariam as desigualdades sociais presentes no Brasil, deu-se origem a uma nova crise econômica e social, resultando no golpe militar de 1964.

Quanto ao Golpe Militar, este se caracterizou por ser um período de grande repressão política, onde qualquer movimento contrário aos interesses dos militares era fortemente reprimido e considerado comunista, o que justificaria tais repressões.

Em relação às questões da terra, o Estado propôs o Estatuto da Terra²¹ com a lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, cujos principais objetivos eram fazer a Reforma Agrária e desenvolver a agricultura. Mesmo dando sinais de uma possível reforma nas estruturas agrárias do campo, esta não foi realizada, pois os interesses dos gestores eram outros, como o desenvolvimento da agricultura agroexportadora e os programas de desenvolvimentos em outras regiões do país.

Durante o período em que ocorreu a Ditadura, a organização da educação brasileira sofreu grandes modificações, como destaca Melo (2016, p. 80), com as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71:

[...] estas leis surgem mais como forma de adequar a nova ideologia vigente, do que de fato criar mecanismos significativos que favorecessem a educação. [...] as leis também acentuaram as divergências sociopolíticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional.

É relevante destacar que antes deste episódio, em 1961, foi elaborada, tramitada e aprovada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de n. 4.024/61, instrumento normativo fundamental para definição dos processos educacionais nacionais. A referida lei deu abertura para a reforma de um sistema educacional único e centralizado, no qual o contexto da escola de ensino fundamental campesino, agora descentralizado, demonstrou uma educação marginalizada, sem suportes aos municípios das instâncias federal e estatal.

A primeira LDBEN foi seguida por uma versão em 1971 (LDBEN, a Lei n. 5692/71), no qual o ensino passou a ser obrigatório dos sete aos catorze anos, além disso, previa um currículo comum para o primeiro e segundo grau, assim como partes diversificadas para contemplar as diferenças regionais do Brasil, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996 (LDB n. 9.394/96), que reafirma o direito à educação, assim como estabelece princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar

²¹ Estatuto da Terra é a forma como legalmente se encontra disciplinado o uso, ocupação e relações fundiárias no Brasil. Conforme o Estatuto da Terra, criado em 1964, o Estado tem a obrigação de garantir o direito ao acesso à terra para quem nela vive e trabalha.

pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em relação aos povos do campo, sabe-se que a lógica das políticas em torno da educação era pensada apenas para fixação dos sujeitos nos espaços rurais, um modelo educacional voltado para promover o crescimento econômico do país, não atingindo esses povos, sendo eles convencidos de que não adiantava continuar na escola. Vários estudantes se afastaram destes espaços por razões diversas, entre elas a concepção de que os menos favorecidos não possuem condições de aprender, tendo que aceitar a condição de inferioridade e o seu “papel” como mão de obra pesada e barata do país.

O analfabetismo era destacado como um dos principais empecilhos para a garantia do desenvolvimento do país. Nessa perspectiva foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²² em 1967, que tinha como propósito erradicar o analfabetismo da população adulta tanto nos espaços rurais, como urbanos. Em 1980, seguindo os mecanismos propostos pelo MOBRAL, surge o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste, o EDURURAL.

O EDURURAL foi financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), sendo restrito a todo território nordestino, argumentando-se de que a referida região se encontrava em um processo de marginalização cultural tendo como proposta uma mudança significativa no meio educacional (SOUZA, 2001). Ambos os programas não atingiram aos seus respectivos objetivos.

Nos anos de 1980, inúmeras mobilizações e movimentos passam a ganhar destaque, entre eles o MST, movimento de ativismo político e social brasileiro, que além da luta pela terra, discutia a questão educacional desenvolvida no campo. É nesse contexto que se despertam as primeiras discussões antagônicas entre educação rural e educação do campo, que começaram a pressionar o Estado por políticas públicas específicas para as populações do campo. O MST surge no ano em que acontece o I Congresso Nacional do Movimento Sem

²² O Movimento iniciou suas atividades com o compromisso de dedicar-se à alfabetização de adultos, mas tornou-se uma superestrutura, expandindo-se por todo o país no final da década de 70 e ampliando o seu campo de atuação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas. Isso porque o Mobral não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação dos sujeitos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por Ebenezer Takuno de Menezes, em Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 05 de dez. 2020.

Terra, em 1985 em Curitiba - Paraná, no qual ocorre também a criação do Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA).

Observa-se que o crescimento desses movimentos no campo traz consigo perspectivas de uma Educação Popular que potencializa, segundo Melo (2016, p. 82), “a possibilidade de uma nova sociedade”, na luta não somente pela terra, mas também pela geração de condições de vida digna no campo.

Ao analisar os processos históricos da educação nos espaços rurais do Brasil, compreende-se que esta não fazia parte dos interesses do poder público. Quando citada ou ofertada, aparecia apenas na perspectiva assistencialista ou compensatória, não garantindo efetivamente propostas em longo prazo que visassem a garantia do pleno desenvolvimento dos sujeitos, assim como a valorização de suas culturas e seus saberes.

A constituição de 1988 não aborda claramente a educação do/no campo. O que pode ser destacado é que no seu artigo 205, estabelece que a “[...] educação é direito de todos e deve ser dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Já no artigo 206, evidencia a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). O que se observa é que com todo aparato legal da referida Lei em garantir uma educação acessível e de qualidade aos alunos, em destaque aqui os residentes nos espaços rurais, percebe-se certo descomprometimento com a igualdade no acesso, os currículos descontextualizados com a realidade dos sujeitos, dentre tantos outros aspectos não cumpridos pela Lei.

Em 1996, depois de oito anos de tramitação, uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, de Lei n. 9.394/96, que revogou as anteriores, tendo em seu artigo 1º, a indicação de que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A nova LDB inova no sentido de reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. De acordo com a referida Lei, os sistemas de ensino devem adaptar o currículo às peculiaridades da vida rural de cada região, com metodologias apropriadas às necessidades e realidades dos indivíduos. Além disso, a formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada. É a primeira vez que o tema da Educação do Campo aparece na constituição, apresentando uma vitória da luta do povo camponês. A LDB destaca alguns artigos que podem ser levados em consideração para a

perspectiva campesina, são eles os artigos 23, 26 e 28. Os referidos artigos destacam, respectivamente:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Nos artigos acima podemos observar avanços referentes à educação no meio rural, principalmente políticos e culturais, com ênfase na obrigatoriedade do Estado em cumprir com alguns deveres, dentre eles: educação básica para todos, currículo contextualizado e relacionado aos interesses e necessidades dos educandos, flexibilização e autonomia nos espaços educativos, podendo organizar o calendário de acordo com cada comunidade e suas especificidades. A exemplo desta flexibilização dos calendários podemos destacar o caso das escolas que atuam na perspectiva da alternância, modelo que busca fazer uma integração entre o estudante que vive no campo e a realidade em que vive (família, comunidade), com o propósito de promover a troca de conhecimentos em ambos os espaços.

Além destes artigos apresentados, é possível perceber flexibilidades e processos de autonomia em outros artigos dessa lei e que, de algum modo, são direcionadas aos povos do campo. O inciso XI do artigo 3º, por exemplo, determina que os sistemas de ensino devem ser vinculados ao trabalho e as práticas sociais dos sujeitos. O artigo 12º, ao destacar sobre os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de, entre eles, articular-se com as famílias e a comunidade para criar processos de integração entre sociedade e escola (inciso VI).

Com o suporte da LDB 9394/96, a gestão educacional, nos âmbitos estaduais ou municipais em espaços campesinos, passara a poder contextualizar aspectos relativos à realidade do povo, buscando articular o ensino com suas respectivas práticas sociais. A lei se sobressai como um avanço no que diz respeito à autonomia dos processos educativos no campo, que por muitos anos foi negligenciada, como já evidenciado.

Para fins específicos de um recorte no espaço e no tempo, a ideia central de Educação no Campo se consolida em 1997, durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado no *campus* da Universidade de Brasília (UnB), com organização realizada pelo MST. O encontro marca as primeiras discussões sobre uma educação para o campo, resultando mais tarde na materialização da Educação do Campo, uma proposta contra o modelo predominantemente burguês. Durante a realização do encontro participaram cerca de 700 pessoas, que eram, conforme indica Molina (2003, p.49):

assentados e acampados, educadores a maioria, representantes de universidades e de instituições que apoiam o Movimento ou com ele têm parceria. O eixo de reflexão do ENERA eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST.

Neste evento, conforme destaca Santos (2017), foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais, culturais, meio ambiente, tempo e espaço, trabalho, entre outros aspectos. Santos (2017, p. 215), ao dissertar sobre os debates em torno do ENERA, salienta que:

Esses debates pontuaram, em parte, os anseios da população que questionava, sobretudo, a formação dos indivíduos pautados apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. A crítica surge em função da não consideração das histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades dos povos do campo. Contestavam ainda as dimensões do agronegócio que fortalece, exclusivamente, a lógica da monocultura para exportação, em detrimento da agricultura familiar e da produção diversificada para abastecer o mercado nacional. Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais, não têm dado conta de acompanhar as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo, além da necessária formação que atenda às demandas desta realidade.

O primeiro ENERA é encerrado com o documento nomeado “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”. Neste documento, os(as) educadores(as) declaram a importância da educação como instrumento indispensável para a mudança da sociedade. Salientam ainda, uma escola “[...] que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo” (CALDART, 2003, p. 80).

A conferência destacou que se faz necessário um modelo de educação voltado para os sujeitos do campo, diferente da que existia até então, sendo marcada por um processo

de exclusão e abandono por parte do Estado, com um currículo descontextualizado e sem atender aos reais interesses da população campestre, que só estimulava o abandono, aumentando os índices de evasão escolar. Uma educação que se constituísse como instrumento de superação dessa realidade deveria ter características bem diversas (SANTOS, 2018).

Em seu trabalho intitulado *Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação*, Santos (2018) muito esclarece questões centrais relacionadas à trajetória da Educação do/no campo no Brasil. E com relação ao primeiro ENERA, a autora ajuda a identificar e esclarecer cinco princípios da Educação do Campo apresentados no texto da Conferência, voltadas para as transformações necessárias às escolas do campo.

O primeiro princípio está relacionado ao papel da escola, tendo o compromisso com a mediação social, com o desenvolvimento de projetos regionais de formação para o trabalho do campo, bem como o compromisso com as questões culturais de cada sujeito. O segundo princípio se refere à gestão das escolas como espaço público e democrático, possibilitando a interação entre alunos, professores, pais ou responsáveis, gestores e a comunidade dentro do espaço escolar. A terceira destaca a orientação pedagógica da escola, que para Santos (2018, p. 17635), “[...] é fundamental a escola do campo se referenciar nas experiências da educação popular, incorporando outras formas de ensinar e aprender”.

O quarto princípio tem relação aos currículos escolares, que devem ser contextualizados, incorporando relações de educação e cultura, tendo como ponto central a formação humana emancipatória, quebrando estigmas que por anos foram consolidados para com as pessoas e a região do campo. Por último, se ressalta os professores, que em meio a tantos percalços (condições de trabalho, desvalorização, entre outros), se faz necessário assumir uma nova postura pedagógica para garantir uma Educação do Campo que atenda às demandas dessa população (SANTOS, 2018).

Em 1998 foi criada a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, entidade que passou a viabilizar e gerir projetos que se direcionaram para a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Entre as conquistas do grupo está a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004), a instituição pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE), em 2002, e a Instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (SECAD, 2004). São os primeiros resultados

conquistados de um projeto de Educação segundo as características da classe trabalhadora camponesa.

Como fruto da Articulação supracitada, no mesmo ano, em 1998 ocorreu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia - GO, em parceria com o MST, UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A referida conferência é conhecida por ser uma referência para o reconhecimento do campo. Nela, segundo Santos (2017), foram debatidas as condições de escolarização em face aos problemas de acesso, manutenção e promoção aos alunos, assim como a qualidade do ensino, condições de trabalho, formação de professores e experiências exitosas no meio rural.

Os debates e as lutas em torno da educação campesina para a sua garantia e efetivação estavam se tornando cada vez mais intensas, o que proporcionou, em 1998, por meio da Portaria 10/98, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), estando vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O Pronera surge a partir das discussões realizadas no I ENERA, tendo em vista o alto índice de analfabetismo e as evidências dos baixos níveis de escolarização, priorizando neste programa a alfabetização de jovens e adultos, sem omitir as demais possibilidades para a educação campesina. O Pronera se consolida como um fruto do esforço dos movimentos sociais do campo buscando estender a os níveis de educação para os trabalhadores rurais. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O Pronera manifesta-se como o compromisso firmado entre Governo Federal, governos estaduais, instituições de ensino, sindicatos, trabalhadores(as) rurais, movimentos sociais, ressaltando a diversidade socioambiental dos sujeitos envolvidos neste processo (BRASIL, 2004).

Outra grande conquista para a consolidação da educação campesina foi a aprovação, em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CEB n.1, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que “considera a existência de diferentes grupos humanos que moram e trabalham no campo (agricultores, pescadores, indígenas, quilombolas, [...] que apresentam diferentes saberes e formas de relação com a terra, o trabalho e a cultura” (ZAKRZEWSKI, 2007, p. 200). Ou seja, ressalta a importância da vinculação das questões inerentes às suas realidades, as especificidades do campo, baseando-se na temporalidade e saberes dos próprios estudantes, na rede da ciência e da tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em amparo

aos projetos de emancipação e garantia à qualidade social da vida coletiva do país (CNE/CEB, 2002).

A presente Resolução instituiu diretrizes nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Tais diretrizes, fundamentadas na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e procedimentos que propõem-se adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (CNE/CEB, 2002).

A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, era um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC). Sua principal função era articular, junto às secretarias do MEC, políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, considerando as especificidades de gênero, idade, etnia, entre outros. Posteriormente a secretaria passou a ser intitulada como Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no qual foi instituída neste processo a Coordenação Geral da Educação do Campo, significando a inclusão, no âmbito federal, uma instância responsável pelo suporte às demandas do campo, baseado nas suas especificidades e necessidades.

A questão da diversidade, especialmente no referido contexto, estava cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. Conforme tais apontamentos, percebe-se que há uma preocupação em garantir a questão da diversidade cultural nas atividades desenvolvidas pelo MEC. Neste sentido inicia-se uma tentativa em associar as ações de inclusão social com o reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira, ainda que apareça de forma tímida nos documentos iniciais que destacam os objetivos da nova secretaria:

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (BRASIL, 2004, p. 1).

A nova Secretaria buscou agrupar programas, projetos e ações que vieram a constituir dois setores, o de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, no qual este último estava dividido em cinco coordenações gerais:

Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. Assim, seria possível fortalecer o trabalho desenvolvido para cada área com suas respectivas especificidades.

É relevante neste momento destacar, em meio a este contexto histórico até aqui apresentado, a extinção desta Secretaria, evidenciando os ataques aos povos e aos seus direitos conquistados. Durante a corrida presidencial de 2018, o atual presidente da República Jair Bolsonaro já demonstrava ser contrário às políticas representativas aos grupos minoritários, considerando as ações como “coitadismo”.

Naquele ano, assim que assumiu ao governo e nomeou seus ministros, o até então novo ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez (colombiano indicado por Olavo de Carvalho), dissolveu o SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019²³, sendo desmontada e dando lugar à subpasta Modalidades Especializadas. A ação realizada pelo novo governo se constituiu como um retrocesso no campo dos direitos educacionais, evidenciando a negação das diversidades, as melhorias no que se diz respeito a busca pela equidade e a consolidação da inclusão nos processos educativos.

A intenção da realização deste recorte no espaço-tempo revela as circunstâncias em que ainda estão submetidos os sujeitos do campo, espaço este ideologizado como lugar de atraso, abandono ou descaso das escolas, assim como as deficientes infraestruturas, como já elucidadas. Nos chama a atenção também a rapidez com que esta Secretaria, assim como outras questões voltadas às populações camponesas, foram um dos primeiros alvos a serem desconstruídos do atual governo Bolsonaro. Nessa circunstância entendemos que seja necessária uma reflexão acerca das últimas ações do Ministério da Educação, sendo importante o reconhecimento das diferenças, além de proporcionar a assistência estudantil para o real exercício do direito à educação como assegura a Constituição Federal no artigo 205²⁴.

Ao retomar as discussões em torno do contexto histórico da luta por uma Educação do e no Campo no território brasileiro, ainda no ano de 2004, o MEC passou a realizar seminários estaduais com o objetivo de criar articulações estaduais ou comitês estaduais de Educação do Campo. É na cidade de Luisiana - Goiás que ocorre no referido ano

²³ Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 . Acesso: em 22 maio 2020.

²⁴ Brasil. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, fortalecendo a proposta de Educação propriamente do campo, conforme destaca Silva (2013, p. 35):

Ainda em 2004, realiza-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, dessa vez articulada por um número bem maior de organizações e movimentos sociais, com uma ampla participação do governo e de várias universidades públicas. Esta conferência amplia a discussão para os diversos contextos do campo, contando com a participação de alguns segmentos do poder público, das universidades, dos movimentos sociais e sindicais do campo, e reafirma a luta pela garantia do direito à educação, em todos os níveis e modalidades, às populações camponesas.

No ano de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é alterado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), sendo o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica pública brasileira. Este fundo, formado por recursos originários dos impostos, transferência dos estados e por outra parcela complementar de recursos federais, sendo a distribuição de recursos feita de acordo com o número de alunos matriculados nas redes.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do MEC, que tinha intermédio da SECADI, responsável por responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, assim como, a valorização da diversidade nas políticas educacionais. O objetivo do referido programa era apoiar a efetivação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas rurais do Brasil.

A Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esta resolução define o que é e a quem se destina a educação do campo, como pode ser observado em seu artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 1).

Outro aspecto importante que merece destaque deste documento está contido no artigo terceiro, quando aborda sobre a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental que serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os

processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. É relevante também destacar o artigo doze, quando reconhece que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios - trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Em 2010, por intermédio do Decreto nº 7.352, a Educação do Campo é reconhecida como uma política pública. Em suas concepções destaca o reconhecimento da identidade da escola do campo, vinculadas a projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e procedimentos adequados às especificidades dos sujeitos do campo, assim como a flexibilidade na organização curricular, organizando o calendário conforme os respectivos ciclos agrícolas de cada região, buscando promover a participação da comunidade e dos movimentos sociais no processo. O mesmo Decreto passa a reconhecer as populações do campo, entre eles agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, assentados, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros que vivam no meio rural.

A Educação do Campo no Brasil aos poucos vai se consolidando e entrando nas pautas e discussões do cenário educacional. O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado em 2012, reverbera como um documento direcionado para a educação dos povos do campo, a partir do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, no qual se tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior oferecida às populações do campo, garantindo “apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e ao Distrito Federal para a implementação de políticas de educação do campo e atender às reivindicações históricas” (MELO, 2016, p. 87).

Proveniente da mobilização de organizações e movimentos sociais, o PRONACAMPO evidenciou a luta pela Educação do Campo e pela reforma agrária. Tal política pública se configura como um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012).

O PRONACAMPO está organizado em quatro eixos principais: Gestão e Práticas Pedagógicas, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnologia e Eixo Infraestrutura Física e Tecnologia. O primeiro eixo tem como responsabilidade providenciar instrumentos pedagógicos e didáticos para as populações do

campo, tendo a base para referências o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em sequência, o eixo dois expande a oferta de Educação de Jovens e Adultos tendo em vista as propostas pedagógicas que envolvem os saberes da Terra, considerando a inclusão social desse grupo através da educação profissional das redes estaduais e federal, ou seja, garantindo a formação inicial e continuada dos trabalhadores do campo. Já o terceiro eixo diz respeito à formação dos professores, inicial e continuada, envolvidos com a educação do campo e quilombola. O último eixo se apresenta como um dos maiores desafios das escolas camponesas, tendo em vista o apoio financeiro e técnico necessário, além do transporte e uma infraestrutura adequada aos educandos e profissionais que nestes espaços trabalham, estando estas como uma das principais reivindicações dos movimentos sociais e organizações. Além disso, a garantia no acesso a recursos tecnológicos às escolas do campo, com a intenção de garantir um ensino de qualidade e a possibilidade de os educandos encontrarem motivações com acesso a estas possibilidades.

É válido ressaltar que este Programa e seus respectivos eixos estão relacionados a algumas demandas históricas das lutas travadas pelos movimentos sociais e organizações que, ao longo dos anos, discutiam e exigiam a garantia de uma educação de qualidade e a permanência da juventude camponesa, com ênfase nas especificidades em que cada escola está inserida, tendo em vista toda a diversidade presente em um país com tamanhos territoriais consideráveis. Além disso, as exigências para o alcance das metas e ações estabelecidas pelo PRONACAMPO são muito mais amplas, tendo em vista os baixos índices de atendimento, a precarização das infraestruturas das escolas, e o nível de formação dos professores do campo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem administrar as iniciativas no âmbito educacional. Neste sentido, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos a fim de alcançar os objetivos previstos pelo plano, levando em consideração a situação, demandas e especificidades de cada local. O PNE (2001-2011) foi transformado em Lei n. 10.172 de janeiro de 2001, após intensos debates e tensões políticas no Congresso Nacional. Ressalta-se que a política do PNE é fundamentada em ideias que visava atender às demandas e necessidades das populações urbanas. Destaca-se também a permanência da concepção de Educação Rural em seu texto, desconsiderando a Educação do Campo e suas repercussões, em que esta aparece genérica e pouco objetiva. O plano permaneceu a serviço do agronegócio e dos grandes latifundiários, fortalecendo para a exclusão e a negação social e educacional dos sujeitos do campo (BRASIL, 2014).

Em junho de 2014 foi aprovado e sancionado o novo PNE para o decênio 2014-2024, como um instrumento de política pública da educação que tem como objetivo enfrentar contratempos e elevar a qualidade da educação no Brasil. Salienta-se que a aprovação do novo PNE aconteceu sem que fosse apresentada a avaliação do desempenho do plano anterior ou algum tipo de diagnóstico que evidenciasse a qualidade da educação brasileira, o que gerou muitas discussões nos diversos segmentos da sociedade, tendo em vista que com um diagnóstico daria possibilidades para o estabelecimento de metas, prioridades, financiamento, entre outras características. Conforme Souza (2014), as discussões em torno da educação para a próxima década foram baseadas no aumento do financiamento da educação para 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Das diretrizes que orientam as metas e estratégias deste documento, conforme revela Santos (2018), não se vislumbra nenhuma que contemple, especificamente, a educação da população campestre. Uma análise mais cuidadosa pode mostrar a inclusão dessa população na linguagem generalizada do texto do plano. O mesmo ocorre nas metas estabelecidas pelo plano. Das vinte metas que compõem o corpo do texto do PNE (2014-2024), somente uma aborda a Educação do Campo. A carência de metas mais direcionadas à educação da população campestre é, no mínimo, controverso, tendo em vista os embates já traçados. Os quadros 1 e 2 nos ajudam a verificar as “prioridades” na política educacional brasileira com relação à Educação do Campo nos três últimos PNE.

Quadro 1 – Plano Decenal de Educação (1993) e PNE (2001–2011)

Plano Decenal de Educação (1993)	
Objetivos	Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
	Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.
Plano Nacional de Educação (2001-2011)	
Diretrizes	A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e sazonalidade.

Fonte: Silva (2016, p. 200).

Quadro 2 - Educação do Campo no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b)

Plano Nacional de Educação (2014–2024)
Estratégias e Meta
<p>1.10 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.</p>
<p>2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;</p> <p>2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.</p>
<p>3.7 Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;</p> <p>3.10 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p>
<p>4.3 Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</p>
<p>5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.</p>
<p>6.7 Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.</p>
<p>7.13 Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - Inmetro, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>7.14 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.</p>

Continua

Continuação

META: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Estratégias
10.3 Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
12.13 Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.
14.5 Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.
15.5 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Fonte: Silva (2016, p. 200).

A maneira como a Educação do Campo é apresentada no PNE anterior (1993), com uma linguagem genérica e sem objetividade, é superada pelo plano do decênio (2001-2011), que ainda assim se sobressai um modelo de educação voltado para os interesses das populações urbanas. Ao fazer a leitura do texto, percebe-se que a Educação do Campo, da maneira como é apresentada no plano, é aplicada como um problema a ser enfrentado.

Em relação ao Quadro 2, é possível reconhecer um certo avanço no que diz respeito ao campo no PNE (2014-2024) em relação aos planos anteriores. Verifica-se no novo plano a utilização do termo “Educação do Campo” em detrimento do anterior “Educação Rural”, ou seja, uma linguagem que respeita à representatividade inserida na concepção das práticas educativas camponesas. Além disso, apresenta mais estratégias que os anteriores. Com o auxílio dos trabalhos realizados por Silva (2016), a autora enfatiza que no PNE (1993–2001) as metas ou estratégias não totalizaram cinco, enquanto no PNE (2014–2024), das 254 estratégias, 17 tratam sobre a Educação do Campo, quilombola e indígena. Apenas a meta oito da EJA faz referência à Educação do Campo, notadamente ao determinar a elevação da escolaridade dos jovens e adultos camponeses.

No PNE (2014-2024) a Educação do Campo é encontrada de forma mais evidente, porém fazendo uma análise mais cuidadosa em relação ao plano, observa-se que não houve avanços significativos no que diz respeito à garantia no aumento da qualidade da educação para os sujeitos do campo.

Programas como estes e tantas outras conquistas convertidas em políticas públicas destinadas aos sujeitos do campo foram pensados, construídos e consolidados a partir das lutas dos movimentos sociais, tendo apoio também de movimentos sindicais, Igreja, sistemas de ensino, dentre outros, configurando-se como uma forma de expressão da sociedade civil, na qual os cidadãos que deles participam buscam, em ações coletivas, alcançar diversos tipos de mudanças na sociedade, em especial nas suas realidades.

Vale destacar que mesmo com tantos avanços nas legislações educacionais direcionadas para os povos do campo, a realidade encontrada nas escolas para a população rural continua ainda muito insatisfatória. É importante defender a construção de uma política nacional de educação do/no campo, baseado no diálogo com os movimentos sociais do campo brasileiro e as esferas da gestão do Estado, para a garantia de uma educação de qualidade, segurança alimentar, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável no campo.

A luta por uma educação do campo deve ir além do que estabelecem a Constituição de 1988, a LDB, Lei 9.394/96, o Pronera, as Diretrizes Operacionais, o Procampo, o Decreto Presidencial no final do governo Lula e o Pronacampo. Deve se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades (SANTOS, 2017).

A Educação no Campo conseguiu ganhar espaço no cenário sociopolítico nacional por meio dos movimentos sociais de trabalhadores do campo e outras instituições ligadas a estes movimentos. Entretanto, conquistas estão sendo desconstruídas e descaracterizadas nos últimos anos, principalmente no governo Bolsonaro, que de forma autoritária mostra indiferença pela educação pública e gratuita.

Após 20 anos desde a origem da Educação do Campo, aconteceu em junho de 2018 o Seminário Nacional 20 anos de Pronera e Educação do Campo, reunindo camponeses e camponesas, professores da educação básica, Centros Familiares de Formação por Alternância, Igreja, Universidades, Institutos Federais e os Movimentos Sociais e sindicais para debaterem sobre os avanços da educação do campo e a conjuntura política do país após o impeachment ocorrido em 2016 e seus efeitos sobre a população camponesa.

Como resultado do Seminário, foi elaborada a Carta - Manifesto que destacava a análise da realidade política e econômica do referido ano de ocorrência do Seminário, afirmando a

existência de uma crise estrutural da sociedade brasileira. Em relação à educação houve a Reforma do Ensino Médio, através da Lei 13.415/2016, que impõe uma lógica gerencialista à gestão escolar, currículo neotecnista, facilitando o avanço do setor privado na educação básica. Além disto, a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que hegemoniza o currículo de norte a sul do país, estabelecendo o que as escolas deveriam ensinar e em que tempo, o que confronta a as definições da Lei 9.394/1996, artigos 23, 26 e 28 que embasam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

4.3 Escola, Campo e Sociedade: as relações e entraves que permeiam a Educação do Campo hoje

Historicamente, a Educação do Campo foi estabelecida pelo desinteresse e, nitidamente, muitas vezes tratada com descaso pelo poder público. E é em contraposição a negação instaurada e aprofundada por uma política voltada para atender os interesses da elite que surgem iniciativas dos movimentos populares, sociais e sindicais, a partir da reflexão do contexto em que vivem, evidenciando as áreas do campo como espaços de vida, luta, resistências e sonhos.

No contexto da educação direcionada aos povos do campo no Brasil, verifica-se que, para além do ensino oferecido, a evasão, a falta de transporte, a infraestrutura inadequada são alguns dos outros problemas concretos que permeiam esses espaços, tornando o problema ainda mais preocupante, uma vez que o fechamento das escolas do campo está acentuando-se. Apesar da proibição por lei²⁵, o fechamento se torna mais evidente, principalmente com a chegada ao poder de governos dedicados em atacar e criminalizar os movimentos populares, como é o caso do governo de Jair Bolsonaro, que desdenha e ignora todas as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, questão esta que é silenciada e muitas vezes não evidenciada.

Os espaços escolares no Brasil direcionados às massas populares são bem recentes, se verificamos os mais de 500 anos de constituição socioterritorial do país, no qual mudanças nos desdobramentos da sociedade brasileira fizeram estabelecer novas necessidades para atender as camadas para além das elites predominantes. De acordo com Pereira, Felipe e França (2007), a ocorrência da escolarização em massa no Brasil ganha destaque apenas na segunda metade do século XIX, com destaque para a obrigação escolar, a responsabilidade

²⁵ Referência à Lei n. 12.960/2014 que dispõe sobre o fechamento de escolas no campo (BRASIL, 2014a).

estatal pelo ensino público, a moral e um forte nacionalismo como regulador da cultura escolar. É oportuno ressaltar que tais mudanças e os encaminhamentos neste período realizados buscavam assimilar-se com as transformações ocorridas em outros países do mundo, e a educação de outras camadas da sociedade que não fossem somente direcionadas para as elites é uma delas.

Em seus escritos, Saviani (2006) salienta que as instituições escolares no Brasil foram fundamentadas com base em um fenômeno urbano, tendo em vista o isolamento e a negação permeada no que diz respeito aos espaços rurais. E no que se refere às massas populares, a educação para esta camada só esteve presente na reforma paulista da década de 1920, tendo reconhecimento nacional apenas na revolução de 1930, e da mesma maneira como ocorreu em outros países da América Latina, a idealização da educação não foi configurada como um direito social, mas sim um privilégio limitado a uma pequena parcela da sociedade. Aos poucos uma escola pública ia sendo expandida, porém alheia no quesito qualidade, sendo direcionada àquelas classes que foram historicamente excluídas.

O ensino para as camadas menos favorecidas nunca obteve os mesmos privilégios que a elite, o que sustentou o enfraquecimento e a precarização da escola pública no Brasil associado ao pouco interesse do Estado com a adoção de políticas públicas destinadas para a modificação dessa estrutura instaurada. Ou seja, levemos em consideração que o alargamento da educação para as camadas menos favorecidas não deve ser compreendido como uma dádiva do Estado, mas como conquistas que foram resultados de embates destas camadas populares no confronto com o regime vigente.

Tais conquistas, ainda que poucas, foram resultados destas pressões exercidas pelos povos exigindo uma educação pública e de qualidade, no qual tal repercussão fez com que ela fosse inserida na Constituição Federal de 1988, como já elucidada. A Constituição reconheceu a necessidade da garantia de uma educação universal em que o Estado e os outros segmentos que o compõem deveriam ofertá-la garantindo a cidadania e a busca pela redução das disparidades sociais, além de garantir um padrão de qualidade, assim como a igualdade no acesso e a permanência na escola.

E quando nos referimos às escolas camponêsas e à luta por uma educação do e no campo, é fundamental percebermos que sua consolidação está voltada para o compromisso da formação do povo camponês, porém a escola pública orientada a estes povos não dialoga com a realidade de seu público, apresentando temáticas e conteúdos distantes daqueles vivenciados por eles, tornando a escola pouco interessante, além de não garantir a reflexão e a criticidade para o contexto no qual estão inseridos.

Sobre a questão do currículo na Educação do Campo, Bueno e Silva (2008), fazem a seguinte reflexão:

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção de sua existência. Ignoram a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos, desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrimo formas alternativas de produção da vida (...) Encerradas no seu processo pedagógico (que muitos (as) nem sabem do que se trata) e, em muito, alienígena ao Semiárido Brasileiro; as escolas deixam de realizar a sua função social pertinente aos povos do Semiárido, negando às crianças o direito de compreender o universo do qual fazem parte e, dessa forma, poderem ser capazes de estar no mundo e com o mundo, como ensina Paulo Freire, construindo possibilidades de cidadania. Os livros didáticos adotados contribuem de maneira significativa nesse processo de alheamento. Geralmente produzidos na região sudeste do Brasil veiculam imagens e narrativas que, além de centradas em outra realidade, muitas vezes reforçam o estereótipo de Semiárido e de Nordeste de miséria, de impossibilidades, ignorando as especificidades quase sempre transformadas em necessidades, e as inúmeras possibilidades que o Semiárido comporta (p. 74).

Uma educação subsidiada para uma perspectiva popular possui em seu cerne concepções políticas, sociais, filosóficas e culturais, com o objetivo de garantir a formação de sujeitos autônomos, conscientes, e livres, assim como a busca em garantir relações sociais alicerçadas na solidariedade, participação popular, igualdade e emancipação, além de questões que envolvem a preservação ao meio ambiente.

Porém, o que se evidencia nas escolas públicas do campo é o abandono e/ou desconsideração, visivelmente percebido pelas condições estruturais dos espaços escolares, assim como os materiais didáticos precários e descontextualizados, o que vai na direção oposta à carta constitucional de 1988. Tal negligência foi, e ainda se processa, como um fator que incentiva o jovem do campo a afastar-se de suas raízes. É nesse sentido que os movimentos populares lutam pela permanência do jovem no campo, buscando a efetivação de políticas públicas para a educação, assim como o acesso à terra e a oferta de emprego que garantirão renda e, conseqüentemente, o bem viver no campo.

É neste sentido que se faz necessário uma educação que venha a contrapor e debater o sistema vigente do capital, valorizando suas realidades e que, de fato, atenda seus anseios. Para isso é indispensável romper com a educação rural instaurada no campo, no qual a mudança na percepção desse conceito vai muito além de uma simples nomenclatura, se configurando a partir de uma criticidade pautada na busca por seus direitos sociais, questões ambientais, entre outros aspectos que vão ao encontro do atendimento das necessidades da população do campo, a partir da pressão nas lideranças governamentais.

Assim, a Educação do Campo não pretende apenas a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, como vislumbra a Educação Rural, mas uma educação comprometida com o processo da formação humana dos “novos” sujeitos do campo, unidos por um projeto de sociedade, em um espaço de viver, produzir e reproduzir a vida. Nesse contexto, ressaltamos o papel dos movimentos sociais e sindicais que reafirmam a resistência como indispensável para combater o modelo educacional vigente, que funciona segundo os interesses do capitalismo.

Ressaltamos que a Educação não foi feita e muito menos pensada para atender as classes oprimidas. O ensino institucionalizado se configurou como um instrumento de dominação da classe burguesa. Por isso, salientamos a formação do camponês a partir da Educação do Campo para uma transformação social que se pauta no conhecimento local para a construção do currículo escolar e das práticas pedagógicas direcionada para as realidades de cada indivíduo.

Compreendemos que a discussão sobre a Educação do Campo surgiu como sinônimo de resistências e confrontos da população camponesa. E passados mais de 30 anos da promulgação da Constituição Federal, a educação pública e direcionada aos povos do campo ainda apresentam graves problemas, principalmente quando atingidas por políticas neoliberais em que se sobressaíram questões de “modernização” das estruturas econômicas brasileiras, inserindo-as de maneira submissa no contexto do mundo globalizado.

Assim, é fundamental repensar o modelo de escola e o ponto de vista de educação para, assim, possivelmente alcançar a qualidade almejada e que deveria estar garantida como circunscreve a lei, de maneira a minimizar os índices desfavoráveis às populações camponesas. E nesse sentido a Educação do Campo é um movimento que está em constante transformação, e garantir a escolarização aos povos do campo é indispensável e também se torna estratégico para o confronto em momentos de intensos ataques como os quais estão vivendo no atual contexto político brasileiro.

5 AS PERSPECTIVAS DA CONVIVÊNCIA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

O Semiárido Brasileiro deste século ainda é delineado em algumas regiões pela forte exclusão socioeconômica, se comparada com outras regiões do país, mas também não podemos deixar de apontar uma gradativa atuação da sociedade civil no que diz respeito às conquistas de direitos que antes eram negados e a superação de injustiças sociais. E é com as organizações, movimentos sociais, associações e estudiosos que crescem as abordagens e projetos voltados para (re)pensar a relação natureza e o território Semiárido. A proposta de convivência baseia-se a partir de uma perspectiva ambiental, encontrando na sustentabilidade possibilidades de convivência.

O presente capítulo contextualiza os processos de organização, formação e mobilização social no Semiárido, no qual ressalta-se que é a partir da década de 1980 que as discussões passam a ganhar maior visibilidade no que diz respeito a proposta da Convivência com o Semiárido Brasileiro. O alcance dessa ação hoje na região do Sertão dos Inhamuns, ocorreu por intermédio e atuação da Cáritas Diocesana de Crateús, juntamente com a Resab, que trabalham na perspectiva de uma educação que respeite e valorize os contextos, as identidades, a cultura e a diversidade local, fazendo sentido para aqueles que dela participam, garantindo seus direitos.

A Educação Contextualizada apresenta-se como um dos meios para a garantia da convivência com o Semiárido, e para compreender melhor as experiências da Educação Contextualizada nos Sertões Cearense é necessário primeiramente investigar e conhecer os processos vividos na região do Sertão dos Inhamuns/Crateús, local que deu origem a uma educação emancipatória voltada para a perspectiva da semiaridez e todos os contextos que a envolvem.

Essa seção destaca ainda as experiências consolidadas no município de Ipaoranga, no Ceará, que com o apoio da sociedade civil organizada e os diálogos junto a Cáritas Diocesana de Crateús viabilizaram-se possibilidades para a concretização do que viria a se tornar um projeto que daria novos direcionamentos para a política educacional da cidade e a consolidação da Educação Contextualizada como política pública. Dentre os autores que fundamentam esta seção, destacam-se: Silva (2006), Martins (2006); Reis (2009); Souza (2010); Carvalho (2010); Conti e Schroeder (2013); Castro (2015), entre outros.

5.1 A Convivência com o Semiárido: os contornos de uma trajetória de lutas e resistências para a superação do imaginário do campo como lugar de incapacidades

Pensar a educação para a Convivência no Semiárido consiste em compreender os elementos socioambientais que permeiam esses espaços e suas potencialidades visando a garantia do desenvolvimento humano e sustentável. A busca por um espaço organizado e que possibilite a construção de conhecimentos em interação com o meio, além de permitir novas maneiras de ver e pensar o Semiárido, viabiliza que os atores pertencentes a estes espaços se tornem sujeitos de suas próprias histórias, fortalecendo as suas identidades e a valorização dos saberes locais.

Quando dialogamos sobre o Semiárido Brasileiro, estamos nos referindo a uma região que ocupa cerca de 12% do território nacional, abrangendo 1.262 dos 5.570 municípios brasileiros, de acordo com a Resolução 115, de 23 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017), vivendo aproximadamente um pouco mais que 27 milhões de habitantes nesta região delimitada de acordo com as suas condições climáticas.

O Nordeste brasileiro, por representar o primeiro espaço de povoamento criado pela coroa portuguesa, teve no litoral condições favoráveis que consolidassem este primeiro momento no Brasil. Porém, o mesmo não poderia ser dito a partir do momento que adentravam e embrenharam-se pelo território. Apesar da simbologia recente do que conhecemos como Semiárido, os colonizadores já narravam problemas de ordem climática nestes espaços que, ao longo do processo de formação do país, observa-se a carência de intervenções públicas efetivas que garantisse uma melhor convivência das pessoas nesta região. Tal característica fez com que os residentes destes espaços marcados pelo rigor climático acreditassem na incapacidade delas próprias, como seres inferiores e na inviabilidade da região, se constituindo, assim, um Semiárido Brasileiro como um ambiente adverso para (re)produção da vida.

Ao longo do final do século XIX e início do século XX, as declarações em torno das questões climáticas, como as secas, passaram a ganhar maior evidência, configurando-se como uma “problemática regional”, na qual as políticas assistencialistas ganham notoriedade mais uma vez, “suprindo” a população com cestas básicas, a construção de novos açudes, barragens e a distribuição de carros-pipa.

Na verdade, tais iniciativas nunca tiveram o real objetivo de resolver as adversidades encontradas pelo povo, mas sim propiciar atos de “caridade” desenvolvidas e mantidas para desvanecer o Semiárido, esquecendo que este é um espaço repleto de potencialidades,

diversidades, patrimônios biológicos e endemismo. O que se notou foi a tentativa de emudecer seu povo, para que não tivessem vez, assim seria possível manter no poder os mesmos grupos oligárquicos garantidos pela compra de votos, angariando prestígio durante os períodos de seca, tendo maior ou menor relevância de acordo com “rigidez” climática do período.

Existem outras práticas que impossibilitam a solução, ou pelo menos a capacidade de mitigar os problemas do Semiárido, como a educação ofertada aos jovens, filhos e filhas dos agricultores(as). Já assimilamos que quase sempre é oferecida uma educação não contextualizada, que reforça os estereótipos desfavoráveis e pessimistas que estimulam nas crianças e jovens o imaginário do campo como lugar infrutífero e a cidade como alternativa.

É com esta concepção, de um Semiárido quase sempre tratado como inviável, com políticas oficiais denominada de “combate à seca”, que se evidencia a ignorância e o descaso com a região. As estiagens vivenciadas e relatadas se enquadram no comportamento esperável das características climáticas de ambientes semiáridos, com chuvas irregulares no tempo e no espaço geográfico, prevendo apenas o período provável de chuvas que irão variar de cidade para cidade. Neste sentido, Conti e Schroeder (2013) relatam sobre a necessidade de fazer uma transição paradigmática na percepção da complexidade territorial, resgatando e construindo relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, e essa nova percepção. Segundo estes autores:

[...] elimina “as culpas” atribuídas às condições naturais e possibilita enxergar o Semiárido com suas características próprias, seus limites e potencialidades. Nesse sentido, o desenvolvimento do Semiárido está estreitamente ligado à introdução de uma nova mentalidade em relação às suas características ambientais e a mudanças nas práticas e no uso indiscriminado dos recursos naturais (CONTI; SCHROEDER, 2013, p. 27).

Com base nesta discussão da importância do desenvolvimento ajustado aos interesses do povo sertanejo e o respeitando as condições físicas que os cercam, Silva (2006) aponta como desafio a busca por um Semiárido sustentável e condicionado para uma convivência harmoniosa, sendo apontados pelo autor cinco fundamentos que dão alicerce ao sentido da convivência pautado na possibilidade do desenvolvimento local em conformidade com o equilíbrio da natureza.

No primeiro aspecto, Silva (2006) relata sobre a importância da convivência harmoniosa com o meio ambiente e uso sustentável de seus recursos, não comprometendo sua reprodução, ou seja, a busca pelo equilíbrio entre desenvolvimento e a sustentabilidade. O segundo aspecto descrito pelo autor propõe viabilizar as questões econômicas e como estas

devem ser apropriadas aos ambientes naturais. A terceira orientação nos diz sobre a convivência e a qualidade de vida, na busca pela redução das desigualdades e da miséria, que por longos anos foram e ainda persistem como marcas no Semiárido Brasileiro.

A quarta orientação aborda os valores da cultura, dos saberes tradicionais da população sertaneja sobre o espaço em que vivem, ou seja, “uma consciência sobre a realidade local e sobre as formas apropriadas de conceber, compreender e incidir em uma determinada realidade socioambiental” (CONTI; SCHROEDER, 2013, p. 28). O quinto e último aspecto refere-se à dimensão política e de mobilização coletiva da sociedade, além do Estado para a construção e execução de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento harmônico.

É justamente indo na contramão das ideias criadas acerca do imaginário do campo como um lugar de incapacidades -vista como uma região problema-, que organizações, associações e estudiosos passaram a despertar novas concepções que viabilizassem o Semiárido como um lugar de oportunidades. E indo de encontro com esta ideia, Silva (2006) explana a quebra destes paradigmas com o fortalecimento de programas não mais no sentido compensatório, mas permanentes, pautados no desenvolvimento solidário e sustentável fundamentada em valores e orientações de base ecológica, que fosse possível influenciar mudanças de comportamento das pessoas e nas políticas desenvolvidas na perspectiva de Convivência com o Semiárido. E para a concretização e o fortalecimento desta transição paradigmática se faz necessário um conjunto de ações sociais, econômicas, culturais e políticas, articuladas e afirmadas com base na igualdade e o respeito à dignidade de cada ser humano e dos demais seres vivos (CONTI; SCHROEDER, 2013).

A convivência baseia-se em políticas públicas, especialmente destinadas a essa região, como afirmam Farias e Marquesan (2016), com uma proposta que visa a inclusão social, assim como uma melhor gestão dos recursos naturais e, conseqüentemente, a busca por reduzir problemas sociais que deixaram marcas no Nordeste, como a fome, a miséria e o êxodo rural. E uma saída para a superação destas memórias seria com a Educação, abordando temas da natureza local, social e cultural, ou seja, criadora de condições favoráveis para um projeto de emancipação no Semiárido.

Essa nova concepção vem sendo construída a partir de trabalhos educativos executados junto às pessoas que vivem no campo, relacionando-se aos conhecimentos e saberes realizados por pequenos agricultores que se utilizam de mecanismos que garantem viver sob diversos ambientes que antes eram considerados inviáveis. Silva (2006) acrescenta que a ideia de convivência expõe uma mudança na assimilação da complexidade territorial a

partir do momento que estas novas concepções visam a melhoria da qualidade de vida das famílias sertanejas.

5.1.1 Organização, formação e mobilização no Semiárido

É a partir da década de 1980 que as discussões ganham maior visibilidade envolvendo a proposta da Convivência com o Semiárido Brasileiro. É uma proposta ligada a sociedade civil, que aos poucos foi contribuindo na divulgação de ideias e práticas direcionadas na busca pela preservação do meio ambiente.

Os estudos e debates pautados na perspectiva da convivência avançam no final dos anos de 1990 e passam a ganhar força nos anos 2000, quando as concepções de desenvolvimento local e sustentável ganharam força sobre a natureza semiárida, no qual difundiu-se sobre a região a utilização de técnicas adequadas de manejo do solo para as produções agrícolas e de animais, assim como o uso consciente da água e outras temáticas ligadas a sustentabilidade local (CONTI; SCHROEDER, 2013).

A perspectiva da convivência se manifesta como um novo paradigma que vem para questionar as relações de poder, estreitar as relações e as simbologias com o lugar, o Semiárido, e as pessoas que dele fazem parte, buscando a (re)significação com região em uma perspectiva ambiental, social, econômica, política, cultural e educacional.

E são os novos atores sociais, tais como a Igreja, as Universidades, Organizações Não Governamentais, o Estado, entre outros, nos últimos anos que se empenham em amadurecer as concepções dessa ideia-projeto e que ao longo desta jornada contribuiram para que as discussões e avanços dos programas chegassem em áreas que não seriam possíveis sem a atuação destes atores sociais.

A concepção central em torno da proposta desenvolvida pela sociedade civil e aperfeiçoada pelos novos atores sociais de Convivência com o Semiárido passa, inevitavelmente, pela percepção de Nordeste e as vozes de quem vive nesses espaços rurais. E é justamente em contraponto à negligência histórica pela qual essa região foi submetida, que ressaltamos a importância dessa ideia-projeto, que parte do pressuposto que é possível conviver com os fenômenos climáticos e geofísicos como um dado natural, estabelecendo vínculos saudáveis e em equilíbrio com o meio.

Para que isso aconteça é necessário conhecer, informar-se, aprender, reaprender e conviver com suas características ecossistêmicas presentes no Semiárido, sendo este um do grande desafio a ser vencido, visto que, de um lado, temos a busca por superar a discrepância entre o imaginário socioambiental construído da região e a implementação de um novo estilo

de vida e produção, associando as identidades coletiva de cada sujeito pertencente ao semiárido nordestino, baseando-se em um viés sustentável.

As orientações propostas pela convivência passam a se organizar de maneira gradativa no final dos anos de 1990, como já fora mencionado, ganhando destaque político e conceitual com as experiências e ações de atores sociais como Organizações Não Governamentais (ONGs) e a Igreja Católica. Conforme elucida Carvalho (2010, p. 48), as intervenções:

[...] dessas organizações eram voltadas para gerar alternativas produtivas com culturas mais resistentes às estiagens, adaptações tecnológicas para a criação, fortalecimento das comunidades e organizações de agricultores familiares etc. Esse conjunto de ações eram identificadas como “Convivência com a seca”.

Isto significa que havia um conjunto de projetos e experiências que vinham consolidando-se dentro da proposta de convivência, associado a perspectiva sustentável, já que o meio ambiente passou a ser um tema de alta relevância na sociedade e com ele a nova postura diante do semiárido nordestino.

Nesse contexto, a atuação das organizações da sociedade civil se apresenta como adeptos aos movimentos sociais, desenvolvendo atividades de base junto às comunidades do campo e na busca por programas e políticas públicas, visto que o Estado não obteve eficiência em garantir a prosperidade e desmistificar o imaginário do Semiárido. Evidenciado o fracasso político e social das tentativas do governo no combate à seca, surge, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), as Ligas Camponesas e as organizações civis, uma nova proposta de cunho apropriado e sustentável, chamado inicialmente de Convivência com a Seca (COSTA, 2017).

As organizações de resistência à política de combate à seca passam a se apresentar com maior força, o que permitiu uma maior articulação política junto a sociedade civil e a difusão de um novo imaginário para o Nordeste, como região viável e repleta de possibilidades, ganhando dimensões práticas e teóricas voltadas para uma nova significação da perspectiva de desenvolvimento. Aqui, destacam-se ligeiramente algumas destas organizações e a importância que tiveram como sementes e que, posteriormente, poderiam colher os frutos no que diz respeito a ao bem-estar da população residente das regiões semiáridas, assim como, a conquista da visibilidade política, uma educação contextualizada e uma maior participação da sociedade nos seus espaços.

É importante evidenciarmos que ao longo de algumas décadas, desde a origem das primeiras organizações, que as conquistas alcançadas ainda são poucas, tendo em vista as

populações e a região que foram historicamente negados, estigmatizados pelo senso comum. Além disso, outros fatores preocupantes são os retrocessos e os ataques às políticas direcionadas aos povos do campo, com projetos predadores que destroem a natureza em detrimento do agronegócio, criando um campo sem gente e sem vida.

É na década de 1990 que o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), organização não governamental e sem fins lucrativos, administrada juridicamente por uma associação, tendo como representações a força das dioceses, lideranças locais, além de contar com a participação dos agricultores e agricultoras, a partir de programas voltados para o conhecimento e apropriação do lugar, evidenciando suas vulnerabilidades e capacidades para aprender a conviver em meio às situações adversas, considerando a cultura de um povo destemido e resistente que é a população nordestina. A partir das realidades locais e atuantes em meio a ausência do Estado, o IRPAA, segundo Costa (2017), em seus anos de trabalho teve como estratégia:

à construção e divulgação da proposta de Convivência com o Semiárido, com uma equipe pequena (de 1 até 5 colaboradores/as), os quais se debruçaram nos estados do Semiárido brasileiro, conhecendo e sistematizando as realidades vivenciadas, o que resultou na produção de diversos materiais pedagógicos (cartilhas, livros, boletins, folders, banners, informativos, matérias jornalísticas etc.), e, nos aspectos norteadores dessa proposta, anunciavam a profecia de um novo paradigma para essa região, pautada na convivência, em descontentamento com a lógica do combate às secas (p. 89).

O Instituto implantou como missão institucional orientações voltadas para a perspectiva da Convivência com o Semiárido, desmistificando a mentalidade criada sobre a região como lugar de atraso, miséria e incapacidades pessoais. A partir da criação do IRPAA surgiram novas possibilidades de ver e pensar a região de outra maneira, compreendendo o fenômeno das secas como algo natural e que é possível aprender e conviver nestas condições. Conforme apresenta Costa (2017), as propostas do Instituto estavam alicerçadas em cinco grandes elementos: Terra e Território, Clima e Água, Educação Contextualizada, Produção Agroecológica Apropriada e Comunicação.

A formação da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) em 1993, também com a intenção de ampliar as discussões em torno da Convivência, passa a se articular com a intenção de garantir apoio das instituições governamentais e também da sociedade civil. Com suas práticas direcionadas em elaborar propostas que se voltassem às concepções da sustentabilidade local, era garantida também as noções sociais, políticas e culturais dos povos do Semiárido. Juntamente com outras organizações, é neste período que lançam a Declaração do Semiárido Brasileiro, documento considerado a ruptura com a filosofia e as ações de

combate à seca (COSTA, 2017). É neste contexto, por exemplo, que surgem as primeiras ideias e a elaboração de programas voltados aos povos das áreas rurais do Nordeste, dentre para a construção de um milhão de cisternas²⁶ (P1MC) no Semiárido Brasileiro.

A proposta defendida pela ASA, no que se refere à perspectiva da convivência, pressupõe a adoção da cultura do estoque. O estoque da água para diversas finalidades - consumo humano, irrigação e a dessedentação de animais. A reserva de alimentos e/ou de sementes para os próximos plantios, entre outros.

As experiências de projetos como estes apontavam para um novo caminho de possibilidades, assim como a formulação de políticas públicas, já que nasceram de experiências locais juntamente com a mobilização da sociedade civil, garantindo o direito das populações. Dessa forma, ao propiciar ações individuais e coletivas com os povos do campo, a ASA está colocando em prática as noções de Convivência com o Semiárido, buscando um desenvolvimento sustentável.

As mobilizações dessas organizações amplificaram-se a partir da divulgação das experiências, aliado aos encontros, eventos, rodas de conversas que ocorriam tanto em escalas regionais como estaduais. Surgem as primeiras instituições articuladas em rede, destacando-se a Resab, a Cáritas Brasileira do Ceará, a Comissão Pastoral da Terra de vários estados brasileiros, dentre outras.

A luta pela construção de uma política apropriada para o Semiárido vem nas últimas décadas sendo aprofundadas e intensificadas por estas organizações, os movimentos sociais e demais lideranças do campo, que juntos buscam maneiras de repensar as formas como se relacionam com a natureza, que assegure o bem viver e que favoreça um convívio harmonioso para todos. Hoje são muitas as organizações que atuam na região na perspectiva da convivência, que expressam as concepções do desenvolvimento sustentável e possível no Semiárido.

Observam-se como características da dinâmica das noções de Convivência com o Semiárido a atuação em redes, marcadas pelas diversas entidades que se vinculam e atuam em prol das populações camponesas do Nordeste, o desenvolvimento e a disseminação de conhecimentos sobre o local, no qual a formação dos indivíduos e dos coletivos que fazem parte da região é o alicerce da sua existência.

²⁶ O primeiro programa desenvolvido pela ASA, no início dos anos 2000, visa atender a uma necessidade básica da população que vive no campo: água de beber. Com esse intuito nasce o Programa Um Milhão de Cisternas, o P1MC. Melhorar a vida das famílias que vivem na Região Semiárida do Brasil, garantindo o acesso à água de qualidade é o principal objetivo do Programa. Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/acoes/p1mc>.

Ressalta-se também a preocupação com o mau uso e desperdício dos recursos, adequação dos processos produtivos às características climáticas, entre outras. Estas características se tornam possíveis na medida como estas práticas possuem como centralidade o atendimento às necessidades humanas, reconhecendo o meio ambiente e suas potencialidades, combinando educação, território e progresso.

É nesse sentido que a Educação para a Convivência com o Semiárido tem sido bastante abordada, principalmente a partir das concepções da Educação Contextualizada, que reconhece as especificidades da região, associado aos saberes locais. É uma proposta pedagógica que tem como direcionamento reeducar homens e mulheres as suas relações com a natureza.

5.2 Os fundamentos da Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro

A Educação Contextualizada apresenta-se como um dos meios para a garantia da convivência com o Semiárido, sendo este convívio um modo de vida e de produção respeitando as culturas e aos meios nos quais os sujeitos estão inseridos. Esta convivência, consolidada por meio de uma educação com significados aos indivíduos, permite construir processos de vivência entre as comunidades, neste caso, para os povos do campo, compreendendo suas particularidades climáticas e ambientais, o que pode garantir a permanência destes povos na terra.

A Educação Contextualizada nasce sobre o pressuposto de que a educação deve estruturar-se tendo como alicerce a reflexão e a compreensão das especificidades climáticas, ambientais, políticas, sociais e culturais, rompendo com os antigos paradigmas de uma educação burguesa e que não considerava o contexto, denunciando a inadequação dos conteúdos escolares e o pouco interesse do governo com as escolas do Semiárido em promover a construção de aprendizagens significativas e que garantissem circunstâncias possíveis de superação no que diz respeito às realidades que lhes são postas pelas particularidades encontradas nesta região.

Ela surge da privação de uma educação voltada para o contexto social e a realidade ambiental e cultural, sendo o momento em que se compreende as motivações de negligência com essa região e os anseios em transformar e modificar as estruturas educacionais que se assenta a ideia de uma Educação Contextualizada, fazendo sentido quando o cotidiano é inserido no currículo, não podendo a educação estar desconexa da conjuntura que a envolve.

Considerando o campo como espaço educativo, esta proposta político-pedagógica oferece condições que asseguram, a partir de processos educativos, certificar que os sujeitos do Semiárido são seres atuantes e capazes de modificar condições a que foram submetidos historicamente.

As discussões em torno de um projeto social emancipatório vêm ocorrendo há algumas décadas, a partir de algumas instituições operantes no Semiárido que passaram a desenvolver ações voltadas para a emancipação dos povos do campo.

A proposta de Educação Contextualizada manifesta-se a partir dos anos de 1990 com intervenção direta da sociedade civil organizada, contrapondo-se ao sistema educacional colonizador e não contextualizado, com o incremento de ações direcionadas ao Semiárido para que este tivesse um outro/novo sentido, combinando o desenvolvimento social, a equidade e os cuidados com o meio ambiente. A proposta surge como uma ideia fundamental para a região, contribuindo para a desmistificação do imaginário disseminado, evidenciando todas as suas potencialidades.

Sabendo que o conhecimento apropriado é aquele que é capaz de assimilar todas as informações de seu contexto, para que tenham sentido, a proposta promove entre os alunos a oportunidade de modificar os espaços à sua volta por intermédio dos conhecimentos adquiridos dentro da escola, pautando-se em princípios pedagógicos como a valorização do cotidiano em seu contexto local, construindo uma visão positiva e com destaque às possibilidades e potencialidades naturais e culturais, com ênfase nos conhecimentos dos sujeitos que vivem e produzem nesta região.

Contextualizar associa-se a ideia do esforço em dar um novo significado para a Educação e para a escola, a partir de suas concepções voltadas para as classes populares, com um currículo emancipador, desconstruindo os paradigmas que foram historicamente construídos. Ao se contextualizar o currículo, ele se torna um elemento de inclusão que, de acordo com Souza (2010, p. 102):

a reorientação do currículo aparece como uma estratégia que, ao tempo que incorpora os saberes negados, legitimando-os, reconhecendo-os como importantes na “restituição dos direitos sociais e garantia da cidadania plena”, indica a escola como lugar possível de acolher todos os povos, constituindo-se num instrumento de convivência, que deve pautar-se questionadora dos modos de opressão e propositora de outros modos de viver em sociedade.

O que se busca com a Educação Contextualizada é uma escola construtora de conhecimentos que, juntamente com as comunidades, ajudem a transformar o Semiárido, fortalecendo a identidade das pessoas que ali vivem, respeitando suas culturas e aliando a

preservação do meio ambiente com práticas mais sustentáveis. Para esta educação nas escolas, Reis (2009) reforça a questão do currículo contextualizado como um viés importante para garantir com mais eficiência o ensino pautado na realidade local:

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e insurgências epistemológicas, não limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas, em si mesmas (p. 105).

Para Martins (2006), a contextualização é um problema de ‘descolonização’. Nesse sentido, a contextualização da educação desempenha o papel fundamental de (re)pensar o currículo da escola, pois se trata de ressignificá-los de forma a potencializá-los. A contextualização curricular, assim, deve motivar os estudantes a valorizarem a cultura, a sabedoria local e construir uma visão crítica da região para, a partir do conhecimento do lugar, compreender-se nesse contexto, situando-se nele com capacidade de intervir.

Conforme Martins (2007), a perspectiva da Educação Contextualizada está sendo sustentada em toda região semiárida a partir da premissa de que a educação tem que tocar no chão que pisa, dialogando com os modos de produção, as potencialidades ecossistêmicas e as questões culturais que permeiam o Semiárido, e que, apesar das dificuldades e os direitos que foram negados e usurpados, as histórias silenciadas, chama a atenção a força desse povo que cria e recria novas maneiras de viver nesse lugar.

O processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender e (re)significar a realidade para nela atuar visando transformá-la, promovendo a produção de concepções apropriadas a cada realidade, atribuindo sentido no que é ensinado (BRAGA, 2007).

A sustentação da proposta da Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro é encontrada na LDB, que regula a Educação Brasileira, e tem como fundamento a Constituição de 1988, assegurando, no Art. 28, a oferta da educação básica para a população rural e que os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias para a adequação às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Entretanto, mesmo sendo abordada na Constituição, como um direito de todos os brasileiros, a educação voltada para os povos do Semiárido foi historicamente negada.

A Educação Contextualizada passou a ganhar maior destaque ainda quando esta proposta torna-se um dos indicadores de qualidade nos municípios, com a institucionalização

do Selo UNICEF- Município Aprovado²⁷, sendo uma iniciativa da UNICEF voltada à redução das desigualdades e à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), realizado em parceria com os municípios do Semiárido e da Amazônia Legal Brasileira.

Inaugurado nacionalmente em abril de 2005 em Petrolina, no estado de Pernambuco, e em Juazeiro, na Bahia, o Selo UNICEF busca contribuir com o fortalecimento das políticas públicas direcionadas à infância e à adolescência, investindo na Educação Contextualizada, com projetos de intervenção socioambiental que visam a melhoria das condições de vida destes sujeitos.

O Selo, com certificação internacional, destaca os municípios que obtiveram resultados relevantes na luta por uma educação de qualidade e no que diz respeito a melhoria da qualidade de vida das crianças e jovens, seja do campo Semiárido nordestino, ou em uma comunidade ribeirinha no norte do país.

Um dos grandes desafios da Educação Contextualizada, além da superação do imaginário coletivo, no qual narrativas retratam a aridez como um lugar desprovido das condições de vida, permeia o sentido de relacionar os currículos e as metodologias às formas de vida nos indivíduos do campo, tendo em vista as especificidades que apresenta a região semiárida. A contextualização, assim, deve possibilitar aos estudantes condições em que aprendam a valorizar a cultura, os conhecimentos do seu povo, desenvolvendo a criticidade para as problemáticas específicas da região, consolidando a proposta política-pedagógica de Educação para o Semiárido Brasileiro.

Desse modo, é significativo que a educação dialogue com as temáticas que permeiam a conjuntura de onde os alunos e alunas estão inseridos, com o objetivo de formar cidadãos conhecedores do meio em que vivem. Contextualizar torna-se um processo importante para aproximar no processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada pelo(a) aluno(a), conforme aborda Lima (2006). A perspectiva de contextualizar é um desafio permanente, no qual não significa isolar-se do mundo, ao contrário, como afirma Martins (2004), é incluir, ampliar os conhecimentos e saberes.

²⁷ O Selo UNICEF é uma estratégia do UNICEF para fortalecer as políticas públicas e reduzir as desigualdades que afetam a vida de crianças e adolescentes em municípios brasileiros da Amazônia e do Semiárido. A Edição 2017-2020 conta com a participação de 1.924 municípios de 18 estados brasileiros, que assumiram junto ao UNICEF o compromisso de priorizar e garantir os direitos de meninas e meninos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse período, os gestores e técnicos municipais tiveram acesso a formações, conteúdos e outras ferramentas que buscam contribuir e acelerar a realização dessas responsabilidades. Disponível em: www.selounicef.org.br

5.2.1 A Educação Contextualizada no Sertão do Ceará

Para compreender melhor as experiências da Educação Contextualizada no Sertão Cearense, é necessário, primeiramente, investigar e conhecer os processos vividos na região do Sertão dos Inhamuns/Crateús, local que deu origem a uma educação emancipatória voltada para a perspectiva da semiaridez e todos os contextos que a envolvem.

Os resultados alcançados atualmente com a proposta da contextualização são provenientes das inúmeras sementes lançadas nesta região, ao passo que, com o avançar dos anos, estas contribuíram para uma nova percepção do lugar Semiárido. A disseminação dessas ideias, no qual se referem às sementes no Sertão Cearense, tem como base o trabalho de uma Igreja Popular e a figura do Bispo Dom Fragoso, que viveu e atuou a partir dos anos de 1960 até 1990, sendo até hoje uma referência para aqueles que o conheceram, assim como para aqueles que buscam sobre sua trajetória de vida (CASTRO, 2015).

Ao destacar o papel da igreja e a do bispo da cidade de Crateús, o sentido não é cultivar estes como imagens públicas, mas evidenciar as novas perspectivas que se estabeleceram de como pensar o Semiárido a partir de 1964, começando, a partir dessas figuras, o desenvolvimento dos trabalhos educativos no campo.

O Bispo Dom Fragoso, bem como inúmeros atores sociais do território dos Inhamuns/Crateús, veio colher os frutos muito tempo depois do início do seu trabalho. Dentre eles, se destaca a Educação Contextualizada, baseada em uma Educação Libertadora, como nos ensinou Paulo Freire. A proposta foi estabelecida e instituída a partir de uma Mesa de Negociações e do trabalho desenvolvido coletivamente no Núcleo Local da Resab em consonância com todas as ações da Cáritas Diocesana de Crateús (desde antes mesmo de sua formalização institucional), que impulsionaram a iniciativa, por exemplo, da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, sendo referência para outras escolas dos municípios da região em questão (CASTRO, 2015).

Elaborada dentro de um processo de sistematização junto a educadores e educadoras e as coordenações do Projeto Educação Contextualizada no Sertão do Ceará, aprovado junto à Petrobrás, apresenta-se em um primeiro momento as Escolas Catequéticas, configurando-se como uma educação voltada para a permanência no campo, para a valorização dos agricultores e agricultoras, assim como a cultura de cada povo, entre outros pontos, havendo também uma reflexão bíblica ligada à vida do povo.

As décadas de 1970 e 1980 possuem como configuração o contexto das Escolas Sindicais, onde as discussões estavam direcionadas para a centralidade da Terra, em uma

perspectiva de formação dos sindicatos, além do reconhecimento da luta dos trabalhadores do campo, assim como o destaque e a vez da filiação das mulheres que passaram a contribuir nas formações realizadas pelos grupos, possibilitando a abertura para as primeiras discussões envolvendo a temática de gênero.

As Escolas Populares surgiram logo depois, durante a década de 1980, discutindo a concepção do trabalho de resgate da história, havendo a produção de conhecimentos referentes ao local no qual estavam inseridos, de onde saiu como resultado uma coleção de livretos sobre as raízes daquele povo. Segundo Castro (2015), as disciplinas abordadas nessas escolas discutiam sobre a história da igreja; a história do Brasil a partir da ótica do empobrecido; a era metodológica da comunicação; a história da personalidade, das relações humanas; a Bíblia e a liturgia, associando o desenvolvimento humano e a formação de lideranças.

A década de 1990 se destaca como um período importante no sentido em que há o surgimento das Escolas Camponesas e das Escolas da Cidadania. As Escolas Camponesas focalizavam suas ações nos temas da Convivência com o Semiárido, e as Escolas da Cidadania estudavam temáticas relativas aos direitos do povo camponês. Ambas com grande relevância na consolidação de uma Educação Contextualizada baseadas em pressupostos freirianos para a libertação e o rompimento com uma educação apenas bancária e sem a preocupação com a realidade dos indivíduos.

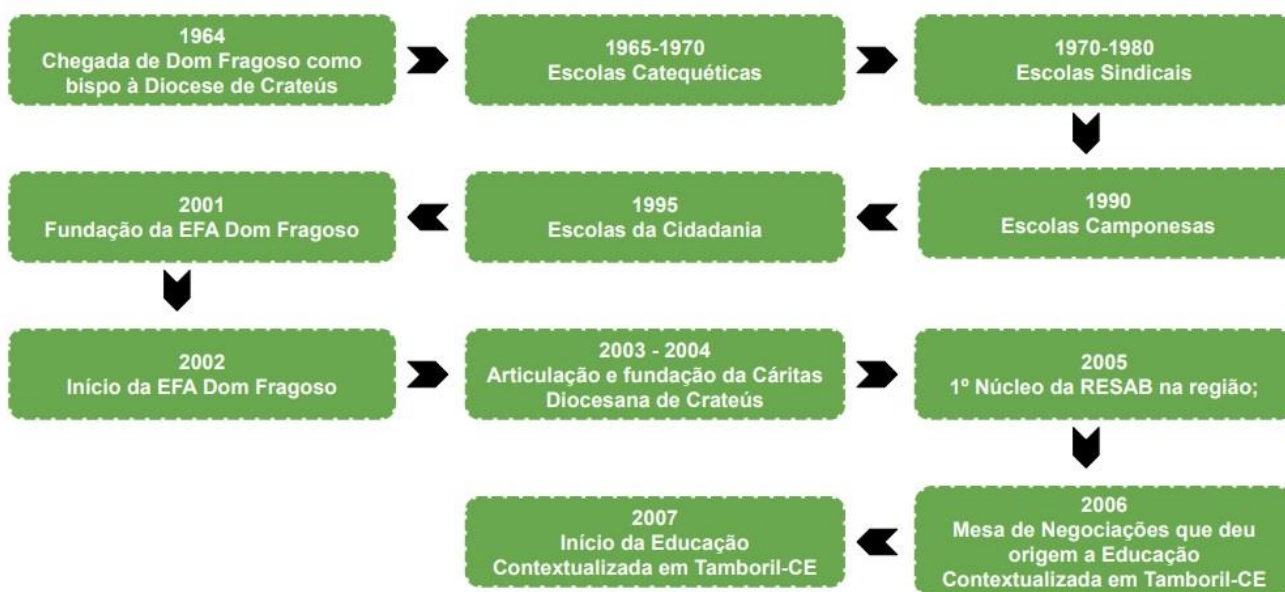
Nos anos 2000, passou-se a se discutir as possibilidades de mobilização pela constituição de uma escola do campo que efetivamente formasse não só para a convivência, mas para a permanência do homem no campo, vendo este lugar como um território de potencialidades. Nesse contexto, articula-se toda uma ação em prol da Escola Família Agrícola (EFA) Dom Frágoso, constituindo-se como uma associação em 2001 – a Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI), que se institucionaliza em 2002 como um marco importante para o trabalho com educação do campo. A experiência da escola gerou, entre tantos outros fatores, a possibilidade de vivência nos contornos de uma Educação Contextualizada na perspectiva de convivência com o Semiárido, executada e assistida pela equipe da Cáritas Diocesana de Crateús por meio do núcleo local da Resab, tendo como parceria também os gestores, professores da educação municipal.

A voz dos sujeitos afetados pelos sucessivos modelos de desenvolvimento, que desde a colonização exploravam aquelas que trabalhavam diretamente com a terra e as respectivas riquezas por ela produzidas, passa a ser ouvida de forma muito mais eminente. O ano de 2007 é o ano em que ocorre a expansão da Educação Contextualizada, tendo início no

município de Tamboril/CE, havendo o engajamento da juventude, autonomia das famílias rurais, o desenvolvimento dos territórios, assim como novas maneiras de ver e fazer no Semiárido.

O trabalho de emancipação e empoderamento dos povos do Semiárido, que vem sendo levantado desde a década de 1960, foi expandindo seus contornos, alcançando, aos poucos, um projeto de educação que valorizasse os contextos, as identidades, as culturas e diversidades da região, um modelo educacional que fizesse sentido na vida das pessoas. Além de garantir um papel fundamental no sentido de alterar a visão de mundo e a interpretação social da região, possibilitando uma relação mais saudável e equilibrada entre o meio e o indivíduo. Desta maneira, para melhor compreender a trajetória histórico da Educação Contextualizada no Sertão do Ceará, no território de Crateús/Inhamuns, observa-se os retalhos temporais deste processo conforme ilustrado na figura 4 a seguir:

Figura 4 - Retalhos temporais da Educação Contextualizada no Ceará



Fonte: Extraído e adaptado de Castro (2015, p. 10-11).

No desdobramento desta proposta, são muitos os participantes que dão força e suporte a essa concepção de educação, ganhando destaque a Cáritas Diocesana de Crateús e a Resab, que juntas contribuem valiosamente no que se refere ao fortalecimento e o estreitamento deste projeto e as respectivas relações entre a escola, as famílias, e as Redes

Municipais de Educação. Mas existem também outras instituições e movimentos que acrescentam para o levantar desta bandeira, entre eles os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Igreja Católica, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o MST.

5.2.1.1 A Resab na consolidação da Educação Contextualizada

A Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) consolida-se como um espaço que articula políticas em âmbito regional de uma sociedade organizada, que reúne educadores e educadoras, além de instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na perspectiva da Educação no Semiárido Brasileiro.

A proposta de “Educação para a Convivência com o Semiárido” desdobra-se de um longo processo, no qual registram-se várias experiências de educação formais e não formais situadas na região, possibilitando reflexões, propostas metodológicas e um currículo vinculado às formas de vida e ao contexto local da região.

A Resab possui um papel importante nos percursos de consolidação da proposta de Educação Contextualizada. Esta rede surgiu nos anos 2000, como resultado do “I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro”. Tal seminário deu continuidade a outro evento que antecedeu a construção da Resab, o “Simpósio Escola e Convivência com a Seca”, em 1998, que promoveu “uma reunião das instituições e suas experiências” (CARVALHO, 2010). Os eventos mencionados, ambos realizados em Juazeiro/BA, deram encaminhamentos para uma educação adequada às peculiaridades do Semiárido, nos âmbitos socioculturais e ambientais, além de estruturar e fortalecer uma rede de Educação no e do Campo.

Entendendo que é nesse contexto de conferências que nasce a rede, a luta por um Semiárido justo e igualitário, a busca pela inclusão dos sujeitos por meio de políticas públicas adequadas às realidades, é que se definem os princípios da Resab, conforme destacados na Declaração Final da Conferência Nacional Educação para a Convivência com o Semiárido (I CONESA) realizada em 2006, são eles:

Integridade dos direitos dos atores e atrizes do processo educacional; Equidade na distribuição de renda e no acesso do conhecimento cultural, científico, moral, ético e tecnológico em todos os níveis da educação; Intersetorialidade nas definições das políticas públicas educacionais; Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento; Sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural como pilares dos processos e projetos educacionais; Respeito à pluralidade e à diversidade de culturas, credos, etnias, raças, ideias e de opções metodológicas no processo de ensino-aprendizagem; Descentralização, transparência e gestão compartilhada; Autonomia financeira e pedagógica dos sistemas educacionais e unidades escolares; Valorização do magistério e garantia de condições de

aperfeiçoamento e de formação continuada e permanente dos educadores e educadoras; Respeito aos princípios e direitos constitucionais, aos direitos humanos e ao meio ambiente; Aplicabilidade dos instrumentos legais que visam à construção de uma educação pública de qualidade; Defesa incondicional da escola pública, gratuita e de qualidade no Semiárido e no Brasil; Respeito e promoção dos direitos das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. (CONESA, 2006, p. 2-3).

O objetivo da rede é construir e implementar uma proposta de educação contextualizada no Semiárido, garantindo a qualidade e o respeito às peculiaridades presentes na região, atuando na formação continuada e integral dos educadores (contendo elementos socioculturais, ambientais e políticos), uma gestão política educacional compartilhada, reorientação curricular (contextualizado), materiais didáticos, além de proporcionar o protagonismo da população campesina, articulando-se em um plano de desenvolvimento sustentável.

Ao buscar compreender os mecanismos educativos pautados nos princípios da ‘Convivência’ propostas pela rede, percebe-se que esta concepção se baseia na formação do conhecimento contextualizado, isto é, “que a partir do contexto possa articular os diversos saberes/conhecimentos produzidos pela humanidade, objetivando a melhoria das condições de vida no Semiárido Brasileiro” (RESAB, 2004 *apud* CARVALHO 2010, p. 153).

As críticas em torno do currículo, que de maneira geral apresenta-se descontextualizado, sem propósito e sem contribuir com o desenvolvimento local, ressalta-se também os livros didáticos, que são produzidos em outras regiões do país, negando as peculiaridades da região. É neste sentido que são motivadas as ações da rede comprometidas com a transformação das práticas educacionais na região. A Resab, assim se manifesta:

A educação no Semiárido Brasileiro (SAB), além de ter tardiamente se difundido como direito subjetivo universal e inalienável, também jamais prestou um serviço condizente à viabilização da melhoria das condições de vida no contexto em questão, e as políticas assistencialistas e desintegradas não foram suficientes para enfrentar o ciclo de geração da pobreza e frear o fluxo migratório das populações semiáridas para outras regiões e centros urbanos do país. Os currículos desarticulados da realidade semiárida e propagadores da ideia de que as outras regiões são melhores que o Semiárido funcionou sempre como um passaporte para a saída e para o inchaço nas periferias urbanas, aumentando os bolsões de miséria nos principais centros urbanos (RESAB, 2004, p. 5 *apud* CARVALHO, 2010, p. 154).

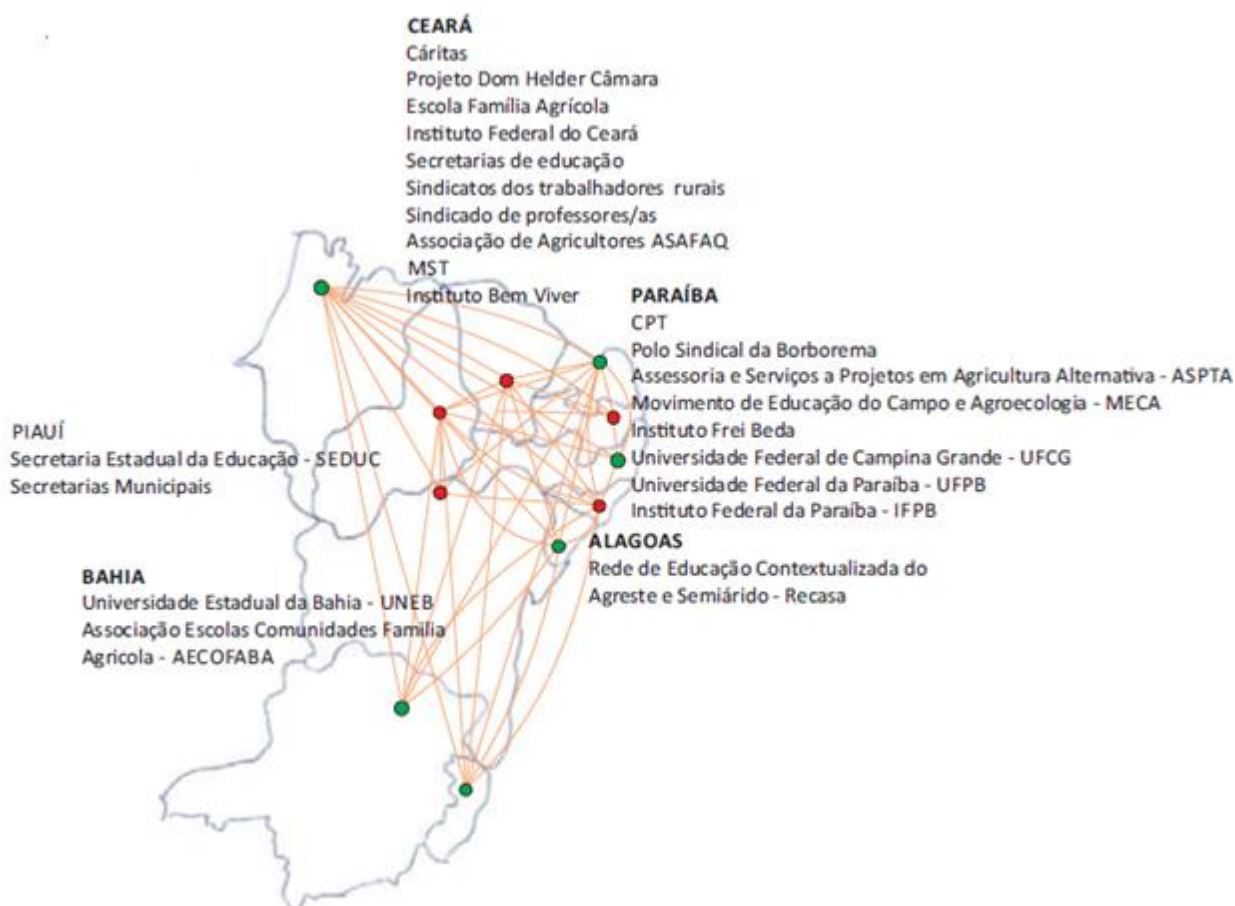
A Resab, nesta perspectiva desafiadora, assume uma tarefa importante e complexa de modificar os baixos índices de desempenho nos processos de ensino e aprendizagem, pensando a escola e todo seu contexto que a envolve, empenhando-se nas propostas e construção de políticas de formação inicial e continuada de professores e que considere as discussões em torno dos ambientes naturais, culturais e históricos do Semiárido.

A rede, pouco a pouco se consolida como uma “nova institucionalidade política” (KRAUS; MORAES, 2015), agrupando instituições Governamentais (Universidades Estaduais e Federais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação) e Não Governamentais (ongs, igrejas, pastorais, sindicatos, entre outros).

A pluralidade e multiplicidade é dada pelo fato da Resab ser composta por diferentes atores do mundo governamental e não governamental, diretamente e indiretamente envolvidos na educação, mas unidos pelo reconhecimento da importância da educação contextualizada para uma vida digna no semiárido e para ações que garantam a convivência com o lugar (KRAUS; MORAES, 2015, p. 2).

A figura 5, recolhida dos trabalhos de campo de Kraus e Moraes (2015), evidencia os cinco núcleos da Resab que atuam de maneira mais ativa e organizada nos seguintes estados brasileiros: Bahia, Ceará, Alagoas, Piauí e Paraíba. Sendo possível, com a observação da imagem, compreender a complexidade da composição da rede, e a riqueza de instituições das esferas Governamentais e Não Governamentais.

Figura 5 - Núcleos e membros da Resab no Semiárido



Fonte: Kraus e Moraes (2015, p. 3).

A proposta política-pedagógica da Resab pauta-se em construir de forma coletiva, integrando sociedade civil e o Estado, para que a Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro seja implementada como política públicas a partir dos limites e potencialidades do território.

A Resab tem uma arquitetura organizada por uma secretaria executiva com sede em Juazeiro da Bahia e grupos gestores locais nos Estados do semiárido. É um sistema aberto e altamente dinâmico com extensão multidirecional e não linear, podendo se expandir e se multiplicar para um lado ou para outro de forma dinâmica e imprevisível. Isto significa que novos grupos podem surgir ou sumir, fortalecer ou enfraquecer, definindo um sistema aberto às possibilidades onde "o fora da rede é todo o universo de pontos ainda não conectados" (CÁSSIO, 2003, p. 22 *apud* KRAUS; MORAES, 2015, p. 3).

Os percursos da rede na consolidação da Educação Contextualizada, assim vai sendo gradativamente inserida nos espaços de discussão e assumida como estratégia e base para o desenvolvimento da região, a partir de uma educação do campo para o povo.

A Resab vem executando suas atividades em 11 estados do Semiárido Brasileiro, no qual, a partir de um processo dialógico, difunde noções de Educação para a Convivência, de caráter socioambiental, além da transparência, gestão compartilhada e a valorização dos professores, garantindo a formação continuada e permanente dos educadores.

5.2.1.2 A Cáritas Diocesana de Crateús e a Educação Contextualizada

A Cáritas Brasileira é um organismo de pastoral social da Igreja Católica, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que busca, através de sua missão, desenvolver a prática da cultura de solidariedade numa perspectiva de rede, desde a instância internacional à comunidade local. Trata-se de uma rede de pessoas organizadas em grupos, comunidades, paróquias, municípios, regiões, que contribuem para a vivência da solidariedade, construção da cidadania e fortalecimento da democracia e da organização popular, em vista de uma sociedade justa, fraterna e solidária, buscando firmar a importância de atuar na perspectiva de defesa de direitos.

Constituída em 03 de março de 2005 na cidade de Crateús, no Ceará, a Cáritas passa a acompanhar grupos/comunidades, qualificando-as para o exercício da cidadania de forma participativa, testemunhando o evangelho nos processos de inclusão, na garantia dos direitos por vida digna no Semiárido tendo em vista o desenvolvimento solidário e sustentável. Nessa perspectiva, no que diz respeito a sua implementação no Sertão Cearense, a Cáritas de Crateús

[...] construiu uma identidade que lhe confere uma autonomia jurídica. Mesmo vinculada à Igreja Católica, ela assume o desafio de crescer e trabalhar em rede, em torno de sua Missão e concepção de transformação social. Portanto, torna-se exigência básica a explicitação interna dos papéis e articulação das diferentes instâncias, tendo como prioridade o fortalecimento e a organização de suas bases, pois, concretamente, é lá que as coisas acontecem. Nessa perspectiva, a construção da Rede Cáritas exige um plano estratégico de trabalho inspirado pela mística libertadora que, sendo instrumento do processo de gestão, englobe o pedagógico e o político (CÁRITAS, 2006).

É uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida.

A Cáritas Diocesana de Crateús, antes mesmo de surgir como um dos nove núcleos da Cáritas Diocesana no Ceará, já potencializava trabalhos na perspectiva educacional na região. A Diocese de Crateús surge a partir do momento em que este modelo de educação ganha significado. É desde os anos de 2005 que ela tem atuação nos municípios cearenses, entre eles Quiterianópolis e Tamboril.

São prioridades da organização a formação e organização comunitária, a defesa e conquista de direitos básicos, o controle social das políticas públicas, articulações e mobilizações sociais, o incentivo à produção agroecológica, a comercialização justa e solidária, a garantia de uma educação contextualizada, implementações alternativas de convivência com o semiárido, educação ambiental (resíduos sólidos), o fortalecimento da Rede Cáritas, articulando parcerias junto com as Pastorais Sociais, com as CEBs e com o Conjunto da Igreja. Sua atuação é garantida tanto no meio urbano e rural, organizados em 133 comunidades rurais, 07 bairros em 06 municípios que compõem a Diocese de Crateús.

A Cáritas²⁸, em integração com a Resab, atua nas formações com as redes municipais para a educação voltada para o semiárido, produção e sistematização de material, seminários e articulações envolvendo professores, pais, alunos e secretarias. Também fazem parte da EFA Dom Frágoso, atuando na formação continuada da pedagogia da alternância de filhos de trabalhadores rurais. Faz parte também do Fórum Cearense Pela Vida no Semiárido, a ASA, os Conselhos Municipais de habitação, meio ambiente, criança e adolescente, Segurança Alimentar e Comitê Territorial do Território da Cidadania Inhamuns/Crateús.

²⁸ Informações disponíveis no site da instituição, ver: <http://ww2.caritasdecrateus.org/quem-somos/>. Acesso em: 21 de ago. 2020.

5.2.1.3 A Plataforma Educação Marco Zero (Projeto Contexto) e a contextualização da educação no Sertão do Ceará

Ao longo das trajetórias educacionais implantadas na região semiárida brasileira, percebe-se uma educação colonizadora, que negava os saberes dos diversos povos que aqui viviam, tomando como referência as políticas e materiais produzidos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, assim como a legitimação dos estigmas de que a região não era boa o suficiente para se viver.

A proposta de educação contextualizada desenvolvida pela Cáritas Diocesana de Crateús trabalha na perspectiva de uma educação que respeite e valorize os contextos, as identidades, a cultura e a diversidade da região, fazendo sentido para aqueles que dela participam, garantindo seus direitos.

Quanto a institucionalização da Educação Contextualizada pela Cáritas, esta configura-se como algo bastante local, na qual irá variar de uma escola para outra, tendo em vista que são gestores, professores, comunidades e contextos diferentes. Nos sertões de Crateús as escolas encontram-se em níveis opostos uma das outras.

Nos casos onde os municípios possuem a Educação Contextualizada universalizada, como Tamboril, Quiterianópolis e Ipaporanga, a formação tem sido ofertada para todos os professores da rede, as temáticas são as mesmas, embora possam ser acrescentadas alguns pontos que se adequem a cada realidade. No caso de Novo Oriente, que a contextualização se tornou política pública no ano de 2019, das 21 escolas do município, a formação aconteceu inicialmente em 5 escolas, havendo ampliação em 2020, agregando agora 11 escolas.

Já em outros municípios, principalmente onde não possuem uma política pública, a atuação se dá em mais de 20 escolas, são consideradas experiências piloto (escolas escolhidas), como exemplo das cidades de Tauá e Pedra Branca, que de todas as escolas presentes nestes municípios, as formações acontecem em apenas uma escola, configurando-se como experiências pontuais com a finalidade de evidenciar as contribuições do projeto e, assim, chamar a atenção dos gestores públicos dessas cidades para uma futura universalização.

A concepção de Educação Contextualizada apresenta-se como uma forma de fazer educação, enquanto o Projeto Contexto materializa e ajuda na implementação das concepções de contextualização e na realização das práticas pedagógicas nas escolas a nível de

documentos normativos, o projeto configura-se como um instrumento que tem um começo, um meio e um fim.

O projeto fundamenta-se na LDB, quando fala das bases da educação (os princípios que a Educação Contextualizada considera), igualdade de condições, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, o respeito à liberdade, e outros. Além do mais, tem como parâmetros os projetos de lei que fundamentam o itinerário pedagógico, e mesmo que qualquer governo assuma ao posto, quando se tem uma lei municipal que regulamenta essas concepções de educação contextualizada, estas dificilmente são alteradas.

O entendimento da contextualização se traduz em cinco dimensões: a social, cultural, econômica, ambiental e a política. Ela acontece quando dialoga com tais dimensões, tendo como base também os componentes curriculares que a partir dos seus conteúdos vão relacionando aspectos que estão presentes nas dimensões da realidade local.

O projeto foi elaborado como um programa de formação, sendo estruturado com base em um conjunto de ideias definidas a partir dos eixos temáticos da Educação Contextualizada. Os principais eixos são: Semiárido, natureza, cultura (identidade e cultura regional), sociedade e trabalho. Importante ressaltar que por dentro desses eixos permeiam vários outros aspectos, como por exemplo, água, sementes, entre outros elementos.

Com relação à formação, o fazer, a aplicação, esta tem sido tecnicamente realizada pela Cáritas enquanto instituição, no que diz respeito ao conteúdo da formação, tendo influência da Resab, que tem estruturado o arcabouço teórico metodológico da proposta de Educação Contextualizada, os seus fundamentos e os seus eixos temáticos.

O projeto de contextualizar o ensino se efetiva como um jeito de ser e de fazer educação, tendo suas metodologias baseadas na filosofia de Paulo Freire, buscando a mudanças de posturas, quebrando paradigmas de uma educação conservadora, considerando os saberes dos sujeitos com suas especificidades.

Os planejamentos da Educação Contextualizada primam pela qualidade, considerando a multidimensionalidade dos temas trabalhados nas formações e de contextualização dos materiais didáticos e paradidáticos, cruzando com os programas educacionais existentes (PAIC, PNAIC, MAIS EDUCAÇÃO), em vista de um processo de ensino e aprendizagem que se aproxime ao máximo da realidade (CASTRO, 2015, p. 27).

O “Plataforma Educação Marco Zero: a questão do gênero e da Educação Emancipatória para uma política da Educação no Ceará” (Projeto Contexto²⁹) é um projeto de Educação Contextualizada que busca contribuir com processos de construção do bem viver a

²⁹ Utiliza-se o termo “Projeto Contexto” referindo –se ao Projeto Educação, Gênero e Emancipação.

partir de uma proposta descolonizadora de educação pautada na afirmação identitária, no respeito à diversidade, na autonomia dos(as) sujeitos(as) envolvidos na educação e na sustentabilidade dos espaços educacionais existentes no sertão do Ceará.

O projeto é cofinanciado pela União Europeia e a ONG We World ³⁰, tendo como realizadora a Plataforma Educação Marco Zero, composta de organizações nacionais e internacionais: We World Brasil, Instituto Maria da Penha (IMP), Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará (ACACE), Cáritas Diocesana de Crateús, Escola Família Agrícola Dom Fragoso, Pastoral do Menor Nordeste I (PAMEN) e ESPLAR – Centro de Pesquisa e Assessoria, conforme retratado no Anexo A, referente aos gestores do projeto. Tais instituições desenvolvem ações específicas nas temáticas em que atuam.

A We World arrecada os recursos e os administra, sendo ela a requerente e a Cáritas a co requerente, coordenando os projetos específicos, ficando a We World responsável pelos processos mais burocráticos e financeiros, tendo destaque também a dimensão política que esta assume ao fazer a interlocução com a União Europeia.

Dentro de suas especialidades, cada parceiro possui papel importante no processo de sensibilização nos municípios para a construção de um novo modo de pensar o ensino, que permita uma educação emancipadora, contextualizada a realidade de cada região, com uma população consciente dos valores de sua terra e de como utilizar os potenciais do semiárido dentro e fora do âmbito escolar.

A proposta visa expandir, até o ano de 2021, intervenções com o objetivo de promover a consolidação de uma Educação Contextualizada, além das técnicas de convivência para com o Semiárido, nas escolas e nas comunidades, propondo-se em garantir a cultura do diálogo, o empoderamento dos povos, assim como a defesa dos direitos das mulheres.

A proposta se divide em três ações principais, a saber: o Programa de formação para educadores e educadoras das escolas; as visitas de acompanhamento pedagógico; e a realização das culminâncias. O Programa de Formação para Educadores refere-se a uma formação continuada baseada nos princípios e conceitos da educação emancipatória para professores e professoras, tendo como fundamento maior a educação contextualizada para convivência com o semiárido. O objetivo é construir coletivamente metodologias pedagógicas apropriadas para a região semiárida, trabalhando com temáticas que envolvem o conhecimento sobre o semiárido brasileiro, suas potencialidades e desafios ambientais,

³⁰ A We World Brasil se faz presente em municípios do Estado do Ceará, através de financiamentos de projetos de desenvolvimento sustentável realizados pelas suas parceiras locais.

sociais, culturais políticos e econômicos para alcançar uma política pública com foco em uma educação mais justa para todos.

As visitas de acompanhamento buscam orientar os/as professores/as a partir dos princípios metodológicos e pedagógicos da proposta visando o redimensionamento e reconstrução dos processos formativos escolares em uma abordagem que tenha o ensino e aprendizagem de forma significativa. Já a realização das culminâncias consiste em um momento de apresentação para as famílias e comunidade das experiências e aprendizagens vivenciadas pelos alunos e alunas, professores e professoras e demais profissionais da educação, oportunizando a visibilidade do processo de aprendizagem pelo qual passaram no decorrer da temática estudada.

O projeto atua em 20 municípios na Mesorregião dos Sertões Cearenses: Ararendá, Boa Viagem, Crateús, Dep. Irapuan Pinheiro, Ipaporanga, Ipueiras, Madalena, Milhã, Mombaça, Nova Russas, Novo Oriente, Pedra Branca, Piquet Carneiro, Poranga, Quiterianópolis, Quixeramobim, Senador Pompeu, Solonópole, Tamboril e Tauá.

O Projeto Contexto, quando foi elaborado, escolheu oito temáticas principais: água, sementes, convivência com o Semiárido, produção agrícola e não agrícola, gênero que envolve discussões como política e conservadorismo, além das temáticas que envolvem a cultura de paz e identidade. Importante ressaltar que a temática de gênero teve o nome alterado para sociedade do bem viver, enfrentamento e superação da violência contra a mulher, tendo em vista os possíveis ataques que poderia sofrer durante o governo Bolsonaro.

São temas utilizados para ajudar aos professores para que exercitem a prática do processo de transposição didática, podendo incluir outros assuntos que fazem parte da realidade destes. Apesar das formações modulares escolherem uma temática para ser trabalhada no semestre, isto não impede que o docente possa utilizar-se de outros elementos para fazer seu processo de contextualização.

Os conteúdos já se encontram estabelecidos, mas a contextualização vai acontecer quando ocorre a ligação do conhecimento científico com algo que esteja presente na vida das pessoas naquelas dimensões. Se o tema é água, por exemplo, trabalha-se com o eixo temático natureza, estando presente a água, mas também podendo ser trabalhada a abordagem de questões como a mineração, a agricultura familiar e outros.

Quanto a escolha dos temas, estabeleceu-se que em cada ano teriam duas formações modulares, já estabelecendo as respectivas temáticas. A intenção é que uma vez o tema abordado, ele continue sendo sistematicamente trabalhado nas escolas, sendo uma temática por semestre.

Em relação aos materiais didáticos, os professores, por já trabalharem com material próprio da escola, a Cáritas fornece material de suporte pedagógico para ajudar no processo de transposição didática. A Cáritas ressalta fortemente sua crítica em relação ao material didático que é descontextualizado, sendo este produzido geralmente na região Sudeste. Para isso, os professores analisam os componentes curriculares, conteúdos e relacionam as realidades no qual estão inseridos, integrando o que é científico e as vivências que funcionam como um laboratório de experimentação do livro.

Infelizmente, muitas vezes a Educação Contextualizada é mal compreendida. Não se trata de aprisionar as pessoas para o contexto local, mas como abordar os conteúdos universais e científicos dialogando com aquilo que está mais próximo dos indivíduos, de forma que no final tenha um processo de ensino e aprendizagem que seja integral, conhecendo o todo, mas não deixando de conhecer o local.

Com a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC, elaborado pelo Estado do Ceará, o livro passou a não ser mais o orientador supremo dos processos de ensino e aprendizagem, mas funcionando como um instrumento norteador. Os conteúdos estão sendo pensados e pedagogicamente modelados para gerar competências e habilidades, o que isso não necessariamente vai ser possível apenas usando o livro didático. É preciso gerar outras formas de aprendizagem, habilidades e competências. É importante observar o alcance dessa ação hoje na região do Território de Crateús/Inhamuns, conforme dados apresentados no quadro 3.

Quadro 3 - Projeto Educação Contextualizada no Sertão do Ceará

Alcance do Projeto Educação Contextualizada no Sertão do Ceará Dados dos Municípios 2014			
Município	Nº de Escolas	Nº de Professores	Nº de Alunos/as
Quiterianópolis	13	75	840
Tamboril	40	291	3.214
Nova Russas	10	59	648
Ipaporanga	6	33	789
Independência	3	18	230
Total Geral	71	476	5.721

Fonte: Castro (2015, p. 26).

Um dos objetivos mais importantes do projeto é tornar a educação contextualizada — metodologia de ensino desenvolvida pela Resab — uma política pública para as escolas dos municípios do interior do Estado do Ceará, participantes do projeto, que compõem o Semiárido Brasileiro. Atualmente³¹, as ações alcançam 134 escolas públicas municipais, mais de 1.500 professoras e professores e cerca de 20 mil estudantes, além dos Conselhos Municipais dos Direitos da Mulher; Conselhos Municipais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; e Conselhos Municipais de Educação.

5.3 O Documento Curricular Referencial no Ceará (DCRC) e a adequação das propostas pedagógicas para o contexto nos Sertões Cearenses

Em dezembro de 2017, realizou-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo e que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais referente às etapas da Educação Infantil ao Ensino Médio a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares com o objetivo de ser a base na busca por uma educação de qualidade no país por intermédio do estabelecimento de estágios de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos possam ter direitos.

A trajetória da BNCC começa a ser estruturada a partir de uma análise profunda dos documentos curriculares brasileiros especializados e indicados por secretarias municipais e estaduais de educação, além das universidades. Ao longo dos anos, foram ocorrendo ações de mobilização nacional, consultas públicas que viabilizassem a participação mais direta da população para a construção do referido documento.

Após a conclusão da sistematização e as respectivas contribuições, o MEC encaminhou a última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pela busca democrática que assegure a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade, além de orientar e instituir a implementação da BNCC, realizando audiências públicas regionais sobre o respectivo documento.

No final de 2017, a redação introdutória da Base e os elementos referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram acatados pelo CNE e oficializadas pelo MEC, o texto correspondente ao Ensino Médio, posteriormente foi aprovado também. As redes de ensino do país, tinham agora o desafio de implementar a BNCC até o início de 2020 após a oficialização da BNCC.

³¹ Dados coletados a partir da Plataforma Educação Marco Zero: Disponível em: <http://www.projetocontexto.com.br/onde-atuamos/>

O Ceará desenvolveu durante os últimos anos um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (CEARÁ, 2019). Além de consulta pública, da escuta direta de professores e professoras, o texto do documento teve a leitura crítica de especialistas das diferentes etapas e componentes curriculares.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), conforme anexo B, apresenta-se como um documento detalhado que possibilita o desdobrar de inúmeras oportunidades aos docentes, para que este venha a ser cada vez mais dinâmico no desempenho de suas atividades, podendo realizar adequações conforme as necessidades e que irão enriquecer e tornar as experiências mais significativas e prazerosas. O documento supracitado busca ainda:

apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. Com base no documento, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas contarão com uma referência estadual para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas (CEARÁ, 2019, p. 19).

O presente documento constitui-se por diretrizes que correspondem ao Projeto Curricular do Estado do Ceará, que conta com a cooperação e o engajamento de todos para concretizá-lo na sala de aula, por intermédio das instituições educacionais públicas e privadas de forma a assegurar o direito de aprender dos/das estudantes da educação básica no estado. Salienta-se que o documento referenciado foi desenvolvido à luz da BNCC, mas se percebe, na sua estrutura, conforme ressalta a base introdutória e explicativa do documento, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido, que é garantir conhecimentos específicos e que aprofunde sobre a identidade do povo cearense. Busca-se, assim, proporcionar conhecimentos e aspectos relevantes para a cultura e a história do estado do Ceará, sensibilizando o educando para o amor pela terra, seja nascido(a) na terra ou aquela que lhe assegura abrigo.

Entre os principais objetivos do DCRC, destacam-se o incentivo em modernizar os métodos e as práticas pedagógicas, assim como garantir aos estudantes e às estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos comuns - de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, buscando o nivelamento e, principalmente, elevar a qualidade do ensino (CEARÁ, 2019). Ressalta-se a intenção em formar educandos com habilidades e competências consideradas essenciais para o século XXI, a fim de torná-los

mais críticos, criativos, participativos, colaborativos, produtivos, resilientes e que aprendam a conviver com as diferenças e os obstáculos impostos no dia a dia.

O DCRC, que conta com 619 páginas, estrutura-se em quatro partes visando torná-lo facilmente manuseável: Parte I – Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios; Parte II – Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos; Parte III – Temas Integradores: Abordagem Transversal e a Parte IV – Etapas de Ensino. De acordo com a estruturação da BNCC, o documento traz na abordagem de cada área inicialmente:

um texto introdutório que apresenta a Área e seus Componentes Curriculares. Em seguida, detalha o organizador curricular contendo, para cada ano/anos da etapa, as seguintes especificações: Unidades Temáticas/ Campos de atuação, Objetos de Conhecimento, Objetos Específicos, Habilidades, Relação intracomponente (relação entre as habilidades dentro do mesmo componente curricular) e relação intercomponente (relação com as habilidades dos outros componentes curriculares do Ensino Fundamental). A última coluna diz respeito à Competência Específica do componente curricular que deve ser garantida aos/às alunos/alunas no seu processo de desenvolvimento (CEARÁ, 2019, p. 21).

O conteúdo do presente documento possibilita aos professores alternativas que poderão viabilizar o seu planejamento, garantindo a execução de práticas docentes envolventes e que podem aproximar os educandos e os respectivos contextos que os envolvem. E nessa perspectiva de contextualização, considerando que as bases da educação brasileira se constituíram a partir de uma base eurocêntrica e colonizadora, o DCRC está também fundamentado na LDB nº 9394/96, no artigo 26, destacando que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, a contextualização da educação proposta vem a ser como um elemento de grande importância e que garante significativas aprendizagens, levando em consideração que a proposta vincula os conteúdos curriculares com a vivência dos indivíduos.

Trata-se da construção, do reconhecimento e da valorização do saber endógeno, que emerge da realidade e da produção da vida dos sujeitos que aprendem, porque é essa vida que está sendo aprendida e apreendida. O contexto não é apenas físico e objetivo, nem fixo. Ele abrange componentes materiais invisíveis, móveis, subjetivos. O pensamento ou as formas de pensar, as ideias, os valores, todos esses elementos constituem o contexto que deve ser a referência para a construção e desconstrução pedagógica no processo ontológico do ensinar-aprender. Afinal, contextualizar significa dizer “o universo em que se está inserido” (CEARÁ, 2019, p. 42).

Em se tratando de Ceará, destacamos um contexto específico: o Semiárido Brasileiro, território de vida, lugar de limites, potencialidades e possibilidades de construção

de sentidos e relações. Assim, o DCRC configura-se como um documento que tem a intenção de principiar inúmeras possibilidades ao docente no seu fazer pedagógico, cabendo espaço para possíveis adequações que enriqueçam e tornem ainda mais significativas as experiências docentes.

6 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS ÀS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO CONTEXTO EM IPAPORANGA - CEARÁ

Discutir as temáticas que envolvem a formação de professores no Brasil nos remete a grandes desafios, levando em consideração os limitados programas educacionais, a aplicabilidade destes processos na jornada do trabalho docente, e quando não, os retrocessos das políticas de formação. Além de que, quando evidenciamos o Semiárido Brasileiro, percebemos carências de políticas formativas que fossem vinculadas às realidades dos sujeitos nos espaços campestres do país. Contudo, ainda assim os temas que envolvem a formação docente vem sendo instrumento de estudos e debates, tendo em vista os rumos e reformulações deste processo no Brasil.

Pesquisar acerca da formação de professores provoca refletir sobre os aspectos que estão integrados no âmago da profissão docente, tendo em vista que ao discutir o percurso formativo dos professores, assimilamos que ele se desenvolve no decorrer de uma carreira, compreendendo desde as aprendizagens construídas dentro da academia, a fase que chamamos de inicial, sendo aquela que habilita-o para exercício da profissão, o contexto da prática docente e a própria formação contínua, essa como um processo permanente.

A formação aqui tratada se constitui a partir de suas bases epistemológicas, com ênfase na formação docente no Brasil, as perspectivas e os seus desafios, nas quais evidenciam-se sucessivas mudanças que permitem compreender a relevância que esta assume no decorrer dos anos para a consolidação de uma educação de qualidade. Ressalta-se também sobre a formação continuada de professores na perspectiva da contextualização, reforçando que esta se torna um processo importante no esforço de aproximar os processos de ensino e aprendizagens às realidades do cotidiano do(a) aluno(a), tendo em vista que os conhecimentos não podem ser estruturados de maneira isolada, e tampouco desconsiderar os espaços que marcam o campo no Brasil.

Contribuir para a construção do conhecimento na perspectiva da formação docente no campo, implica no reconhecimento das nuances envolvidas neste processo e das relações teórica metodológicas que auxiliam para formar professores com saberes da cultura camponesa para atuarem com uma identidade de pertencimento do campo. Entre os principais autores que enriqueceram e fundamentaram esta seção, ressaltam-se: Caldart (1997); Libâneo (2001); Tardif (2008); Saviani (2009); Imbernón (2011), dentre outros.

6.1 Bases epistemológicas que orientam a formação de professores/as

A formação docente, inicial ou continuada, deve possibilitar um trabalho pedagógico que auxilie os professores na melhoria da qualidade de suas aulas. Nessa discussão, principalmente nas últimas décadas, diante das exigências de uma sociedade cada vez mais globalizada, ressalta-se a organização dos professores, assim como alguns programas formativos que exigem dos docentes um engajamento profissional e pessoal distinto daquele que se tinha há alguns anos. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 138), no mundo atual educar “[...] é assumir uma outra perspectiva daquela que se identifica com o modelo de escola surgido na modernidade. O professor é um educador, um agente ativo dentro da comunidade, capacitado a dialogar”.

O exercício docente precisa estar em constante transição, visto que os alunos sempre são outros, com outras vivências e expectativas. Necessita-se, assim, que o professor busque constante atualização dos seus estudos de maneira permanente, pois do contrário poderá contribuir para a formação de sujeitos sem ação e sem criticidade.

A formação de professores é entendida como um processo inicial e continuado de obtenção de conhecimentos nas perspectivas do ensino, que envolve, segundo Ferreira (2015), a apreensão de um conhecimento especializado, experiência da prática social entre os pares, relação com o objeto de trabalho (o educando) e exercício da práxis criadora, com o objetivo de fortalecer os processos da profissionalidade que contribuam para o fortalecimento do significado político e epistemológico desse ofício.

É pertinente que, antes de discutirmos sobre a formação continuada, consideremos a formação inicial que age como sendo a base do saber docente. Pensar essa formação implica capacitá-lo para a prática e lidar com os eventuais conflitos da sala de aula, tendo em vista os diversos grupos que frequentam os espaços escolares.

A formação inicial, oferecida especialmente pelos cursos de licenciatura, é a base deste processo, sendo importante evidenciar que o tipo de formação que o professor recebe inicialmente, muito pode refletir nas suas ações pedagógicas, no planejamento, assim como a formação que será direcionada aos alunos. Nesta etapa, a aprendizagem é consolidada pela constante busca de informações, que são transformadas em conhecimentos e, estes em experiências. No entanto, sabemos das dificuldades em discernir e selecionar as constantes informações do dia a dia que somos submetidos, em uma sociedade que se modifica rapidamente com o passar dos anos, além das acentuadas disparidades socioeconômicas no contexto do capital.

Os processos formativos iniciais representam um momento ímpar para os indivíduos inseridos neste meio, sendo especial para entender e inteirar-se de sua área de atuação. Levemos em consideração que ela sozinha não é capaz de dar conta de toda as complexidades que permeiam a profissão docente. Tardif (2008) explica que os professores adentram no seu lugar de trabalho mesmo antes de começar a sua atividade profissional, pois passam alguns anos como discentes, o que pode inspirar e induzir na prática que ele irá adotar posteriormente. O autor enfatiza que os saberes inerentes à profissão docente são também adquiridos através do tempo e que muito se aprende na sala de aula, no movimento da tentativa e do erro, exigindo dos docentes as bases adquiridas na formação inicial no que diz respeito às técnicas didáticas-pedagógicas, conteúdos curriculares, planejamento, a relação entre professor-aluno, entre outros conhecimentos obtidos.

O presente modelo de formação inicial de professores ofertada em várias instituições públicas e privadas contém sérios impasses, pois passa a ideia equivocada de que basta o professor recém-formado dominar os conteúdos e ter controle sobre suas turmas para que seu trabalho docente seja bem-sucedido. Ao término da formação acadêmica, os docentes passam a atuar sozinhos, percebendo, muitas vezes, que as bases e fundamentos obtidos na graduação não se aplicam em alguns casos adequadamente no cotidiano escolar, no qual se aprende verdadeiramente com os desafios e situações nas quais são submetidos na prática.

Para Imbernón (2011), o trabalho docente não deve nem pode mais fundamentar-se apenas na mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, nem se contentar com o básico e continuar a reproduzir um conhecimento dominante. O autor nos instiga a refletir sobre o processo formativo dos professores que geralmente encontra-se fragmentado e excessivamente teórico, tendo em vista que os indivíduos com o passar dos anos se tornam mais complexos, e a profissão docente também se insere neste processo evolutivo.

A formação inicial dos professores da Educação Básica no Brasil, que apresenta uma diversificação de áreas de formação e a sua respectiva atuação, vem ganhando a cada ano maior espaço nas conferências, debates, entre outras ações que envolvem discussões educacionais, como também nas pesquisas desenvolvidas por estudantes, seja na graduação ou pós-graduação *stricto sensu*. Para Gatti (2016), mesmo com o avançar das discussões no país e os progressos no âmbito normativo, o Brasil ainda não conseguiu desagregar-se de problemas históricos que ainda estão presentes nos processos de formação docente nas licenciaturas ou em outros cursos voltados para a atuação no Magistério Básico. Estas formações, quando desenvolvidas a partir de currículos distantes da realidade, pouco contribuem para a formação de uma nova perspectiva do profissional docente.

A formação continuada, por sua vez, bastante aplicada no cenário educacional, tem sido equiparada à qualidade da educação e, do mesmo modo, à qualidade de ensino. Essa associação acena para a multiplicidade desse processo, que requer atenção, planejamento e dedicação.

A formação continuada de professores configura-se como uma obrigatoriedade do Estado, sendo um direito do professor, devendo este se conscientizar da importância de atualizar-se das constantes mudanças na educação, interagindo e socializando-se com outros profissionais de sua área. Ao observar o desinteresse dele, de nada adianta lamentar-se da apatia dos alunos se o próprio professor é um exemplo do desinteresse. Nessa perspectiva, Libâneo (2001, p. 80) afirma que

[...] a escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

Este processo contínuo proporciona a construção de uma identidade profissional, assim como renova os saberes docentes que tem como objetivo aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, tendo em vista as transformações já mencionadas na sociedade e, conseqüentemente, no contexto escolar. É importante que o professor esteja atento às contínuas transformações e que as problematize em sala de aula, pois, segundo Tardif (2008), os saberes docentes é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Ao proporcionar este processo ao professor, a ideia central não é apenas capacitá-lo e, conseqüentemente, torná-lo competente na sua área de atuação, mas também é crucial que ele compreenda e assimile a totalidade dos processos do fazer pedagógico. A partir dessa compreensão, Pimenta (1999) contribui ao refletir sobre este momento formativo, no qual:

contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e da concepção que o considera como simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de pensar a formação de professores (p. 15).

Em conformidade com as ideias de Pimenta (1999), evidenciamos os escritos de Silva (2011, p. 15), salientando sobre a formação de professores, que configura-se como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, e que este momento “não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos,

técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional”.

Os professores que se afirmam como os principais atores nos processos de mudanças ocorridas em sala de aula devem atentar-se a importância deste processo e que tenham uma visão amplificada e direcionada nas múltiplas realidades existentes no território nacional, de maneira que as contemple-as e que compreendam o conhecimento como um objeto em constante estruturação. Nunes (2001) enfatiza sobre o repensar destas práticas formativas, que até pouco tempo objetivava apenas a capacitação destes para que pudessem atuar de maneira eficaz na sala de aula.

Partindo dessa concepção, Nunes (2001) continua a ressaltar que as novas ideias desses processos que vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. Assim, justifica-se as inquietações e a preocupação com a formação docente para os novos contextos do século XXI, de modo a compreender os novos sujeitos e suas respectivas especificidades, garantindo aprendizagens significativas para eles.

Refletir sobre a formação do professor a partir destas concepções diz respeito a habilitá-lo para a prática e lidar com os antagonismos provenientes dos múltiplos saberes de diferentes grupos sociais que estão presentes nas escolas. Assim, os professores habilitados devem desenvolver práticas pedagógicas sólidas e que estejam ligados diretamente a vida dos educandos.

A formação deve ser compreendida e considerada como um processo de aprimoramento contínuo para sua prática pedagógica, revendo seus métodos e estratégias, reinventando-se de acordo com a realidade das turmas. Em consonância com este pensamento, notabiliza-se novamente os estudos de Tardif (2008) acerca da importância da formação continuada, onde os conhecimentos profissionais são progressivos, além de evoluírem mediante as transformações do meio e necessitam, assim, de uma formação contínua e continuada.

É imprescindível compreender as relações entre a teoria e a prática como meio através do qual se embasa o conhecimento. Estes devem ser realizados de maneira simultânea, estabelecendo uma unidade necessária, tendo em vista que a prática é organizada, estruturada e mediada pela teoria.

A prática pedagógica caracteriza-se como sendo um importante componente da prática social que corresponde a uma relação recíproca entre o conhecimento inicial na

formação dos professores e os conhecimentos práticos desenvolvidos ao longo da atuação docente. Ela é como uma ferramenta essencial na construção do ensino-aprendizagem em virtude de um mecanismo estimulador e facilitador para compreensão das temáticas em que se visa construir a aprendizagem.

Como afirma Veiga (1992, p.16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, é inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Dessa maneira, é evidente que os educadores tenham a necessidade de romper com seus paradigmas tradicionais voltando-se para as práxis, desempenhando-a de maneira crítica, portanto, gerando nos educandos atitudes reflexivas e não acríticas. Por este motivo, a prática e teoria são extremamente importantes na metodologia e formação docente, pois permite a interação capacitando ao aluno exercer o diálogo sistematizando a democratização do ensino. Nesse sentido, é enfatizado por Lima (2012, p. 91), que “a prática reflexiva é dialogada com a teoria será realizada através da pesquisa e dos seus desdobramentos”.

O valor da prática pedagógica é inegável enquanto ferramenta de trabalho para a compreensão e diálogo com os alunos do campo, por exemplo. Esse modelo de aprendizagem é ampliado nos cursos de formação de professores com o intuito da valorização da prática em sala de aula, de forma que o educador tem disposição de oportunizar aos discentes a capacidade de desenvolver-se, refletir, pensar, problematizar utilizando o conhecimento aprendido durante o processo de aprendizagem. Percebe-se, assim, que as práticas pedagógicas são inovadoras por proporcionar naturalidade no ensino e na metodologia, rejeitando uma transmissão de ensino, mas visando dar autonomia para formação docente. A prática pedagógica pode ser pensada conforme Fernandes (1999, p. 159):

[...] numa prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questões didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Para Verдум (2013), esse tipo de relação pedagógica não é assimétrica, no sentido de que ambos os lados: professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos. O professor aprende com o aluno ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar.

Entretanto, conforme a autora citada anteriormente, essa não assimetria não significa ausência de autoridade, licenciabilidade, por parte do professor, que em conformidade com os estudos de Freire (1986, p. 125): “a educação dialógica é uma posição epistemológica [...]” Essa posição epistemológica não desconsidera a importância e o papel do educador, mas, conforme Verdum (2013), esse não é considerado o dono do conhecimento, e sim alguém interessado num determinado objeto de conhecimento e desejoso de criar esse interesse em seu alunos para, juntos, iluminarem o objeto.

Tais perspectivas evidenciadas nos levam a certificação de que a formação profissional precisa ser reordenada e direcionada para a prática, fornecendo experiências de pesquisa que possam auxiliá-lo em sua prática. Nesse sentido, os saberes difundidos pelas instituições de formação devem contemplar as relações práticas dos professores nos espaços escolares, pois é a partir das práticas que emergem as questões vitais (FERRAZ, 2000).

Com base no exposto no Artigo 61 da LDB (Lei 9394/96), a formação profissional docente, visando atendimento dos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do educando, deve ter como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

É pertinente destacar também que os professores precisam adquirir conhecimentos teóricos sobre a educação e seus fundamentos, articulando os saberes com as experiências, de modo a se posicionarem no contexto da ação, em sua história formativa (LOPES, 2015). O professor, ao participar da construção de conhecimentos mediante a investigação de problemas sociais, ele auxilia na consolidação de uma postura pedagógica reflexiva com propostas colaborativas que irão viabilizar e oportunizar a formação continuada e a identidade docente.

Nesse contexto, os processos formativos assumem papéis que irão além de propostas disciplinares voltadas para uma mera atualização científica e pedagógica. É a partir da formação continuada que os professores e os gestores da escola tornam-se aptos para abordar de forma abrangente vários aspectos pedagógicos e, para além deles, propor procedimentos com o intuito de sanar as dificuldades e instalar mudanças significativas em toda a comunidade escolar, além do estímulo à criticidade ao observar as enormes contradições da profissão.

6.2 A formação docente no Brasil

As profundas reformulações pelas quais vem passando a formação docente no Brasil merecem ser compreendidas em sua totalidade por meio de uma perspectiva histórica que possibilite compreender de que forma ocorreram seus desdobramentos ao longo do tempo e que podem também contribuir para o entendimento das suas concepções atuais.

Fazer uma retrospectiva histórica da formação docente no Brasil permite compreender a evolução da importância que assume os processos formativos de professores no decorrer dos anos, enfatizando o papel prioritário que o preparo docente adequado assume na sociedade visando uma educação de qualidade.

Ao aprofundar os estudos da formação de professores no Brasil e as respectivas transformações pela qual foi submetida a sociedade brasileira, nos debruçamos sobre os estudos de Saviani (2009, p. 143) que dividiu em seis períodos a história deste processo no país, sendo eles respectivamente:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890): iniciou-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), que teve como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), destacando-se as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período, intitulado por Saviani (2009) “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, faz referência ao período colonial, com destaque aos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, concretizada pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, institucionalizados por Dom João VI em 1808. Ressalta-se que neste período não havia interesse com a formação de professores, aparecendo somente em 15 de outubro de 1827, quando promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras.

O artigo 4º da referida Lei apontava para que os professores fossem treinados para o uso apenas do método e que, posteriormente, fossem aplicadas. Salienta-se também que os custos eram de responsabilidade do profissional interessado, além de ter que deslocar-se até as capitais das antigas províncias brasileiras. A formação neste período ainda não era um direito dos docentes, aliada ao caráter excludente, no qual apenas uma pequena parcela da população

era provida com condições econômicas de arcar com os custos dos processos que envolviam a educação.

A preocupação com a formação de professores no Brasil não é recente, pois a criação das Escolas Normais, no século XIX, permitiu as primeiras iniciativas no que se refere à formação docente no país. Instituída pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, na província do Rio de Janeiro³², em Niterói, a referida deliberação habilitava pessoas para o ofício do magistério baseado em modelos europeus, sendo reproduzida nas décadas seguintes em várias outras províncias do país.

A instrução primária foi colocada sob a incumbência das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais³³ (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Assim, de acordo com Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo existências intermitentes. Na visão de Saviani (2009), foi a partir daí que se introduziu a distinção entre - Escola Normal Superior - para formar professores de nível secundário - e a Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

Inicialmente, as Escolas Normais direcionaram-se aos processos formativos específicos, principalmente guiadas nas temáticas de cunho pedagógicos e didáticas. Saviani (2009, p. 114) salienta alguns pontos desfavoráveis destas Escolas, no qual:

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio de conhecimentos serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio

³² No Brasil, só o governo central – a Metrópole, no Brasil-Colônia, e a cidade do Rio de Janeiro, no Brasil Império e na República – podia fundar escolas superiores. Os presidentes das Províncias não dispunham inicialmente de condições para a fundação de uma Universidade ou de uma Faculdade Isolada: iniciativa de tamanha envergadura era suposta encontrar-se além de seus recursos humanos, financeiros e culturais, o que foi acontecendo em alguns anos depois nas principais províncias do Brasil. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/pedagogia/as-primeiras-escolas-normais> Acesso em: 10 de out. 2020.

³³ É, em vários países, a formação em geral de professores habilitados a lecionar no ensino elementar, o local onde ocorre esta formação denomina-se Escola Normal ou Instituto de Educação. Com a criação das escolas normais, a educação brasileira do século XIX concebeu as primeiras iniciativas no que tange a formação docente no país.

daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Tais escolas não obtiveram êxito, tendo em vista o contexto da época que apresentava uma população ainda marcada por ser predominantemente agrária, assim como as marcas da escravidão vigente ou pela ausência de interesses do magistério, não produzindo os resultados esperados, conforme aponta Tauni (1979 *apud* BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 22):

Pode-se, pois, dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida”.

De acordo com Bertotti e Rietow (2013), no decorrer dos anos as escolas normais passariam a oferecer cursos de cinco anos com fortes influências escolanovistas. Esta nova tendência se enraizou em todas as esferas da educação brasileira, oferecendo uma nova forma de enxergar as questões educacionais e a formação do professor, iniciando um novo período educacional no país.

Em contrapartida, sob a influência das ideias iluministas, a educação no Brasil passou a assumir aos poucos um grau de importância como ainda não visto, talvez por perceberem - a burguesia - da necessidade de oferecer certas instruções aos trabalhadores (GADOTTI, 2004) ou pelo fato de que a educação poderia promover o desenvolvimento do país. O segundo período, “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, que apresenta como marco a reforma educacional paulista da Escola Normal, disseminando as suas ideias pelos outros estados da república a partir dos anos de 1890.

A escola foi então reformada, com destaque aos conteúdos curriculares que foram aprofundados, com ênfase nos exercícios práticos de ensino, corporificada pela criação da escola – modelo anexa à Escola Normal – sendo a principal inovação da reforma. Os custos de instalação também foram assumidos pelos reformadores (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Nesse contexto, a preparação dos novos professores apresentava como demanda um ordenamento curricular, a organização dos conteúdos científicos e as noções didático-pedagógicas, tais circunstâncias possibilitariam uma boa formação.

Influenciadas pelas ideias modernas sobre a educação, em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que apresentava como objetivo agrupar todas as pessoas e suas respectivas tendências em torno das concepções da educação. De acordo com

Borges, Aquino e Puentes (2011), foi um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas. Em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, tendo sua continuidade nos anos seguintes.

A formação docente após a década de 1930 foi modificada tendo em vista a nova ordem político-social, assim como as novas estruturas educacionais do país. Ressalta-se que as formações deixaram de ser realizadas pelas escolas normais a partir da instauração de cursos superiores voltados às práticas formativas. Ficando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FECL/USP) a ser reconhecida como um Instituto Superior de formação docente mais coerente com a proposta do governo. Bertotii e Rietow (2013) ressaltam que as transformações na educação neste referido período se desenvolveram com o surgimento da Associação Brasileira de Educação, em 1924, contribuindo para a disseminação das ideias e metodologias aplicadas na escola nova. Além disso, outro marco importante se refere ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³⁴, em 1932.

O terceiro período, descrito como “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, destaca-se com as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932, e de Fernando de Azevedo no estado de São Paulo, em 1933. Tais Institutos simbolizaram uma nova fase para as discussões educacionais que, além da consolidação do ensino, tinha como objetos a pesquisa, ambas com inspiração nas concepções difundidas pela Escola Nova.

Com o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira buscou reestruturar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Nessa perspectiva, os Institutos de Educação procuraram integrar as premissas da pedagogia e se firmar como um caráter científico. A apresentação das ideias de Anísio Teixeira caminhava para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, retificando a incapacidade das propostas anteriores das tradicionais Escolas Normais, em que a formação docente nesta nova etapa ganha maior notoriedade.

A necessidade e a preocupação em formar os professores para o ensino secundário apresentam-se no início do século XIX, o que se equipara nos dias de hoje aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Borges, Aquino e Puentes (2011) expressam ainda que se fez necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois até então o ofício era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Neste período, devemos ressaltar que o número de escolas secundárias e de alunos era bem pequeno, o que

³⁴ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

passou a mudar com o processo de industrialização no país, tendo em vista o aumento de pessoas que deslocam-se para as cidades e, conseqüentemente, houve uma expansão do sistema de ensino para incorporar as novas demandas da sociedade brasileira. Porém, o sistema escola continuou seletivo e excludente, em uma ideologia educacional liberal, reafirmando-se aos interesses do capitalismo.

O quarto período, se caracteriza pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, além do Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, estabelecendo diretrizes de organização do ensino superior no Brasil, partindo da preocupação com a preparação dos docentes, tendo como modelo padrão a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939, a partir do Decreto 1.190 de 4 de abril de 1939.

O curso de Pedagogia, assim como os demais cursos da referida instituição, era de bacharelado, e não possuíam a disciplina de Didática. Os bacharelados estavam direcionados na perspectiva da técnica, onde, para o sujeito conseguir habilitação para docência, seria necessário fazer outros cursos, dessa vez de formação pedagógica, o que incluía estudos de didática e conteúdos afins. Posteriormente, finalizando o curso de bacharel, seria possível fazer a complementação adicional, tal característica ficou conhecida como o currículo 3+1, pois os 3 primeiros anos correspondiam ao curso de bacharelado e o outro ano corresponderia ao curso de Didática, o que ocorria só no final do bacharelado.

É importante salientar as alterações sofridas na estrutura dos cursos normais, como destacam Bertotti e Rietow (2013 p. 13799) a partir da promulgação das Leis Orgânicas de 1942, “também conhecidas como Reformas Capanema, tratando de diversos aspectos concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), primário e agrícola (1946)”, no qual foram integralizadas com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Com o Decreto de Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, resultou nas ideias de uma nova estrutura do Ensino Normal, dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Os anos se passaram e com eles a intensidade dos debates cresceram a respeito das questões educacionais, principalmente após a nova constituição que entra em vigor no ano de 1946, definindo como competência de a União fixar “as diretrizes e bases da educação nacional”. No Brasil, no período da ditadura civil-militar, houve a Reforma Universitária por meio das medidas da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, que “alterou de forma profunda as estruturas da educação superior no país” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13800). Com a nova lei, o ensino passou a ser ministrado preferencialmente nas universidades, reagrupando-as por meio da federalização.

Vários estudos, entre eles o de Bertotti e Rietow (2013), direcionados na perspectiva de contextualização da formação docente no Brasil, destacam que tais modificações nos sistemas de ensino apresentaram um caráter meramente técnico no que diz respeito às ações desenvolvidas na transformação do até então modelo de educação superior no país. A exemplo, pode-se destacar a extinção de unidades acadêmicas “por meio da departamentalização e a unificação de algumas ciências, como foi o caso da História e Geografia, fundidos, no currículo passaram a denominar-se de Estudos Sociais” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13799), ou seja, quem o cursava tornava-se polivalente, aptos a licenciar em ambas as disciplinas. Para além dessa finalidade da polivalência, a departamentalização tinha com ela também outros objetivos bem específicos, como o controle dos espaços acadêmicos tendo em vista a conjuntura da ditadura militar.

O quinto período, marcado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”, ocorrem mudanças no currículo provocadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas por meio de mudanças na legislação do ensino no país.

Mesmo existindo desde 1930, o tecnicismo tornou a atuação dos professores mais difícil quando esta tendência foi oficialmente inserida com a promulgação da Lei nº 5. 692/71, no qual com as reformas do ensino de 1 e 2º graus passaram a assumir um caráter profissionalizante, alterando de forma significativa os caminhos da educação nacional. Além dessas significativas alterações, a reforma trouxe também:

[...] a obrigatoriedade escolar do ensino a nível fundamental, que passou a ser de oito anos, com carga horária de 720 horas anuais. Destinado a formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos, contemplava a formação geral dos alunos e ao mesmo tempo investigava suas aptidões profissionais e possível iniciação ao trabalho. Por outro lado, o 2º grau era destinado a formação do adolescente, com três ou quatro anos de duração e carga horária de 2200 horas, para os cursos de três anos, e 2900 horas, para os de quatro anos. O ensino de 2º grau tornou-se a ponte para a habilitação profissional do aluno, com um enfoque na relação entre ensino e aprendizagem extremamente técnico (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13802).

A referida lei, conforme apontam Borges, Aquino e Puentes (2011), previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). No curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitações específicas de Magistério, recebeu também a responsabilidade de formar especialistas em Educação, para vários profissionais envolvidos com educação.

Com estas formulações, a formação de professores foi reduzida a uma mera habilitação dispersa, com poucos significados e contribuições que pudessem verdadeiramente influenciar nas práticas docentes e, conseqüentemente, na vida escolar dos alunos. Este período evidenciou uma precariedade relacionado aos processos formativos preocupante. Em 1982, para amenizar o problema, o governo brasileiro criou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que tinha como objetivo central revitalizar a Escola Normal, porém, o alcance e a aplicação foram bem restritos (SAVIANI, 2009).

As novas demandas educacionais dos anos 1970 interferiram na formação dos professores habilitados a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental. Os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante, que ficou popularmente conhecido como magistério. Este curso integrou as diferentes habilitações ofertadas anteriormente pelo curso normal, adotando de forma inédita um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores (TANURI, 2000 *apud* BERTOTTI; RIETOW 2013).

Ressalta-se que no final da década de 1970, as fortes influências do pensamento marxista trouxeram à tona inquietações relacionadas ao papel da escola na sociedade. Partindo deste ponto de vista, destaca-se Saviani (2000), que propõe uma formação docente partindo de reflexões sistemáticas, passando a criticar o modelo produtivista das ditas classes dominantes, combatendo-as rumo a transformação social.

A formação dos professores nos anos 80 exigia dos docentes a necessidade de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo. Este período se tornou marcante no que diz respeito à organização de movimentos de educadores, tendo em vista o restabelecimento do Estado democrático de direito no país após longos anos da ditadura militar. Nessa perspectiva, no que diz respeito à formação, a Associação Nacional pela Formação Profissional da Educação (ANFOPE) passa a assumir lugar de destaque na luta pela valorização dos profissionais de ensino buscando contribuir para que a formação se fizesse em bases sólidas garantindo a qualidade da educação básica e superior.

Na década de 1990, os discursos da melhoria da educação estão associados ao reconhecimento da importância da profissionalização do magistério e o seu papel nas mudanças educacionais. É nesse período que no Brasil evidencia-se o aprofundamento das políticas neoliberais, assim como para atender aos interesses da economia mundial, a influência de grandes organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), na perspectiva da construção de uma educação básica voltada para a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho.

O sexto e último período é caracterizado por Saviani (2009) como o “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”. Com a redemocratização do Brasil e os movimentos de mobilização dos educadores, acreditava-se que os problemas relacionados à formação docente no país seriam solucionados com a nova LDB (9.394/96), entretanto as expectativas logo foram frustradas, tendo em vista que foi introduzido como alternativas aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Essas características logo foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, sendo homologadas em abril de 2006.

Diante desse aspecto de reformas que vão assegurando um modelo repleto de inovações para o sistema educacional, as implicações são amplas, tanto para os professores como para a escola. Nesse novo contexto, novas atribuições são delegadas às escolas e a todos os envolvidos diretamente ou indiretamente com ela. O cenário brasileiro apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica.

6.2.1 Perspectivas e desafios da formação docente no Brasil

No Brasil, é a partir da década de 90 que se desperta a busca de novas perspectivas com aspirações às práticas pedagógicas e os saberes epistemológicos relativos aos conteúdos escolares a serem ensinados. Neste período, passam a ser desenvolvidos também vários estudos com foco nos saberes docentes e suas práticas, resgatando o papel do mesmo, dando ênfase à relevância de pensar a formação desses profissionais em um entendimento ultrapassasse o acadêmico, tendo em vista as visões antiquadas de muitas

pessoas que repassavam a ideia de que a formação do professor acabava quando o mesmo terminava sua formação superior.

Desse modo, nos anos 90 surgiram muitas propostas sobre a formação de professores, contudo, o que se observa ainda nos dias de hoje, mesmo com o aumento das pesquisas e discussões referentes à temática em questão, é que a mesma não vem recebendo a sua devida valorização, vindo à tona os desafios que se colocam frente a formação inicial e continuada docente para capacitá-los e para que possam conduzir a sua prática pedagógica com maestria.

A formação docente para atuação na educação básica é referenciada na Lei Nacional 9394/96, garantida pelos artigos 62 e 63, com destaque às novas concepções de formação que devem reconhecer a prática docente, dando ênfase às análises e reflexões do professor e a formação continuada, destacando que a formação inicial, dar-se-á em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. A atual proposta de formação inicial de professores no Brasil inclui a prática pedagógica como conteúdo de formação desde o início do curso, onde conteúdo e prática são entendidos como situações de formação permanente (CORREIA, 2005).

Em 1999, o CNE publicou a Resolução CP. n. 1/99, que trouxe no artigo 1º uma nova orientação de estrutura formativa contida na LDB e, nos artigos 2º e 3º, propondo um caráter orgânico para o seu andamento e flexibilidade de ordenamento e denominação. Destaca-se também a preocupação com a qualidade dos profissionais para os institutos superiores, colocando exigências quanto a formação dos formadores, com porcentagens referente a qualificações em nível de mestrado e doutorado, exclusividade e experiência comprovada na educação básica.

O ano de 2002 tem como particularidade a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), que se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicadas a todas as etapas e modalidades da educação básica, também com a preocupação do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores.

A partir da promulgação e divulgação das diretrizes, a organização curricular de cada instituição deveria observar e estar em consonância com os artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de dezembro de 1996, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o

aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 1996).

Adiante, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, dando a possibilidade de organização dos cursos de formação de acordo com seus projetos institucionais.

Nessa época, Borges, Aquino e Puentes (2011) nos lembram que a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, ainda, milhares de professores leigos. A Lei fixou um prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se regulassem às novas normas. Entretanto, após a Resolução, e com base no que os autores supracitados detalham, foram autorizados cursos de formação de professores isolados, em Escolas Normais Superiores, perdendo a organicidade de formação docente, criando-se cursos de licenciaturas autônomas, o que fez perder algumas articulações previstas. Cenário este moldado pelas próprias políticas neoliberais que também foram incorporadas à LDB ao criarem os Institutos Superiores de Educação.

Mesmo sabendo da relevância que assume tal Resolução nos projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores, devendo ela ser a referências para as demais diretrizes curriculares específicas, se nota que nem sempre tais perspectivas são concretizadas.

No ano de 2009 foi criada a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto presidencial nº. 6. 755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009).

No ano de 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho do referido ano, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e propicia outras iniciativas, e na Meta 15 assegura “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2017).

O MEC elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao CNE para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica. Em 2019, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, além da instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019).

Na perspectiva neoliberal, uniformizar os currículos da Educação Básica – BNCC e da formação docente – BNC da Formação -, é imprescindível para melhor mensurar e avaliar de maneira censitária todos os sujeitos envolvidos neste processo, ou seja, alunos, professores, a escola e os sistemas. Para tanto, é válido termos um olhar crítico sobre a BNC-Formação, considerando os desdobramentos desta pesquisa.

Tendo em vista que a BNCC-Formação foi construída a partir da perspectiva de competências, isso acaba por reforçar o professor como um agente técnico de transmissão de informações que acaba o desprofissionalizando. No Parecer citado anteriormente, tais proposições são estabelecidas de forma nítida, quando indica, no contexto dos Referenciais Docentes (p. 11) para a organização dos currículos de formação de todos os professores, apresentando as dez competências gerais (p. 12 e 13), sendo estas obrigatórias para a construção curricular dos docentes. Ao fazer uma análise crítica deste documento, percebemos que são propostos processos excludentes de seleção, avaliação, assim como, o controle dos currículos dos cursos, dos estudantes, até mesmo para o ingresso nas licenciaturas, controle do ingresso, permanência e progressão na carreira do magistério (FREITAS, 2019).

No que diz respeito à formação continuada, a ideia é que ela seja desenvolvida na própria escola e alinhada exclusivamente ao conteúdo delimitado pela BNCC, articulando-se à carreira e compondo, com a formação inicial, a base nacional comum da formação no quesito Plano de Carreira e Avaliação (BRASIL, 2018 p.39) conforme a Proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

O documento ainda indica uma proposta cujos vínculos com os referenciais docentes configuram a implementação de uma carreira docente de caráter meritocrático, com avaliações periódicas que definem quem ascende e a que nível da carreira, e mais, se permanecem ou não na carreira. Os processos de avaliação da formação continuada alinhados com os graus da carreira, instaurando a diferenciação e a segmentação na formação e as

possibilidades de acesso a conhecimentos superiores, apenas aos níveis mais altos da carreira. A estrutura referida no Parecer assim divide a carreira 1. Professores recém-graduados, 2. Professores proficientes, 3. Professores altamente experientes e 4. Professores líderes. (BRASIL, 2019 p. 12).

Para Freitas (2019), uma profissão em risco, é o que se anuncia, pois atrelada à avaliação de desempenho na formação continuada e/ou, provavelmente, nos exames nacionais de avaliação docente nos moldes do projeto já aprovado na Câmara, do Exame Nacional de Avaliação da Educação Básica (ENAMEB), instauram processos de competição e disputa no coletivo escolar, comprometendo um trabalho que vem se consolidando sobre bases solidárias, parceiras, comprometidas não apenas com o próprio crescimento e aprimoramento profissional, mas responsáveis por levar adiante de forma democrática, o projeto político pedagógico da escola.

De fato, ao longo da história a educação se entrelaça aos moldes do sistema social vigente e às suas aspirações, afirmação esta concretizada quando analisamos as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro, que atualmente estão direcionadas aos valores do neoliberalismo, o que a torna excludente e seletiva. Contudo, ao mesmo tempo que se observam discursos de cunho democráticos e inclusivos, defendendo a democratização do acesso à escola, por outro lado, Borges, Aquino e Puentes (2011) nos alertam que se organizam também sistemas duais de ensino, sendo eles:

uma escola propedêutica para a elite – que garante o acesso dos alunos ao conhecimento científico e, portanto, o alcance dos cursos de graduação mais concorridos e que assegurem maior status social; e uma escola técnico profissionalizante para a maioria que pertence à classe menos abastada, com possibilidade de acesso aos cursos de graduação de menor status social, dentre estes, os cursos de Licenciatura, que formam professores (p. 108-109).

Ao analisar a história da formação dos professores, evidenciam-se sucessivas mudanças, porém ainda carece de uma política verdadeiramente consistente de preparação docente ao enfrentamento dos problemas oriundos principalmente nas últimas décadas, diante das mudanças de uma sociedade cada vez mais globalizada.

Outros fatores dificultadores no sentido da formação e prática docente são a desvalorização da profissão, a baixa remuneração, a não continuidade dos estudos e capacitações já somadas a defasagem na formação inicial, o que deixa claro que a melhoria do processo de formação precisa de muito mais do que leis e decretos; requer investimentos, tempo, comprometimento e a mudança de atitudes para a busca da qualidade do ensino.

6.3 Formação docente no contexto do Semiárido Brasileiro

Várias são as questões que contornam a Educação do Campo no Brasil, que por muito anos serviram de contratempo para endossar o atraso social, político, econômico e educacional da região semiárida. Tais dilemas seriam desafios a serem vencidos, destacando-se: as realidades socioeconômicas, o desinteresse do Estado associado aos poucos investimentos aos povos do campo, condições de infraestrutura, além de um projeto de educação verdadeiramente comprometido com as realidades locais e a emancipação destes sujeitos. Reafirmamos que estes problemas não são gerados pela natureza, como era justificado, mas pela ausência de políticas dirigidas ao Semiárido que viam o aumento da concentração de riquezas para poucos, mantendo a maioria da população à margem do desenvolvimento.

Não que tais impasses tenham sido já solucionados, mas nas últimas décadas percebemos uma crescente participação desses sujeitos do campo nas conjunturas sociais, políticas e culturais do país. E na perspectiva de discutir sobre as implicações do ensino no Semiárido Brasileiro, que vários movimentos sociais, educadores populares, dentre outros, evidenciaram que o campo está vivo, reivindicando os direitos que por anos foram negados, o respeito às especificidades da região, assim como suas identidades e o reconhecimento da população e o papel que lhes cabe dentro da sociedade.

A reorganização do campo no Brasil e as concepções de sua educação vem sendo pautas de debates em vários espaços da sociedade, principalmente quando este local é reafirmado como palco de existência e realizações das mais variadas atividades humanas e não só como espaço voltado às produções agropecuárias. Por estas razões, as políticas de Educação do Campo carregam um grande desafio no sentido de compreender as múltiplas dimensões que permeiam esses espaços no que tange aos processos educativos enquanto demandas culturais, sociais e políticas.

A Educação do Campo precisa ser singular e alternativa no sentido de pensá-la a partir da realidade dos sujeitos e os seus respectivos anseios, no esforço de estabelecer uma educação popular. Portanto, a proposta de um modelo educacional contextualizado deve constituir-se de conteúdos e metodologias pedagógicas que considerem o ambiente onde estão inseridos os sujeitos e que atendam aos seus anseios.

Contextualizar, nesse caso, torna-se um processo importante em buscar aproximar o processo de ensino à realidade vivenciada cotidianamente pelos sujeitos, onde o

conhecimento não pode, segundo Lima e Mendes (2007), ser construído isolado de outras relações que o sujeito faz em seu mundo.

A proposta de uma educação para a convivência com o Semiárido, para se tornar efetiva, se faz necessário para o estabelecimento de um amplo diálogo com a cultura cotidiana dos nordestino(as) buscando a valorização de suas experiências e seus saberes como ferramenta importante na construção de novos conhecimentos de desenvolvimento focados nos princípios da solidariedade, da cooperação e da justiça social (LIMA; MENDES, 2007). Torna-se necessário desenvolver um modelo de educação que apresente transformações significativas não só no campo metodológico, mas que seja capaz de construir uma nova estrutura organizacional que transforme a escola em um espaço mais democrático, participativo e emancipador. A importância desse olhar para a realidade e os anseios em transformá-la podem ser compreendidas pelos escritos de Martins (2002, p. 23), quando ressalta que:

os problemas sociais não poderão ser resolvidos se não forem desvendados inteiramente por quem se inquieta com sua ocorrência e atua no sentido de superá-los. E o meio de fazê-lo é através do conhecimento que, ao mesmo tempo, os situe, explique suas causas e características e situe as dificuldades do entendimento que temos sobre eles.

Outra vertente importante para a consolidação da Educação no Campo é a formação de professores, evidenciando não apenas a formação inicial, mas também a continuada, ou seja, aquela que se dá ao longo de sua jornada profissional visando ampliar os conhecimentos no que diz respeito às concepções teóricas e práticas no contexto do Semiárido Brasileiro.

A formação dos professores direcionadas as perspectivas de contextualização precisam ser diferenciadas. Para Caldart (1997), os processos formativos necessitam abranger dimensões necessárias do contexto de onde estão inseridos os povos do campo, assim como à participação nas propostas de mudanças que possibilitem a emancipação deles. Para a autora, se faz necessário levar em consideração dois pontos principais para a formação docente, sendo eles:

O conhecimento científico, baseado no estudo permanente e na investigação rigorosa do funcionamento da sociedade em seus diversos campos, e das alternativas de sua transformação, implicando na construção de uma visão histórica do mundo; uma postura ética em relação às questões sociais e da pessoa humana em geral e, novamente, a valorização do aprendizado do sonho. (CALDART, 1997, p. 164).

Nesse sentido, a Educação Contextualizada e, de modo mais amplo, a cultura da convivência com o Semiárido, lidam com grandes obstáculos para sua concretização, são eles:

Na maioria das escolas do meio rural é elevado o percentual de professoras e professores sem a formação adequada para a prática do magistério, o que dificulta a elaboração e execução de planos pedagógicos e de currículos contextualizados. A rede escolar nas áreas rurais é marcada pelas péssimas condições das estruturas físicas e pela falta de material didático adequado para implementar processos didáticos e pedagógicos inovadores (SILVA, 2006, p. 256).

Muitos professores que trabalham nas escolas do campo não receberam uma formação inicial adequada, o que descreve certas inseguranças dos professores para lidarem com as especificidades da região e o domínio de alguns conteúdos e informações. Além disso, tantos outros docentes apresentam dificuldades de garantir uma formação continuada, tendo em vista as dificuldades impostas por questões salariais, desvalorização profissional, o desinteresse por parte dos mesmos e a ausência de políticas formativas que deveriam ser orientadas pelo governo.

Outros desafios também são postos no que tangem às perspectivas educacionais docente do e no campo brasileiro, entre eles, Molina (2002) destaca: a exigência permanente de formação; transformar os conhecimentos do campo em práticas pedagógicas; pensar, estruturar e sistematizar as práticas já desenvolvidas no campo; fortalecer os debates no que diz respeito a Educação do Campo; fortalecer esse modelo de educação nos espaços públicos como um direito dos povos do campo; participar da construção de políticas públicas, lutar por uma educação desde a infância até a universidade na perspectiva transdisciplinar; incorporar em todas as pautas dos movimentos sociais específicos a Educação do Campo e combinar as práticas educativas internas aos espaços da escola, aos movimentos sociais e culturais.

Muitos educadores do campo estão buscando concretizar, de fato, uma educação contextualizada e específica aos interesses das áreas campesinas, mesmo com as adversidades impostas. Estes docentes buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade (PACHECO; PIOVESAN, 2014). É com o empenho destes educadores que surgem práticas pedagógicas revolucionárias que muito contribuem para a continuidade deste modo de fazer educação para o campo, precisando os profissionais estarem atentos aos processos formativos, para que os desafios caracterizados por Molina (2002) sejam capazes de serem alcançados.

Formar professores inseridos no campo implica muito mais do que apenas fornecer conteúdos necessários às práticas educativas. As instituições responsáveis pelos cursos de formação docente precisam reconsiderar seus currículos e os projetos políticos pedagógicos para que os docentes atuem enquanto agentes políticos e que possibilite a transformação social, tendo em vista o aumento das desigualdades frente o avanço das políticas neoliberais.

Nesse sentido, os projetos de formação estão também envolvendo pesquisadores da educação, os profissionais das secretarias de educação, técnicos e educadores em geral vinculados aos movimentos sociais do campo, por acreditarem que a proposta de formação docente está articulado e comprometida com um projeto de desenvolvimento sustentável para a região e que não pode ser construída sem dialogar com os diversos sujeitos sociais envolvidos e comprometidos com este trabalho (LIMA; MENDES SOBRINHO, 2007).

Com a intenção de ampliar as discussões sobre a educação contextualizada no Semiárido, destaca-se a atuação de organizações sociais que articularam-se a partir dos anos 2000, consolidando-se estes movimentos na criação da Resab como um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores e educadoras e instituições Governamentais e Não-Governamentais que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro, tendo como função primordial consolidar uma proposta político-pedagógica de educação através do diálogo dos diversos sujeitos individuais e coletivos e suas experiências com a educação para a convivência com o Semiárido.

As discussões realizadas durante os encontros da Resab, como destaca Lima (2007), demonstraram que a construção de uma nova proposta de educação para o Semiárido brasileiro, com base nos princípios da convivência deste local, passa prioritariamente pela discussão das políticas de formação dos professores desenvolvidas na região, no sentido de identificar os limites e os desafios a serem superados, buscando construir novas propostas político-pedagógicas que favoreçam a formação destes professores/as para a atuação de forma crítica e reflexiva. Partindo desse ponto de vista, uma proposta de formação que prepare os professores para desenvolverem um trabalho voltado para a realidade sociocultural, política e econômica da região, possibilita:

[...] a construção de novas reflexões sobre os aspectos históricos e políticos vivenciados pelas pessoas, dotando-as de um olhar crítico e criativo que favoreça a construção de novos caminhos para a transformação política e social das condições de desigualdades e injustiças sociais que foram submetidos historicamente (LIMA; MENDES SOBRINHO, 2007, p. 87).

Os desafios que marcaram por boa parte do tempo quanto ao acesso aos cursos de formação docente estiveram relacionados à oferta dos cursos para a atuação na educação básica do Semiárido, onde poucos tinham a oportunidade de fazer cursos de graduação ou pós-graduação que lhes dessem uma formação consistente nas mais variadas áreas do conhecimento voltadas para o desenvolvimento de um ensino comprometido em inter-relacionar os saberes científicos juntamente com os saberes populares.

No Ceará, na Região do Inhamuns, cenário dessa pesquisa, a formação de professores é assumida por instituições públicas como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no *campus* de Crateús, ofertando cursos de pós-graduação em Educação do Campo³⁵, assim como as mais tradicionais, entre eles a Resab e a Cáritas Diocesana de Crateús (Projeto Contexto), desenvolvendo ações principalmente para docentes em exercícios mantendo plenas relações com as demandas dos Semiárido nordestino.

Diante dessa realidade, observa-se que as políticas de formação dos professores, desenvolvidas pelas organizações sociais, com o apoio da Igreja e instituições públicas na perspectiva da educação contextualizada com o Semiárido Cearense, têm buscado valorizar os saberes locais e as experiências pedagógicas vivenciadas pelos docentes.

A prática docente configura-se como um indício de uma condição sociopolítica em seus respectivos desdobramentos econômicos e culturais. Se percebe que o docente, de maneira geral, é formado para transmitir um conhecimento específico em suas específicas áreas do conhecimento, estando também voltadas para a formação dos discente ao mercado de trabalho, reproduzindo o modo de produção vigente.

A formação profissional é importante, necessária, mas não deve se negar que os educandos devem estar preparados para compreenderem as transformações em nossa sociedade cada vez mais complexa de maneira crítica e reflexiva. Para que isso seja possível, a práxis pedagógica deve estar fundamentada a partir da teoria de Freire (1987), que concebe como uma reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo.

Diante dessa realidade, observamos que as políticas de formação de professores, elaboradas a partir das concepções na perspectiva do contexto com o Semiárido, têm buscando formar docentes para atuarem como profissionais críticos que irão refletir coletivamente sobre o contexto social político e econômico.

Nessa perspectiva, espera-se despertar nos alunos novas concepções sobre a região, ou seja, uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens. Os processos de formação continuada de professores voltados para a construção de uma educação contextualizada no Semiárido são desenvolvidos, de acordo com Lima e Mendes Sobrinho (2007 p. 92):

³⁵ Trata-se da especialização em Educação do Campo. O projeto do curso foi aprovado pela Procuradoria Jurídica do IFCE no dia 31 de agosto de 2018. Ele visa promover a qualificação de educadores em Educação do Campo, contribuindo com a construção de uma compreensão da educação nas suas múltiplas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais na região, de forma a serem capazes de construir práticas educativas pedagógicas contextualizadas nesse âmbito.

[...] por meio de oficinas pedagógicas, encontros municipais e regionais e seminários estaduais, em que os docentes são instigados a refletirem coletivamente sobre suas práticas, trocaram experiências e construiram novos projetos didáticos que tenha a realidade sócio histórica, política, econômica, cultural e geoambiental do semi-árido como pano de fundo para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagens.

No exercício da docência, professores e professoras estão sempre enfrentando desafios no sentido de encontrar técnicas que possibilitem aos estudantes a apropriação dos conhecimentos que foram ao longo do tempo sendo sistematizados. Nesse sentido, é essencial que os profissionais da educação, em especial o professor, estejam engajados e comprometidos em atualizar-se, tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade e pelas ideias trabalhadas pela educação contextualizada no sentido de não ser uma mera educação bancária, desprovida de sentido e que atenda apenas aos interesses do capital.

A formação docente não pode ser encarada como uma dificuldade a mais a ser enfrentada pelos professores para tornar ainda mais complexo o processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, formação docente contextualizada deve ser encarada como facilitadora no entendimento dos conteúdos direcionados para a (re)construção de propostas didáticas que se preocupem com o contexto do lugar e suas respectivas características sociais, políticas, culturais e ambientais, abrindo espaço para novas possibilidades, dando sentido ao que se vê, ao que se escuta, ao que se sente.

6.4 A experiência formativa contextualizada em Ipaporanga - Ceará

Os primeiros passos que desencadearam o processo de formação em Educação Contextualizada no município de Ipaporanga ocorreram em outubro de 2013. Foi com o apoio da sociedade civil organizada e os diálogos junto a Cáritas Diocesana de Crateús que se viabilizaram possibilidades para a concretização do que viria a se tornar um projeto que daria novos direcionamentos para a política educacional da cidade.

Conforme salienta Castro (2015), a primeira formação foi custeada pelo município com a assessoria da Resab, iniciando os trabalhos pela temática Convivência com o Semiárido para os/as professores/as e coordenadores/as de 6º ao 9º ano e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após a desistência do município de Tauá no Projeto³⁶ de Educação Contextualizada no Sertão do Ceará, o gestor de Ipaporanga, prevendo as oportunidades e as

³⁶ O projeto Educação Contextualizada no Sertão do Ceará está direcionado na busca pelos direitos da criança e do adolescente. O referido projeto tinha como objetivos específicos formar (no mencionado período) 476 professores de 71 escolas rurais municipais dos 5 municípios de ação do projeto; capacitar 130 professores das 71 escolas rurais; sensibilizar a comunidade das escolas municipais envolvidas e os poderes públicos locais para a implementação da Educação Contextualizada como política pública educacional municipal.

perspectivas futuras da educação na cidade, mostrou-se interessado em aderir à proposta a partir do conhecimento de experiências e resultados alcançados por outros municípios, passando a ser inserido e assistido pelo projeto pela Cáritas de Crateús a partir de 2014.

O referido projeto pelo qual Ipaporanga vinculou-se tinha como objetivo geral qualificar o direito fundamental das crianças e adolescentes ao acesso à educação básica segundo o conceito da “Convivência com o Semiárido” nas escolas municipais da rede pública de ensino dos municípios de Nova Russas, Tamboril, Independência, Quiterianópolis e Ipaporanga no Território dos Sertões dos Inhamuns Crateús, no estado do Ceará.

O método de trabalho desenvolvido pelo projeto é desenvolvido partindo da formação de professores de escolas rurais municipais nos moldes da Educação Contextualizada, com o foco na qualificação da atividade docente e a sensibilização das comunidades escolares, assim como dos poderes públicos locais para a conscientização de um Semiárido possível.

Em Ipaporanga vislumbra-se a integração e o apoio da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), que juntos impulsionam e encorajam o continuar da proposta educacional voltada para a Convivência com o Semiárido. O município ainda disponibiliza uma assessoria específica pedagógica que tem como objetivo acompanhar as escolas inseridas no projeto, sejam elas na zona rural ou urbana.




Salienta-se que no planejamento das escolas, após cada temática trabalhada na formação, há uma unificação dos conteúdos entre a proposta curricular da cidade/escola e a orientação por cada coordenador(a) de área, no sentido de superar os desafios que emergem da prática de contextualização (CASTRO, 2015). O acompanhamento pela SME, juntamente com a equipe de assessores pedagógicos do projeto, é realizado de maneira sistemática, havendo:

[...] as visitas pedagógicas nas escolas, observação em sala de aula, entrevistas com alunos/as, professores/as e pais, diagnóstico e acompanhamento nas culminâncias, com o objetivo de perceber as fragilidades/desafios e potencialidades e contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a partir do contexto vivenciado (CASTRO, 2015, p. 31).

Fundamentado no percurso pedagógico da proposta da contextualização (conhecer - refletir e intervir), verificam-se várias intervenções desenvolvidas pelos professores(as), alunos(as), além das famílias na perspectiva da convivência, a partir da contextualização das aulas, o campo com os alunos, produção agrícola e pecuária de modo a beneficiar a comunidade e a escola, o resgate de sementes, uso consciente da água, descarte correto dos resíduos, entre outras ações.

Trilhando os caminhos desta proposta, percebe-se a importância da formação dos(as) professores(as) no processo de aprimoramento das ideias e a busca por uma prática pedagógica libertadora. A execução do projeto, que aos poucos foi fortalecendo o caminhar pelo chão do Semiárido, possibilitou um modelo educacional que não se limita entre quatro paredes nem desconsidera as características locais, transformando vidas de um povo que, por muitas décadas, teve seus direitos negados. Os momentos singulares que foram sendo construídos e que garantiram a experiência em Ipaporanga podem ser visualizados pelo contexto histórico/cronológico da proposta no município, contemplando as principais características referente aos anos de 2013 até 2020 (ver quadro 4).

Quadro 4 - Cronologia da Educação Contextualizada em Ipaporanga - CE

  	
Projeto Contexto – Experiência da Educação Contextualizada em Ipaporanga.	
Ano	Eventos
2013	Diálogo de Dona Eulália de Paulo - Paróquia Sagrado Coração de Jesus com a Cáritas Diocesana de Crateús.
	Diálogo da Paróquia com a nova Gestão municipal – Antônio Alves Melo.
	Adesão da proposta e início do ciclo de formação para os/as professores/as do 6º ao 9º ano – [Semiárido Brasileiro – 03 a 05 de outubro] pela Resab – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro e município;
	Resultados: Realização da 1ª culminância.
2014	Continuação do ciclo de formação para os professores [TRÊS ANUAIS], com financiamento da PETROBRAS.
	Resultados: Realização de 03 culminâncias.
2015	Realização de cadastro para o SAD (Solidariedade à Distância); A proposta da Educação Contextualizada é universalizada no município, da Educação Infantil ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos, tornando-se política pública; I Intercâmbio [MARÇO] Interestadual; Formação de beneficiamento de polpas – Buriti; Formação para professores – 6º ao 9º ano.
	Resultado: Realização de 03 culminâncias.

Continua

Continuação

2016	Implementação da política pública; Realização do II Intercâmbio – Educação Contextualizada e Mineração; Formação para formadores da SME; Formação para professores e famílias; Monitoramento pedagógico; Entrega da 1ª cisterna escolar, de placa 52.000 L na escola de Sacramento; Universalização das cisternas de placas -52.000 L para as escolas da zona rural [08]; Campanha SAD. Resultados: Realização de 02 culminâncias.
2017	Financiamento pelo Projeto Contexto; Ipaporanga participa do Encontro: Semiárido e Educação – ontem, hoje e perspectivas, nos 12 e 13 de junho, em Juazeiro da Bahia – Experiência da Lei da Educação Contextualizada; Realização do I Intercâmbio governamental – Educação Contextualizada como política pública universalizada no município de Ipaporanga; III Intercâmbio - Tema: Soberania e segurança alimentar com foco no sistema de produção agregado ao sistema mandala; Beneficiamento de 27 sistemas de Reuso de águas cinzas – BIOÁGUAS; Continuação com o ciclo de formação para formadores e professores; Monitoramento pedagógico; Campanha – Empoderamento da mulher; Campanha SAD; Resultado: Realização de 02 culminâncias.
2018	Construção de 3 [TRÊS] bioágua escolares: Mulungu, Água Branca e Waldemar; Construção de 7 [SETE] bioágua familiar; IV Intercâmbio – Mineração ou superação da violência e bem viver: qual a escolha?; Continuidade com os ciclos de formação para formadores e professores; Monitoramento pedagógico; Campanha SAD; Adesão às Práticas Restaurativas e cultura de paz. Resultado: Realização de 02 culminâncias.
2019	Continuidade com os ciclos de formação para formadores e professores; Monitoramento pedagógico; Campanha SAD; V Intercâmbio – A Produção agroecológica no quintal e o Movimento em Defesa da Vida; Renovação e realização de formação com o Grupo de Trabalho Municipal da Educação Contextualizada – GTM; Formação para Mulheres. Resultado: Realização de 02 culminâncias.
2020	Formação modular presencial em março; Formação remota (contexto da pandemia). Resultado: Realização de 01 culminâncias (remota) em dezembro de 2020.

Fonte: Secretaria de Educação, editado pelo autor (2020).

O município de Ipaporanga vem se despontando nos últimos anos como um modelo em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, não só em nível regional, mas também em âmbito nacional, tendo como raízes as experiências de uma Educação Popular que foi estruturada pela figura do saudoso Dom Antônio Batista Frago, que transformou o jeito de ver e fazer no campo, além de garantir o empoderamento dos Povos do Semiárido Cearense. Após alguns anos de uma experiência exitosa, a Gestão Municipal efetivou a proposta educacional como política pública através da Lei nº 353, de 25

de agosto de 2015³⁷, conforme retratado no Anexo C, que garantiu não só a mudança no modo de ser das comunidades escolares municipais, mas também pelo êxito da conquista na busca por garantir uma educação pública de qualidade.

Com a aprovação da Lei, ficou instituída a Política Municipal de Educação Contextualizada e de Educação do Campo do município de Ipaporanga, tendo como base a LDB e demais normas técnicas federais que regem a matéria, como destacada no Artigo 2, lei supracitada:

A proposta político-pedagógica de que trata esta Lei será instituída no âmbito da rede/sistema municipal de ensino tomando como base os artigos 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, Lei de Diretrizes de Bases da Educação — LDB, a Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica e o Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que incorporam nos seus currículos e em outros instrumentos pedagógicos temas, questões e processos pertinentes à realidade regional imprescindíveis à dimensão de desenvolvimento sustentável local, tomando esta realidade como ponto de partida para a construção/apreensão do conhecimento universal (IPAPORANGA (CE), 2015).

Os temas e processos desencadeados pela Educação Contextualizada e Educação do Campo representam a rede/sistema educacional apropriado ao local de vida dos sujeitos, de maneira a garantir o interesse do desenvolvimento sustentável, da família, da agricultura familiar, as questões culturais e os saberes do povo, além das relações de gênero, organização e mobilização social, entre outros, obedecendo aos princípios norteadores da LDB, quais sejam:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a ciência, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - incentivo à pesquisa; XII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (IPAPORANGA (CE), 2015).

Diante dos resultados e efeitos positivos, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, principalmente quando se torna uma política pública, tem proporcionado contribuições valiosas no que diz respeito à consolidação e aos vínculos estabelecidos por parte da Rede Municipal de Educação, aproximando-se também das realidades dos educandos e das suas famílias, concebendo a melhoria da qualidade do ensino,

³⁷ Lei que define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada e de educação do campo no município de Ipaporanga.




confirmada pelo crescimento dos indicadores de aprendizagem e a contração dos índices de evasão escolar.

Com a promulgação da Política Municipal de Educação Contextualizada do município de Ipaporanga e a universalização deste projeto nas instituições de ensino da rede, ao total, seis escolas direcionam suas metodologias na filosofia de Paulo Freire que, ao longo dos anos, vem fornecendo subsídios para a mudança de postura dos docentes e discentes, quebrando padrões de uma educação conservadora. As escolas do município de Ipaporanga atuantes no Projeto Contexto podem ser vislumbradas na tabela (ver em anexo D) que detalha também as respectivas séries, o turno e quantidade de alunos das respectivas instituições.

Quanto a formação inicial e continuada dos professores para atuarem no projeto, deverá ser levado em consideração a aquisição de conhecimentos que estruturam o professor(a) e que possibilite organizar suas ações que venham a contribuir para a transformação da vida da população, apresentar compromisso ético e político, o comprometimento em elucidar os problemas de educação, o respeito às diversidades, possibilitar uma prática pedagógica de qualidade, assim como ter uma formação adequada.

Ao longo da consolidação da proposta de Educação Contextualizada, antes mesmo desta tornar-se política pública no município em 2015, Ipaporanga já vinha trabalhando junto com os professores nas formações continuadas, temáticas vinculadas às conjunturas da região, uma vez que, para que a contextualização seja efetivada, é de fundamental importância a relação com o ambiente e com os sujeitos dos quais se lidam. As temáticas trabalhadas na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro durante o período de 2013 a 2020 podem ser sintetizadas no quadro 5.

Quadro 5 - Temáticas discutidas nas formações continuadas (2013 - 2020)

  	
Temáticas Trabalhadas: ECSA - Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido	
Temáticas	Período
O Semiárido: no mundo, no Brasil, no Ceará e no município.	07/10/2013

Continua

Continuação

Educação e água no Semiárido.	14/07/2014
Agroecologia.	14/07/2014
Contação de histórias.	04/11/2014
Agroecologia e Agricultura Familiar.	21/01/2015
Soberania e segurança alimentar e nutricional.	24/04/2015
BEM VIVER: cuidar do mundo, cuidar da vida.	20/08/2015
Mudanças climáticas.	01/04/2016
Identidade e Cultura.	16 e 17/08/2016
Sementes.	22 e 23/03/2017
Mediação de conflitos e círculo de paz.	08 e 09/08/2017
Respeito e Igualdade de Gênero - Enfrentamento da violência contra a mulher.	20/03 à 29/06/2018
Família e Ecossistema.	16 e 17/08/2019
Cultura de Paz: Violência intraescolar e comunicação não violenta.	12/03 à 27/06/2019
Produção agrícola e não agrícola.	12 e 13/09/2019
Cuidados emocionais e ambientais.	05 e 06/03/2020

Fonte: Secretaria de Educação, editado pelo autor (2020).

A cada ano são realizadas duas formações com todos os profissionais das escolas, onde são discutidas questões que contemplam, por exemplo, o envolvimento e o desenvolvimento da disciplina e de que maneira os professores estão realizando a contextualização do tema em suas aulas. O projeto tem a participação dos colaboradores da Cáritas Diocesana, que ajudam a promover as formações.

As formações modulares, que ocorrem semestralmente, são constituídas por temáticas geradoras que compõem a base da proposta de Convivência com o Semiárido, como definido nas “Diretrizes de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro” da I

Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semi-árido Brasileiro (Resab, 2006). No geral, são temas que elucidam o Semiárido, conhecendo-o e aprendendo a conviver com ele, além de refletir sobre a realidade e seus desafios. A partir da compreensão das nuances que envolvem a região, direcionam-se concepções relativas à geração de renda, com foco na agricultura familiar e orgânica, captação de água, sustentabilidade, além das relações humanas, saúde e cidadania ligadas ao campo e a identidade rural.

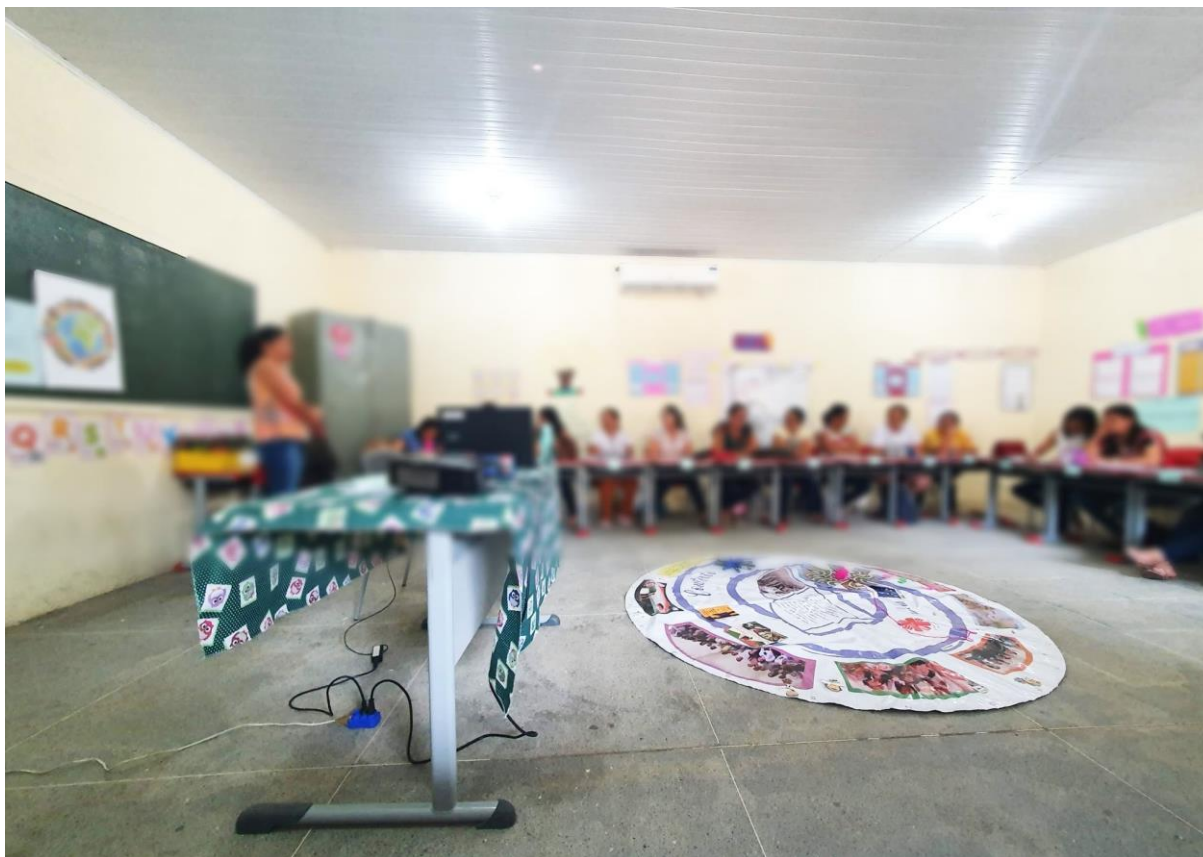
A realização da formação continuada organizada pela Cáritas de Crateús, oferecida aos docentes que atuam nas escolas municipais que abraçam ao projeto, trabalham com foco em despertar nos professores, a partir de suas propostas pedagógicas, possibilitar que os docentes conheçam novas concepções do Semiárido e se encantem com a proposta, na busca coletiva de consolidar um novo modo de fazer educação, visto que, nestas formações, é possível rever os conhecimentos e aprender novos, desenvolvendo um novo olhar e uma postura crítica frente à realidade.

Durante as formações, antecipamos que além da elaboração dos planos de aula e de outras atividades realizadas pelo grupo, ocorre o que se chama de “tempestade de ideias”, no qual, neste momento acontece a coleta de dados, opiniões, sugestões e informações cedidas pelos professores, sendo tudo inserido em um único material, que enviado às escolas. O referido arquivo, contendo as discussões realizadas pelo grupo que recebeu a formação, posteriormente é socializado com os gestores (coordenadores e diretores) que ficam cientes das discussões realizadas na formação. Tendo conhecimento da formação, os gestores podem esclarecer alguns impasses que possam ter ocorrido, além de dar suporte de maneira geral tendo em vista o compromisso de garantir uma educação com ênfase no contexto.

Responsável por promover o crescimento profissional dos docentes e o fomento das discussões para a consolidação da contextualização, a formação realizada pela Cáritas Diocesana de Crateús, com o apoio das Secretarias Municipais de Educação, representa um papel estratégico para a qualidade da educação dos municípios engajados no Projeto Contexto. Este processo de aperfeiçoamento tem como finalidade engajar os professores a partir de pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas, transformando-os em facilitadores do conhecimento.

A formação continuada retratada na figura 6, realizada em março de 2020, faz parte do cronograma de aperfeiçoamento dos professores da rede, desenvolvida junto com os agentes Cáritas, que organizam-se ao longo do mês para realizarem as respectivas formações, neste caso, a formação acompanhada ocorrida em Ipaporanga, na escola sede Waldemar de Alcântara, que contou também com a participação dos servidores da SME.

Figura 6 - Formação modular de professores na Escola Waldemar de Alcântara



Fonte: Registro do autor.

O primeiro momento da formação, que contou com professores do ensino fundamental, deu-se com a apresentação formal e com um momento de diálogo, tendo como discussão inicial a semana da mulher, considerando o mês comemorativo marcado pela luta dos seus direitos. Neste momento, os docentes destacaram mulheres que eram inspiração em suas vidas e como estas contribuíram para as suas formações pessoal e profissional.

A dinâmica que sucedeu este momento tinha como sentido destacar palavras que remetessem ao significado do contexto para os professores, sendo estas socializadas e discutidas pelas duplas formadas no início da atividade proposta. Entre as principais palavras apresentadas pelos docentes destacaram-se: descoberta, participação, conexão, vivências, vida, compromisso, entre outras, como retratam a figura 7 e 8. A realização de etapas como estas permitem que os professores, neste caso, socializem suas ideias a partir das trocas de experiências, integração, além de deixar o ambiente mais aprazível.

Para o segundo momento da formação, conduzido pela Irmã, coordenadora da Cáritas Diocesana de Crateús, em sua fala destacou a memória da luta dos povos do Semiárido na região e a importância da inclusão de novos saberes, novas questões e um olhar

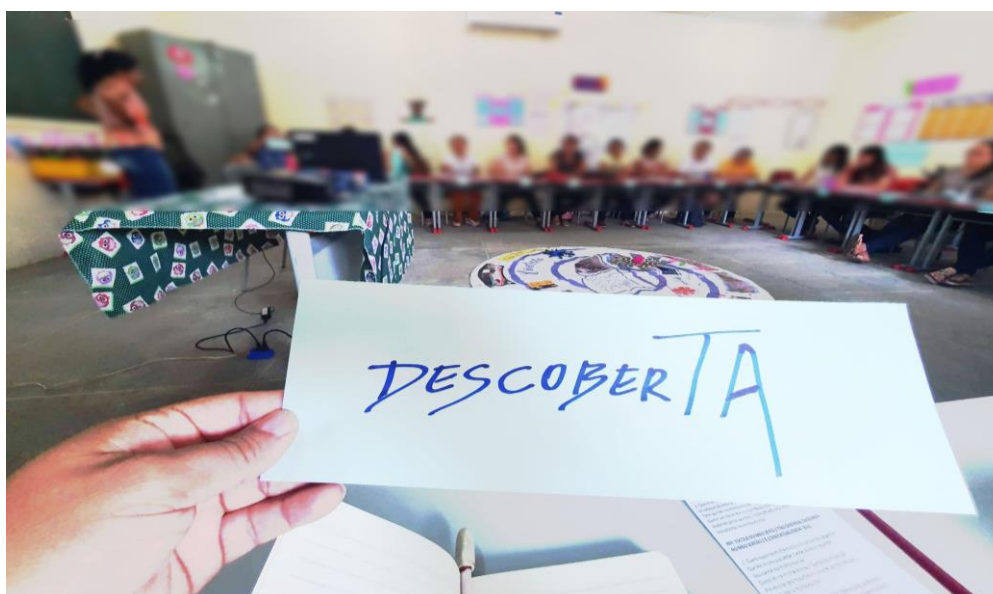
mais delicado ao Semiárido que possibilitam superar e desconstruir as relações de dominação. A Irmã salientou sobre a relevância com os cuidados com a vida e de como ressignificá-los, buscando o bem-estar físico, mental e social, sendo necessário estar bem consigo mesmo e com o corpo.

Figura 7 - Dinâmica do Projeto Contexto



Fonte: Registro do autor.

Figura 8 - Dinâmica do Projeto Contexto



Fonte: Registro do autor.

O terceiro momento do encontro foi destinado para evidenciar os fundamentos, conceitos e os princípios da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, além de ressaltar os projetos e programas desenvolvidos nas escolas de Ipaporanga, entre eles destacam-se o + PAIC, Contos e Encantos, Projeto Contexto, Peteca, Programa Saúde na Escola, Cultura de Paz, Selo UNICEF, as olimpíadas, entre outros. Foi apontada a importância dos mesmos e o papel das escolas como espaços que garantem a promoção de novos conhecimentos, reflexões, além de possibilitar a emancipação dos sujeitos quando fundamentadas em uma perspectiva freiriana da libertação, como é o caso das escolas envolvidas no Projeto Contexto.

Entre os temas da Educação Contextualizada trabalhados junto aos professores durante os dias da formação, destaca-se o módulo de “Gênero, Raça e Etnia”, principalmente nos dois primeiros momentos da formação, visto que se discutiu sobre gênero, desigualdade entre as pessoas, violência sexista, atentando para a realidade tão adversa do Semiárido, no qual relações estão sendo repensadas, o que configura um importante passo para a plataforma e para o Projeto Contexto. No mesmo módulo também se faz o resgate cultural dos povos do campo e das lutas para a garantia de seus direitos que por décadas foram negados.

Outro módulo discutido durante o processo formativo para os docentes de Ipaporanga foi a “Sustentabilidade e Bem Viver”, sendo a temática principal da primeira formação do semestre no ano de 2020, no qual são evidenciadas perspectivas para a construção de um planeta onde haja qualidade de vida na perspectiva da sustentabilidade e do bem viver.

Ressaltou-se também as rotinas, materiais utilizados, procedimentos, as temáticas que envolvem a contextualização, as fragilidades, desafios e a superação destes, assim como as dimensões deste projeto que envolvem o ambiental, social, cultural, político e econômico, no qual, a partir das áreas de conhecimento é possível estabelecer relações entre os conteúdos e os temas da realidade local. Destacou-se os pilares do projeto, direcionados no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Ao longo do processo formativo enfatizou-se a importância da realização das culminâncias, momento este que estimula a autonomia e o protagonismo dos estudantes, no qual, celebra-se o conhecimento produzido.

Outro momento relevante para formação dos professores do município de Ipaporanga, foi o destaque para os fundamentos da Educação Contextualizada para a Convivência com Semiárido, referenciando a LDB, assim como a lei municipal e as diretrizes

básicas que fundamentam a política da Educação Contextualizada, com ênfase no artigo 6 da referida lei que salienta sobre a formação inicial e Continuada dos Educadores para atuação na Educação Contextualizada e Educação do Campo.

O quarto e quinto momento da formação, deram-se, respectivamente, com a formação dos grupos para a realização dos planejamentos, a tempestade de ideias e posteriormente a exposição e socialização dos planos realizados, com o objetivo de socializar as propostas realizadas pelos professores como representadas nas figuras 9 e 10.

Figura 9 - Planejamento das atividades



Fonte: Registro do autor.

Figura 10 - Exposição e socialização dos planejamentos



Fonte: Registro do autor.

O encerramento das atividades deu-se com as palavras de agradecimento pelos agentes Cáritas e servidores da SME de Ipaporanga, que agradeceram aos professores pelo empenho e comprometimento para com o Projeto Contexto. A mística foi conduzida por um dos agentes da rede Cáritas que cantou, juntamente com os professores, a música da Educação Contextualizada. A formação continuada pode contribuir para melhorar a prática docente, despertando a consciência para seu papel social dentro e fora da sala de aula, com chances de impactar positivamente o contexto escolar.

A formação dos professores no município de Ipaporanga, antes realizada pela Resab e posteriormente pela Petrobras, tinha os custos deste processo financiado pelo município. Com a atuação da Cáritas e a efetivação do Projeto Contexto na cidade, agora o município arcar somente com custos de alimentação nas respectivas formações. Assim, toda a formação e suporte são de competência da Cáritas, onde a Resab atua em encontros mensais, momentos de estudos, reuniões informativas, entre outras execuções. O tempo de formação dos professores é de oito horas, com direito a certificado, obtendo ao final do ano mais 180 horas referente a formação e as aulas práticas.

Uma das ideias propostas durante os encontros de formação é fazer, ao final de cada etapa, o que eles planejaram, o material utilizado, quais as dificuldades, os avanços dentro do período trabalhado, como ocorreu a socialização dos assuntos, a contextualização, assim como o fechamento da etapa que envolve as culminâncias. O portfólio das atividades (ver Anexos E e F), como é chamado o material supracitado, contém os resultados que acontecem na sala de aula. Além de oficializar o que foi trabalhado, o portfólio torna-se concreto, real, palpável, confirmando o que se faz na prática e suas respectivas repercussões.

Tendo em vista que nem sempre é possível contextualizar os conteúdos do livro didático para aquela determinada temática, em outro momento, o professor planeja sobre aquele assunto para um momento específico, tendo em vista que nem todos os assuntos do livro de determinadas matérias são possíveis de contextualização, já que na região, em específico no caso de Ipaporanga, não existe um livro didático voltado ao contexto local.

Os livros didáticos (ver em anexo G) adotados pelo município, fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, do governo federal brasileiro e tem como objetivo ofertar aos alunos e professores das escolas públicas, do ensino fundamental e médio, livros didáticos e outros materiais que darão suporte ao ensino ofertado de forma universal e gratuita.

Os livros didáticos escolhidos pelo município já estão dentro da BNCC, tendo o cuidado de analisar todo o livro e estruturá-lo no planejamento para que os assuntos se enquadrem nos eixos temáticos ou unidades temáticas da Educação Contextualizada.

Quanto a utilização dos recursos financeiros, que são direcionados para a Política Municipal de Educação Contextualizada e Educação do Campo, serão definidos nas Leis de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual, obedecendo às diretrizes do Plano Plurianual, compreendendo a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

De maneira geral, as escolas do ensino fundamental, anos iniciais do 1º ao 5º ano e os anos finais do 6º ao 9º, seguem alguns critérios de avaliação de aprendizagem específicos, conforme a SME de Ipaporanga: o trabalho escrito (0 a 7 pontos), os aspectos qualitativos (0 a 3 pontos), no qual estes três pontos podem ser adquiridos mediante participação nas aulas, atividades individuais e atividades coletivas, sendo possível em ambas alcançar no máximo 01 pontos. O trabalho escrito será desenvolvido na sala de aula com a orientação e supervisão do professor e poderá ser individual, em duplas ou em grupos de, no máximo, 03 integrantes.

As questões podem ser de complementação, associação, subjetivas, objetivas e outros tipos. Caso o tempo da aula não seja suficiente para a conclusão do trabalho, o mesmo deverá ser recolhido pelo professor e ser retomado para a sua conclusão na aula seguinte da disciplina. Nos 1º e 3º períodos os trabalhos serão individuais, nos 2º e 4º períodos serão coletivos. Na hipótese de falta do aluno no dia da realização do trabalho, o mesmo deverá ser feito no primeiro dia letivo que o aluno se encontrar presente na escola.

Quanto à prova escrita, esta deve possuir, no mínimo, 10 questões e, no máximo, 15. O recomendável é que as provas possuam questões na perspectiva de itens de múltipla escolha, seguindo as orientações contidas nos guias de elaboração de itens do INEP e do CAED ou outros tipos de questões, desde que estejam claras e objetivas. As mesmas devem ser organizadas de acordo com o nível de dificuldade: fácil (0,5 ponto), médio (1,0 ponto) e difícil (1,5 ponto). O valor de cada questão deve estar expresso, por escrito, na prova. Quanto ao cálculo da média de cada período, este pode ser visualizado no quadro 6.

Quadro 6 - Cálculo da média de cada período

ASPECTOS COGNITIVOS		ASPECTOS QUALITATIVOS	MÉDIA DO PERÍODO
PROVA ESCRITA	TRABALHO ESCRITO	a) PARTICIPAÇÃO b) ATIVIDADES INDIVIDUAIS c) ATIVIDADES COLETIVAS Obs: (um ponto para cada item).	MP = $\frac{\text{nota prova} + \text{nota trabalho}}{\text{nota qualitativa}}$ 2 VALOR DA MÉDIA PARA APROVAÇÃO: 6,0
De 0 a 10	De 0 a 7	De 0 a 3	De 0 a 10 [frações 0,5]

Fonte: SME de Ipaporanga (2020).

É utilizado também como avaliação o Sistema Municipal de Avaliação Escolar (SMAIP) de Ipaporanga, sendo um instrumento de avaliação aplicado nas escolas da rede incluindo as turmas de 2º, 3º, 4º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que visa aferir os resultados alcançados em sala de aula, no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental.

As avaliações, a partir de seu diagnóstico, identificam os desafios a serem vencidos pela comunidade escolar, assim como serve de subsídio para orientar as futuras decisões no que diz respeito ao trabalho educativa realizado pelas escolas, para continuar avançando na qualidade do ensino do município de Ipaporanga.

A Secretaria Municipal de Educação atua com o seu sistema próprio de avaliação e participa das avaliações externas, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB do Governo Federal.

A realização dos intercâmbios que se difere das formações, é um momento no qual compartilham-se as vivências, as práticas, onde a comunidade, associações, universitários, municípios entre outros grupos vão ao município de Ipaporanga para ouvir tais experiências. Inicialmente ocorre o momento da acolhida e, posteriormente, são divididos em grupos e levados para conhecer as práticas desenvolvidas nas localidades do município, por exemplo, as técnicas de convivência com o Semiárido. O grande destaque é o momento de fala dos próprios moradores da casa, evidenciando como era o antes e o depois, o que mudou na vida destas pessoas beneficiadas pelos projetos, a importância dos filhos na escola e como o ensino contextualizado vem contribuindo dentro de casa, a relação com a comunidade, entre outras abordagens.

No retorno ocorre outro momento de socialização, onde os grupos que haviam sido divididos se encontram e relatam o que vivenciaram, as curiosidades, abordam questões políticas no que diz respeito à relação do prefeito e dos secretários de educação e a atuação

destes nos projetos enquanto política pública, o grau de importância dado, entre outras discussões.

Os processos de culminâncias são os momentos-chave de integração e socialização, pois é quando escola e família se integram para contemplar os resultados obtidos durante o semestre, além de apresentações sobre a temática estudada durante o referido período, edificando as bases e fortalecendo os vínculos de Convivência com o seu ambiente. A culminância torna-se também um momento de avaliação do coletivo.

7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para este capítulo, busquei identificar, a partir dos relatos colhidos nas entrevistas com os participantes da pesquisa, quais eram suas percepções sobre as temáticas propostas que auxiliaram para a definição das categorias aqui especificadas. Após esse trabalho minucioso de elaboração do quadro de respostas e finalizada as análises, procurei organizar um diálogo das falas dos sujeitos com as categorias elencadas, destacando as narrativas dos professores inseridos no Semiárido Cearense sobre as formações continuadas do Projeto Contexto. Para tanto, usarei neste trecho a primeira pessoa do singular, pois se trata de um sentimento muito particular, vivido para investigar os dados desta pesquisa.

A partir das novas intenções propostas em torno do objeto de estudo, busquei as instruções teóricas e metodológicas para realizar a análise dos dados sobre a Educação Contextualizada e a formação continuada de professores do Campo em Ipaporanga, Ceará. A consolidação dos dados da pesquisa a partir dos participantes investigados, que ocorreriam inicialmente de maneira presencial, teve a necessidade de reorientação das atividades em virtude das circunstâncias do ano de 2020. Busquei, então, responder ao problema do estudo e as respectivas questões por meio remoto, que também contribuíram e forneceram elementos que auxiliaram na produção do conhecimento acadêmico e prático acerca do tema.

Para a geração dos dados, mesmo em tempos de distanciamento social, a interação entre o pesquisador e os pesquisados foi relevante para alcançar os propósitos levantados pela investigação. Aos participantes entrevistados foi sugerido que narrassem sobre seus itinerários formativos, suas experiências, as contribuições das formações continuadas do Projeto Contexto, além de destacar suas concepções sobre a Educação Contextualizada e formação. Tais descrições foram narradas a partir das histórias e memórias dos professores inseridos no município de Ipaporanga, da escola Governador Waldemar de Alcântara. Consolidando-se como uma das fases mais importantes em uma pesquisa, a coleta e a análise de dados, para Trivínos (1987, p. 137):

[...] são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral.

Os instrumentos para a coleta e geração dos dados utilizados foram as entrevistas semiestruturadas e o grupo focal. Os relatos colhidos possibilitaram identificar semelhanças e diferenças nas opiniões e discursos dos participantes da pesquisa - professores, gestão escolar, formadores e a gestão do projeto em questão - concebendo um conjunto de dados que

permitiu, a partir das ideias propostas por Bardin (2004) sobre a técnica de análise de conteúdo, confrontar diferentes visões acerca de uma mesma ideia, dando ao investigador bases para inferir algo por meio de palavras ou discurso expressados sobre alguma realidade ou grupo social.

Após a coleta dos relatos dos professores e demais participantes da pesquisa, fiz a transcrição das entrevistas gravadas, agrupando as principais narrativas que permitiram compreender melhor a maneira como cada sujeito percebe e dialoga sobre a mesma realidade. Com base nas concepções epistemológicas desta pesquisa, procurei, por meio da análise de dados, apresentar contribuições que viabilizem o pensar sobre a formação docente dos professores do campo e as contribuições deste processo para a prática docente.

Com a intenção de oportunizar uma melhor compreensão do estudo em investigação, optei por selecionar temas que permitiam aos participantes entrevistados uma maior interação e participação a medida em que se sentiam mais à vontade no momento das entrevistas. Os diálogos com os integrantes centrais da pesquisa, no caso, os professores do Ensino Fundamental, totalizaram um número de cinco participantes. Os temas escolhidos tinham como finalidade ajudar a responder à questão central que orienta a presente pesquisa.

Durante o primeiro momento da entrevista, os diálogos foram sendo construídos pela apresentação inicial do entrevistador, assim como a apresentação da pesquisa. O momento era atípico e causou, inicialmente, um certo estranhamento, tendo em vista que as entrevistas foram realizadas de modo remoto, via *Google Meet*. O estranhamento veio no sentido da não possibilidade dos encontros, do olho no olho, de estar presente em campo e acompanhar as práticas pedagógicas contextualizadas dos professores.

No decorrer das conversas e ao passo que aquele momento atípico ia ficando mais fluido, mais leve, os professores se sentindo mais à vontade, começavam a participar mais e, assim, iniciei solicitando para que os educadores destacassem sobre suas trajetórias formativas para, posteriormente, seguirmos com a discussão dos temas estabelecidos para a entrevista. No primeiro tema, que propunha sobre **as concepções de Educação Contextualizada**, os professores evidenciaram o que pensavam sobre a referida temática a partir de relatos vivenciados ao longo em que esta se tornou política pública no município de Iporanga e a sua respectiva universalização nas modalidades de ensino do município. O segundo tema tratava da **formação continuada do Projeto Contexto**, e o terceiro propunha uma reflexão sobre **as contribuições dessa formação para as práticas pedagógicas**. É importante ressaltar que estes foram apenas temas centrais para a condução dos diálogos, e a

partir deles foram desdobrando-se mais informações e, conseqüentemente, mais dados para a presente pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas e interpretação referencial dos dados, observei que algumas temáticas se repetiam nas falas dos sujeitos. Ao perceber isso, decidi selecioná-las para serem as categorias de análise do trabalho, levando em consideração não apenas a frequência com que apareciam, mas também a importância delas no contexto investigado. Assim, por meio do recorte das falas dos entrevistados, foi possível identificar as seguintes categorias que também serviram como pré-categorias de análise visualizadas no quadro 7 para uma melhor visualização:

Quadro 7 - Categorias de análise da pesquisa

Categorias de análise	Descrição
Educação Contextualizada	A educação contextualizada para a convivência com o Semiárido é desenvolvido um itinerário pedagógico que passa pelo ver, refletir e intervir na realidade, integrando e relacionando os conteúdos e informações dos componentes curriculares com as dimensões social, cultural, econômica, ambiental e política dos/as estudantes (filosofia da Cáritas de Crateús/Projeto Contexto).
Formação Continuada	A formação continuada, possibilita renovar os saberes docentes e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Com a formação, os professores elaboram planejamentos e práticas pedagógicas, introduzindo a temática trabalhada na formação modular no conteúdo previsto no currículo, proporcionando uma educação que faz sentido para estudantes e comunidade (filosofia da Cáritas de Crateús).
Prática Pedagógica	“Trata de uma prática social que visa à formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços escolares...” (SOUZA, 2006, p.101).

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos ensinamentos de Bardin (2004), quanto a técnica de análise de conteúdo, dei seqüência aos relatos dos professores a partir dos temas sugeridos, sendo este o primeiro momento de recorte da investigação, selecionando trechos que continham

informações associadas ao objeto de estudo. O segundo recorte de investigação foi analisado a partir dos relatos de outro grupo também importante para consolidação da pesquisa, entre eles a gestão da escola (direção e coordenação do ensino fundamental anos finais), os professores formadores e o coordenador do Projeto Contexto. Os respectivos trechos analisados foram agrupados segundo sua proximidade com os assuntos abordados.

Após a definição das categorias de análise, é pertinente averiguar as entrevistas. Para isso, utiliza-se de três tipos de unidades: Unidades de Contexto, Unidade de Registro e a Frequência, que diz respeito a quantificação das repetições por tema/assunto.

Após a pré-análise, realizada a partir das concepções iniciais dispostas pelo referencial teórico e o estabelecimento de parâmetros para a interpretação das informações coletadas pelas entrevistas que já deverão estar transcritas, esta fase corresponde à leitura geral do material para a investigação da pesquisa, organizando-o e sistematizando-o, o que permitiu coordenar e direcionar as próximas etapas.

A partir de então começa-se a análise propriamente dita, pois após leitura e releitura dos relatos fornecidos, faz-se um recorte das ideias principais de cada fala, servindo a coluna denominada de “Unidade de Contexto” para a resposta das questões/temas discutidos na entrevista, tais unidades correspondem aos parágrafos, são ideais para que se possam compreender os significados da “Unidade de Registro”. Para Moraes (1999, p. 11), as unidades de registro “podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”. Assim, utilizei a unidade de contexto para codificar a unidade de registro a partir dos parágrafos mais relevantes.

Quanto às frequências, estas serviram para contar o número de vezes que se repetia alguns temas e assuntos. A quantificação das frases e palavras convergentes permitiu chegar aos objetivos propostos da pesquisa que eram: conhecer a formação continuada dos professores desenvolvida pelo Projeto Contexto; conhecer as concepções de Educação Contextualizada e Formação a partir dos professores inseridos no Semiárido Brasileiro, assim como identificar as contribuições da formação continuada para a prática docente através da história e memória dos professores do município de Iporanga.

Para organizar as falas dos participantes, utilizei da sequência criada por Souza (2018), tendo como referência os estudos de Bardin (2004) e Trivinõs (1987), a partir de uma tabela ou quadro síntese com a finalidade de chegar às categorias de análise da pesquisa, sendo o critério para essa definição, as repetições das ideias nas falas, como podemos ver a seguir nos quadros 8, 9 e 10:

Quadro 8 - Organização e sistematização das informações (Tema 1)

Tema 1: As concepções de Educação Contextualizada			
Sujeito codificado	Unidade de Contexto (“respostas” da questão/tema)	Unidade de Registro ou Unidade de significados (temas/assuntos)	Frequências (quantificação das repetições por tema/assunto)
Professor 1	- A Educação contextualizada, quando a gente a iniciou, ela veio com várias temáticas (águas, semente, identidade, entre outros. E sempre que tinha formação era isso que a gente tinha que trabalhar em sala de aula, ou seja, aproximar o aluno com essa realidade, de defesa do ecossistema, do meio ambiente, da ecologia e da agricultura familiar.	- ela veio com várias temáticas (águas, semente, identidade, entre outros; - aproximar o aluno com essa realidade, de defesa do ecossistema.	- Educação Contextualizada: 3 - Formação: 1 - Prática Pedagógica: 0 - Culminâncias: 1 - Projeto: 3
Professor 2	- Eu creio que que a educação contextualizada é a para ajudar a compreender a nossa própria identidade e entender como é que se formamos e porque nós formamos, por que nós somos assim e não de outra forma. A educação contextualizada é uma forma de construir nosso modo de ser, de agir e de pensar.	- é a para ajudar a compreender a nossa própria identidade; - é uma forma de construir nosso modo de ser, de agir e de pensar.	- Educação Contextualizada: 5 - Formação: 0 - Prática Pedagógica: 0 - Culminâncias: 0 - Projeto: 0

Continua.

Continuação.

Professor 2	- É para ajudar a compreender a nossa própria identidade e entender como é que se formamos e porque nós formamos, por que nós somos assim e não de outra forma. A educação contextualizada é uma forma de construir nosso modo de ser, de agir e de pensar.	- é a para ajudar a compreender a nossa própria identidade; - é uma forma de construir nosso modo de ser, de agir e de pensar.	- Educação Contextualizada: 5 - Formação: 0 - Prática Pedagógica: 0 - Culminâncias: 0 - Projeto: 0
Professor 3	- A educação contextualizada para mim é isso, é a vida da pessoa, ressaltar o lugar onde ele vive, é uma educação para a realidade.	- é uma educação para a realidade.	- Educação Contextualizada: 1 - Formação: 1 - Prática Pedagógica: 1 - Culminâncias: 1 - Projeto: 0
Professor 4	- É importante porque ela rompe vários estereótipos, essa questão do espaço rural/campo, é uma forma dos alunos aprenderem, fazendo uma educação diferenciada.	- uma forma dos alunos aprenderem, fazendo uma educação diferenciada.	- Educação Contextualizada: 2 - Formação: 0 - Prática Pedagógica: 1 - Culminâncias: 1 - Projeto: 0
Professor 5	- É um modo de vida, que as pessoas desenvolvem, pegando a sua vida cotidiana e transformando em conhecimento; a partir do momento que eu pego a minha vivência, o meu povo, que eu transformo esse jeito de ser em cultura.	- é um modo de viver que as pessoas desenvolvem, pegando a sua vida cotidiana e transformando em conhecimento; - quando eu pego a minha vivência, o meu povo, que eu transformo esse jeito de ser em cultura.	- Educação Contextualizada: 14 - Formação: 3 - Prática Pedagógica: 1 - Culminâncias: 4 - Projeto: 0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 - Organização e sistematização das informações (Tema 2)

Tema 2: Concepções de formação continuada			
Sujeito codificado	Unidade de Contexto (“respostas” da questão/tema)	Unidade de Registro ou Unidade de significados (temas/assuntos)	Frequências (quantificação das repetições por tema/assunto)
Professor 1	<p>- A formação continuada é algo a mais para os professores. A formação não é só o lado intelectual, mas é também o lado realístico, é o lado do contexto e quantas famílias são alcançadas a partir deste processo de formação que inicialmente passa por nós professores e como iremos impactar positivamente nos alunos.</p> <p>- Toda formação é positiva, você extrai alguma coisa. Eu acho que a gente como educador, quando você passa muito tempo sem formação, você fica meio perdido.</p>	<p>- é também o lado realístico, é o lado do contexto e quantas famílias são alcançadas a partir deste processo de formação;</p> <p>- quando você passa muito tempo sem formação, você fica meio perdido.</p>	<p>- Educação Contextualizada: 0</p> <p>- Formação: 8</p> <p>- Prática Pedagógica: 1</p> <p>- Culminâncias: 0</p> <p>- Projeto: 0</p>
Professor 2	<p>- Nas formações aprendemos como trabalhar usando a educação contextualizada. Aprendemos Como podemos aproveitar aquilo que estamos vivenciando e ensinando. Ajuda a gente enquanto professor para um olhar clínico, como é que eu posso aproveitar.</p>	<p>- aprendemos como trabalhar usando a educação contextualizada;</p> <p>- ajuda a gente enquanto professor para um olhar clínico, como é que eu posso aproveitar.</p>	<p>- Educação Contextualizada: 2</p> <p>- Formação: 6</p> <p>- Prática Pedagógica: 1</p> <p>- Culminâncias: 0</p> <p>- Projeto: 0</p>

Continua.

Continuação.

Professor 3	- Ela é importante porque ela abre um caminho pra gente seguir. A formação continuada é importante ela me dá esse caminho, oportunidades para aquilo que já tenho como bagagem como conhecimento, ela possa se viabilizar como uma prática.	- abre um caminho pra gente seguir; - me dá esse caminho, oportunidades para aquilo que já tenho como bagagem como conhecimento.	- Educação Contextualizada: 0 - Formação: 5 - Prática Pedagógica: 1 - Culminâncias: 0 - Projeto: 0
Professor 4	- A formação continuada para o professor é essencial. O fazer docente precisa ser repensado.	- O fazer docente precisa ser repensado.	- Educação Contextualizada: 2 - Formação: 3 - Prática Pedagógica: 0 - Culminâncias: 0 - Projeto: 0
Professor 5	- A formação continuada para o professor, ela não tem fim, não podemos parar de procurar conhecimento, por mais que tenha habilidade de ministrar o conteúdo em sala de aula, o conteúdo que já trabalho há mais de 20 anos com meu aluno, todo ano que vou ministrar, tem algo a mais, preciso me aperfeiçoar, descobrir.	- não podemos parar de procurar conhecimento; - preciso me aperfeiçoar, descobrir.	- Educação Contextualizada: 2 - Formação: 6 - Prática Pedagógica: 2 - Culminâncias: 0 - Projeto: 0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10 - Organização e sistematização das informações (Tema 3)

Tema 3: Formação continuada (Projeto Contexto) e a prática pedagógica			
Sujeito codificado	Unidade de Contexto (“respostas” da questão/tema)	Unidade de Registro ou Unidade de significados (temas/assuntos)	Frequências (quantificação das repetições por tema/assunto)
Professor 1	- Na minha prática, o que mudou foi a visão, se nós não cuidamos do meio ambiente, da terra, vem o aquecimento global e prejudica todo o ecossistema. Mudou também para as famílias.	- o que mudou foi a visão; - mudou também para as famílias.	- Educação Contextualizada: 1 - Formação: 4 - Prática Pedagógica: 3 - Culminâncias: 0 - Projeto: 3
Professor 2	- A gente se reúne enquanto grupo, constrói metodologias dentro da perspectiva da educação contextualizada e apresenta e no momento da divisão (socialização). Aliar o conhecimento com o encantamento dá todo sentido para educação, os alunos fazem com mais gosto, com mais empenho, com mais empolgação, até a gente fica um pouco mais empolgada. Na minha prática pedagógica além de perceber maior envolvimento dos alunos, eu percebo também que a escola está mais próxima da comunidade.	- A gente se reúne enquanto grupo, constrói metodologias dentro da perspectiva da educação contextualizada; - maior envolvimento dos alunos; - a escola está mais próxima da comunidade.	- Educação Contextualizada: 4 - Formação: 3 - Prática Pedagógica: 0 - Culminâncias: 2 - Projeto: 1

Continua.

Continuação.

Professor 3	<p>- O próprio nome do projeto, remete a contextualização da educação. O projeto, a partir da formação dos professores, faz chegar aos alunos de maneira mais adequada a realidade deles. A educação passou a ter outro significado pra mim. Agora sempre tenho o cuidado com conteúdo que estou planejando do livro, para fazer a contextualização.</p>	<p>- A partir da formação dos professores, faz chegar aos alunos de maneira mais adequada a realidade deles;</p> <p>- A educação passou a ter outro significado pra mim;</p> <p>- sempre tenho o cuidado com conteúdo que estou planejando para fazer a contextualização.</p>	<p>- Educação Contextualizada: 3</p> <p>- Formação: 1</p> <p>- Prática Pedagógica: 1</p> <p>- Culminâncias: 2</p> <p>- Projeto: 1</p>
Professor 4	<p>- A formação do projeto me instiga e me ajuda a passar pros alunos as potencialidades da região, a desconstrução, o próprio espaço deles.</p>	<p>- me instiga e me ajuda a passar pros alunos as potencialidades da região.</p>	<p>- Educação Contextualizada: 2</p> <p>- Formação: 1</p> <p>- Prática Pedagógica: 1</p> <p>- Culminâncias: 0</p> <p>- Projeto: 1</p>
Professor 5	<p>- O trabalho que vem sendo desenvolvido de lá para cá, deu uma diferença grande no modo de fazer educação. Houve uma mudança no nosso modo de ensinar.</p> <p>- passei a ter outra linha de pensamento, e na minha prática em si, após me apropriar melhor na teoria, tenho recursos e possibilidades de aplicar na prática.</p>	<p>- ideias que já dá para incluir na sua disciplina;</p> <p>- uma diferença grande no modo de fazer educação;</p> <p>- passei a ter outra linha de pensamento.</p>	<p>- Educação Contextualizada: 3</p> <p>- Formação: 4</p> <p>- Prática Pedagógica: 1</p> <p>- Culminâncias: 0</p> <p>- Projeto: 2</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores participantes da pesquisa, ao narrarem sobre os percursos formativos na construção dos saberes da cultura camponesa e as contribuições em suas práticas pedagógicas, concederam dados que ao serem analisados, serviram de subsídios teóricos para a Educação no e do Campo, bem como embasar discussões teóricas para a formação de professores que atuam em escolas do campo.

7.1 Os diálogos entre os participantes e as categorias conceituais da pesquisa

Com os dados devidamente organizados, este momento tem como finalidade revisitar e aprofundar as concepções que cada entrevistado da pesquisa possui acerca das temáticas discutidas, além de ressaltar outros trechos não mencionados nos quadros de organização e sistematização das informações, bem como evidenciar as contribuições das formações continuadas desenvolvidas pela Cáritas Diocesana de Crateús nas práticas pedagógicas dos professores da escola Governador Waldemar de Alcântara em Ipaporanga - Ceará, que desde 2013 adota a Educação Contextualizada em todos os níveis de ensino, rumo a uma educação libertadora.

Desse modo, foram levadas em consideração as principais reflexões sobre as concepções de Educação Contextualizada, formação continuada, assim como o dimensionamento da importância das capacitações realizadas pelo Projeto Contexto para a concretização das práticas pedagógicas contextualizadas. O objetivo é que, a partir dos apontamentos destacados pelos próprios entrevistados e que participaram dos processos formativos, destaquem temas gerais sobre as experiências já vivenciadas nas formações. No tópico seguinte dialogaremos com as categorias de análise que apareceram mediante os apontamentos das entrevistas para fundamentar as descrições e os conteúdos investigados. Portanto, nestes tópicos serão apresentados a organização, a descrição e as análises das informações que foram levantadas a partir das entrevistas semiestruturada e grupos focal.

As entrevistas foram realizadas no final do mês de outubro de 2020, sendo gravadas e transcritas para, em seguida, serem analisadas. A realização dessas entrevistas aconteceu de modo remoto, como já mencionado, sem, contudo, haver prejuízos em suas rotinas, tendo em vista o contexto do trabalho docente em tempos de uma pandemia, com o trabalho dos professores dobrado para atender às circunstâncias que o momento exigia. Para isso, organizei uma agenda de disponibilidade após o contato com os professores e fiz um agendamento prévio para nossos encontros na “sala virtual” do *Google Meet*.

Para dar sequência a análise e discussão dos dados como proposto neste tópico, decidi dividir este momento em três formas distintas, porém articuladas. Organizei o primeiro

momento do trabalho com os professores pesquisados, tendo como finalidade identificar as contribuições da formação continuada do Projeto Contexto como ferramenta que subsidia as práticas dos professores. O segundo momento evidencia a fala dos gestores da escola Governador Waldemar de Alcântara e suas respectivas concepções acerca da importância do projeto para a escola e a comunidade. O terceiro momento do trabalho constitui uma análise das posições dos professores formadores e o coordenador do projeto em questão. O objetivo desta tarefa é desvendar o problema proposto da pesquisa.

7.1.1 A concepção de Educação Contextualizada na óptica dos participantes da pesquisa

Para a construção textual desta categoria de análise, utilizei as citações dos professores participantes da pesquisa sobre suas concepções de Educação Contextualizada, tecendo ideias centrais e as contribuições epistemológicas desta categoria. Como já elucidado no referencial teórico deste estudo, esta proposta de educação apresenta desafios de oferecer condições de oportunidades de educação, como um direito humano que garanta o respeito às diferenças.

As transformações expressadas na reforma educacional desencadeada nos anos 90 são marcas das entidades e dos movimentos sociais que atuam no Semiárido Brasileiro na busca por uma proposta de educação ancorada na realidade e nas práticas dos povos do campo, espaço este que ainda se constitui de um imaginário coletivo de representação do Semiárido como um ambiente com clima adverso, de natureza hostil e improdutivo, além da representação da fome e da miséria.

As escolas, por sua vez, por muito tempo reproduziram essas ideologias por meio de seu currículo e, conseqüentemente, com práticas pedagógicas que reforçavam os preconceitos e os estereótipos em torno do ambiente semiárido e de quem vive nele.

É partindo do compromisso de romper com os estereótipos da região tão negligenciada por anos pelos governantes que se ergue a Educação Contextualizada. Na visão dos professores entrevistados, a contextualização do ensino contribuiu para a superação deste imaginário coletivo, conforme destacam as professoras:

[...] ela rompe vários estereótipos, essa questão do espaço rural/urbano, é uma forma dos alunos aprenderem, fazendo uma educação diferenciada. (Professora 4).

[...] a educação contextualizada é também um convencimento por que os alunos eles trazem aquela ideia de deixar o interior e ir para as grandes capitais afora, principalmente sul e sudeste desde “mundo de meu Deus” por que eles veem no pessoal da família deles já no passado que tinha essa cultura, no Nordeste principalmente, quando completava 18 anos, não importava se era homem ou

mulher, e o homem mais do que a mulher por conta do preconceito, a questão do gênero. (Professora 5).

O currículo contextualizado foi a largada para que os sujeitos do campo chegassem à escola e a reconhecessem como um espaço de significados e aprendizados, associando o saber e as experiências, assim como a ação e a reflexão. Neste sentido, é pertinente destacar as contribuições da professora 5 quando ressalta sobre a importância da valorização cultural:

A educação contextualizada no meu ponto de vista é a valorização do eu, de como eu convivo, a valorização da minha cultura, fazendo com que meus educandos, permaneça no lugar onde eles vivem e valorizando o que eles têm de melhor. De tanto a gente ver, conviver, a gente esquece que o lugar da gente é rico, que tem potencialidades, e só valorizamos muitas vezes o lugar dos outros. Eu tiro isso de experiência de sala de aula, que muitos anos eu vejo deste modo. Um “convencimento” de um povo para que este povo valorize o lugar que vive e para que este povo, despertem o potencial da sua localidade, da sua cultura do seu povo, modo de vida e que permaneçam no lugar onde estão. (Professora 5).

Silva (2006) destaca que ao valorizar a diversidade cultural, as identidades e os territórios, “as culpas atribuídas às condições naturais, [...] depende fundamentalmente de uma mudança de mentalidade em relação às suas características ambientais, e de mudança nas práticas e uso indiscriminado dos recursos naturais” (p. 225). Sobre isso, evidenciamos a fala de um dos professores quanto a questão ambiental, sendo também debate da educação no Semiárido, que terá como princípio norteador a contextualização. A mobilização das comunidades do campo em defesa do seu espaço e também das questões ambientais é uma política que se desenvolveu na última década do século XX no Brasil.

O entendimento da Educação do Campo está nos pressupostos da educação do ser humano, em busca de sua liberdade. Sendo hoje uma área em pleno desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito às leis, pareceres, resoluções.

As questões levantadas por Freire (1987) nos orientam a observar a necessidade de uma educação no campo crítica e propositiva, a partir das distorções que são históricas e precisam ser superadas. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, classifica a educação em duas grandes correntes: a concepção bancária e a concepção problematizadora e libertadora ou humanista. A primeira concepção, se baseia em uma educação meramente tradicional, ligada a uma ideologia de opressão e discriminação, no qual os alunos são vistos como recipientes vazios de qualquer saber, e que devem receber os conteúdos pré-definidos dos educadores, sendo estes os depositantes dos conteúdos.

A segunda concepção, tida como problematizadora e libertadora, se baseia no sentido em que os sujeitos transformem o mundo em que vivem a partir da compreensão da

realidade que os cercam e uma visão crítica dela, respeitando suas culturas, histórias de vida. O papel do educador segundo Paulo Freire é de ser problematizador. Nessa perspectiva o educador deve “problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica” (MELO, 2016, p. 93).

O fortalecimento desta prática, se baseia no diálogo, na liberdade e na busca pelo conhecimento, de maneira mútua e recíproca, transformadora, em uma perspectiva horizontal e de simpatia entre educando e educador. Freire fundamenta na teoria e prática a ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente nas escolas tradicionais, pelo diálogo democrático nos mais diversos espaços de vivências e de aprendizagens (FREIRE, 1987).

A Educação contextualizada, quando a gente iniciou ela, ela veio com várias temáticas (águas, semente, identidade, entre outros. E sempre que tinha formação era isso que a gente tinha que trabalhar em sala de aula, ou seja, aproximar o aluno com essa realidade, de defesa do ecossistema, do meio ambiente, da ecologia e da agricultura familiar. Então, o projeto foi crescendo e se desenvolvendo e era colocado dentro do currículo, para que os alunos fossem orientados para a contextualização do lugar em que eles estavam e assim assumissem o compromisso com a responsabilidade ambiental de proteger ao ecossistema que eles estavam inseridos. (Professor 1).

A Educação do Campo encontra nos pensamentos freirianos uma matriz orientadora, capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, ao qual se encontra o sujeito. Freire (2011) afirma que a vocação do homem é pela humanização e que a negação desta, resulta em afirmação, “vocação negada, mas também afirmada na própria negação, vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada” (p. 40).

A atuação dos movimentos sociais do campo assumem papel preponderante nesse processo no sentido de discutir a situação do campo brasileiro e o modelo de educação que nele é ofertado, marcada pela realidade de exclusão e de desigualdades, permitindo aos homens do campo, a organização reflexiva de seus pensamentos, em um processo de conscientização e reconhecimento de si mesmo, como um sujeito histórico e politizado, em que o seu contexto seja considerado, assim como a forma de ver o mundo a partir de suas perspectivas. Neste sentido, Freire (1987) nos ensina que esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem opressores, mas capazes de restaurar a humanidade em ambos.

O município de Iporanga, que passa a se interessar pela proposta de Educação Contextualizada no ano de 2013, constata seu compromisso e empenho com a proposta no

ano de 2015, quando se torna política pública no município, inserindo novas discussões no currículo o fortalecimento do caráter político deste modo de fazer educação.

Com o passar do tempo e com o amadurecimento das ideias de contextualizar o ensino, iniciaram-se os trabalhos de parcerias entre a Secretarias Municipal de Educação, entidades, movimentos sociais, universidades, entre outros. Sobre isso, o professor (5), relata sobre a chegada da proposta no município, sendo interessante perceber a importância dos relatos orais e a memória como fonte de informações, quando a mesma professora nos traz à lembrança de implementação da proposta e as angústias iniciais dos colegas ao trabalharem na perspectiva do contexto.

[...] quando a educação contextualizada estava sendo implantada no município de Iporanga, até então nós já fazíamos algumas coisas que estavam dentro das concepções da contextualização, mas a gente não tinha consciência disso, até porque não tínhamos entendimento das discussões. E aí, com a implementação de lá pra cá que eu venho procurando entender. (Professora 4).

[...] quando a educação contextualizada foi implementada no município, foi inicialmente um convencimento para os formadores, depois para os professores, muitos professores resistiram (era uma coisa nova e o novo assusta), muitos diziam que não daria certo, que não iria funcionar, como é que eu vou fazer? É um projeto? Muita gente confunde a educação contextualizada e chama de projeto, mas não é! principalmente no nosso município que é lei municipal. Infelizmente ainda hoje tem (isso uma pequena minoria) de gente que confunde a educação contextualizada como um projeto. Lá no início, a confusão era em torno das incertezas, indagações como: em que momento vou dar meus conteúdos para eu poder aplicar o tema da educação contextualizada. (Professora 5).

A contextualização do ensino favorece como já elucidado, aprendizagens significativas porque é um processo facilitador de compreensão dos fenômenos do ambiente e da vida dos sujeitos do campo, ela é, como relata uma das professoras, “uma educação para a realidade” (Professora 3). Ela ajuda também a “compreender a nossa própria identidade e entender como é que se formados e porque nos formamos, por que somo assim e não de outra forma, [...] ela nos dá perspectivas de construir nosso modo de ser, de agir e de pensar” (Professora 2). Enfim, contextualizar é problematizar, é fazer a articulação da realidade oferecendo subsídios para novas perspectivas do campo brasileiro.

O que nos remota definir a questão da grande contribuição da Educação Contextualizada a partir da óptica dos professores, construindo conhecimentos e novas descobertas, tendo o próprio chão como um laboratório. Na perspectiva das contribuições e relevância da Educação Contextualizada, destaco Freire (2005), quando afirma que a essência da educação é como “prática de liberdade”, e a importância do diálogo nos processos educativos para não seguir o modelo bancário de ensino, visto que conviver é dialogar, é resgatar a identidade campesina.

Paulo Freire desenvolveu trabalhos ao longo de sua trajetória compreendendo a Educação como um ato libertador, sendo as pessoas os agentes que atuam e transformam o mundo em que vivem. Nesta perspectiva, a Educação se configura como um ato de busca contínua, onde o homem é o sujeito que exerce a função desta transformação, a partir da compreensão que isto será possível com a consciência da realidade concreta.

A educação como prática emancipatória proposta por Freire (1987), a partir do seu viés educativo e crítico, serve como significativo mecanismo de emancipação do homem diante das opressões estabelecidas dos ditos privilegiados, no qual, esta proposta direciona-se a compreender as realidades dos educandos, propondo intervenções práticas no ambiente cotidiano escolar. São estas reflexões sobre a educação, que Freire sugere uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17).

Dentro desta perspectiva de construir uma educação libertadora, o ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas proporcionar que os alunos aprendam a partir de suas realidades, e que esta esteja ligada a um processo de formação humana, que tenha o caráter libertador e não domesticador, como um padrão tradicional da educação.

As discussões em torno de Paulo Freire têm desempenhado função importante na (re)construção de uma proposta pedagógica nos princípios de uma Educação no Campo, sobretudo para manter viva as experiências educacionais que partem do contexto local do povo, para o povo. Sendo nesta perspectiva de emancipação dos sujeitos, que Freire (2005) afirma que a educação deve ser usada como prática de liberdade, porque segundo ele, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.

Dessa maneira, as atuais conjunturas do campo nos aspectos social, político e cultural, trazem a necessidade de novas maneiras fazer uma educação voltada às especificidades do meio rural de maneira contextualizada, valorizando e dando significados aos camponeses para que estes se tornem protagonistas das políticas de desenvolvimento da região.

7.1.2 A concepção de Formação Continuada na óptica dos participantes da pesquisa

Quando pensamos em discutir os percursos formativos dos professores, é importante entendermos que eles se dão em múltiplas dimensões, tempos e espaços, englobando aprendizagens construídas desde a academia ao contexto de suas práticas. E

quando o docente busca o aperfeiçoamento, ele abre espaço para novas perspectivas educacionais e com isso despertam-se novas possibilidades no espaço escolar.

Já compreendemos ao longo do itinerário conceitual deste estudo que a formação continuada para os professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes fundamentais à atividade docente e tem como objetivo propiciar aprendizagens significativas para os alunos. De acordo com Sanmartí (2009, p. 21), “[...] ensinar, aprender e avaliar, são na realidade, três processos inseparáveis”. Portanto, é importante repensar a prática pedagógica, visto que, por meio da formação continuada o educador poderá compreender as nuances das práticas educativas e até mesmo estar apto para solucionar os problemas do seu contexto, agindo de forma pontual sobre determinados assuntos.

As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade contemporânea nas últimas décadas intensificaram essa necessidade pelas formações. Elas tornam o educador capaz de se adaptar às rápidas e múltiplas alterações que envolvem o contexto educacional, tendo possibilidades de resolver as dificuldades encontradas na sala de aula. Além disso, o professor atualizado converte-se em facilitador e não mais em um mero transmissor do saber.

Por essa razão, ter apenas a graduação e contentar-se com ela não basta. É fundamental a atualização contínua, sendo amplos os desafios enfrentados pelos professores ao longo de sua jornada docente, onde manter-se informado e desempenhar práticas pedagógicas eficazes torna-se uma necessidade.

Desta maneira, com a intenção de compreender as concepções dos professores quanto a importância das formações continuadas, com o auxílio das respectivas entrevistas, registrei, a partir de seus depoimentos, que todos os professores envolvidos na pesquisa veem as formações contínuas como essenciais pelo fato de adquirirem conhecimentos que podem ser agregados ao contexto da sala de aula e que geram transformações e impactos significativos em suas aulas. Destaco o depoimento de uma professora quanto a relevância deste processo:

A formação continuada é fundamental, por mais que o professor tenha, mestrado, doutorado, se ele não tiver a mente aberta para dizer assim: eu ainda não estou pronto, eu ainda preciso conhecer outras coisas, é errado o professor achar que está pronto, que está acabado, isso não existe. Nossa formação continuada, ela (nós temos aqui um grupo de professores do concurso de 1995, então nós temos mais de 20 anos de concurso e aí esse professor com 23 anos de carreira, de prática, como se estivesse chegado no ápice da coisa, e isso não existe. Em tempos de pandemia é que irá precisar mesmo. A formação continuada para o professor, ela não tem fim, não podemos parar de procurar conhecimento, por mais que tenha habilidade de ministrar o conteúdo em sala de aula, o conteúdo que já trabalho há mais de 20 anos com meu aluno, todo ano que vou ministrar, tem algo a mais, preciso me aperfeiçoar, descobrir. (Professora 5).

O relato da professora entrevistada é pertinente pelo fato de nos fazer refletir sobre o comodismo e o contentamento que muitos educadores assumem durante sua trajetória profissional, ou seja, professores que se acomodam pelo simples fato de terem alcançado certo estágio de crescimento com seus respectivos cursos de pós-graduações e acreditam que não necessitam de novas formações, pois se autoconsideram “prontos”, ou então, como destacado pelo professor, quanto ao tempo de experiência, tendo o professor um certo nível de amadurecimento e conhecimento em sua área de atuação adquirido ao longo do tempo, acreditando ele(a) estar concluído, que alcançou o auge de sua carreira.

Em consonância a isso, lembramos de Freire (1996, p. 43), ao dizer que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Deste modo, é importante que os professores saiam desse dito comodismo de práticas repetitivas e imutáveis, e (re)pensem e (re)planejem novas ações para suas aulas.

Contudo, é oportuno partilhar que, para além das situações mencionadas acima, que representam certas vaidades, outros educadores não encontram disposição física, emocional, financeira, assim como o fator tempo, tendo em vista a sobrecarga de atividades a eles atribuída. Além disso, outras inúmeras dificuldades podem ser citadas pelas quais passam os docentes ao longo de sua carreira profissional, entre elas: a desvalorização, a falta de autonomia, baixos salários, violência, entre outros. Assumir-se como professor atualmente é comprometer-se com uma profissão de amor e coragem.

Assim, fica evidente a importância do apoio aos professores que se encontram nestas realidades e a superação delas, assim como garantir que os educadores de maneira geral permaneçam em formação contínua e aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. Notabilizam-se também mais algumas concepções da formação continuada a partir das professoras entrevistadas reafirmando a importância deste processo.

Só a minha formação não é suficiente para eu desenvolver uma metodologia, uma prática, por isso a formação continuada é importante ela me dá esse caminho, oportunidades para aquilo que já tenho como bagagem como conhecimento, ela possa se viabilizar como uma prática. (Professora 3).

A formação continuada para o professor é essencial e o fazer docente precisa ser repensado constantemente para que eu de fato cumpra minha missão como educadora, que minha aula possa ser de fato significativa para aquele aluno ou aluna, que eu possa marcar a vida dele de maneira relevante. (Professora 4).

E quando discutimos a formação continuada no Semiárido, que por muito tempo foi carente de uma política de formação de professores que, de fato, atendesse aos anseios da região, apresenta, ainda hoje, obstáculos para a sua implementação. São pontuais os casos

onde estas experiências encontram-se consolidadas ou em processo de amadurecimento. Para isso, a Educação Contextualizada não pode ser pensada sem que se efetive um bom plano de trabalho de formação com os professores.

Ao situar as formações continuadas com a perspectiva da contextualização, nota-se que os professores entrevistados são conscientes da importância da mediação que relaciona as especificidades de onde estão inseridos para realizarem uma boa prática pedagógica. Isso se comprova nos depoimentos de seguintes professores:

A formação continuada é algo a mais para os professores, em termo de discernimento, conhecimento. A formação não só o lado intelectual, mas é também o lado realístico, é o lado do contexto e quantas famílias são alcançadas a partir deste processo de formação que inicialmente passa por nós professores e como iremos impactar positivamente nos alunos. (Professor 1).

Nós temos uma certa deficiência de ter esse olhar clínico, então é nesse momento que a formação age. Geralmente as formações são temáticas voltadas para o que nós vivenciamos no momento, o que nós temos no município. Durante a formação o que vocês irão trabalhar enquanto conteúdo é isto, mas como poderia trabalhar usando a educação contextualizada? Como podemos aproveitar aquilo que estamos vivenciando e ensinando? (Professora 2).

Os relatos desses professores se mostram relevantes, dadas as demandas que emergem no dia a dia da prática pedagógica e a necessidade de uma educação contextualizada aos povos do campo.

Buscando conhecer quais as concepções dos professores quanto a importância das formações continuadas, no desdobrar-se das conversas sobre o tema, percebi que todos os professores entrevistados apresentam diversas formações dentro da educação e em suas respectivas áreas de atuação, porém quando questionados se possuíam alguma formação continuada voltada para a proposta do contexto, a resposta foi unânime, ressaltando que apoiam-se apenas nas formações promovidas pelo Projeto Contexto.

Além das justificativas da falta de tempo e questões financeiras, os próprios professores, durante nossas conversas, refletiram e fizeram uma visão crítica quanto a ausência de discussões e disciplinas que contextualizassem o Semiárido em suas formações iniciais, assim como a carência de cursos voltados para a Educação Contextualizada na região que estão inseridos. Em meio a essas discussões, percebi certas angústias por parte de alguns professores, chamando a atenção a resposta de uma professora:

Sinto falta de ter mais cursos de capacitação voltadas para a Educação Contextualizada, [...] as da Cáritas do Projeto Contexto são ótimas, mas as universidades da região deveriam se apropriar melhor as temáticas para termos o incentivo, outras possibilidades também e envolver-se com a contextualização e melhorar ainda mais nossas aulas. Eu me lembro, que quando estamos na formação inicial, as grades curriculares das faculdades ainda são muito conteudista,

principalmente nas áreas das ciências. não me lembro de ter tido alguma disciplina que ensinasse a contextualizar, mas se tivesse, acredito que poderia estar muito mais preparada. (Professora 3).

As possíveis justificativas apresentadas pelos professores quanto as carências dos cursos de aperfeiçoamento voltadas para a questão do contexto na região, é que os cursos de capacitação aparecem de acordo com as demandas, sendo pouco os lugares que a ofertam, observando a carência até mesmo em municípios em que a Educação Contextualizada é lei. Isso se confirma no depoimento de uma das professoras:

Em vários municípios, enquanto não é política pública, é só apenas um projeto à parte, então mudando de gestão, muda a forma de pensamento e a continuação daquilo que se construiu. Então como tem poucos municípios que é uma política pública, dificilmente há demanda. Eu percebo também, muitas colegas com dificuldades em relacionar os conteúdos, além das dificuldades financeiras, o tempo. [...] Acho que se tivesse algumas ofertas em relação à cursos da UFC (que chegou na região), a UECE, com ressalvas ao IFCE de Crateús, que já tem um curso de especialização, já sendo um grande começo, mas sinto falta nas demais. Seria uma boa oportunidade para nós enquanto professor, ter uma formação específica, se aprofundar. Porque os momentos de formação já focam nos conteúdos, na prática pedagógica e a gente não se embasa teoricamente pra gente se situar na proposta. Eu tenho um pouco, com o tempo vamos esquecendo muitas coisas, é preciso ficar refazendo as leituras. (Professora 2).

O relato do professor entrevistado nos leva a refletir sobre os percursos formativos dos professores da Educação do Campo, compreendendo tal debate como uma das vias fundamentais e urgentes para a concretização, na práxis, de uma educação estruturada nas especificidades que fortalecem a diversidade socioambiental daquela região. Sabemos que durante os cursos de graduação, o educador não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as exigências de uma sala de aula, tendo em vista que esta muda de acordo com cada contexto. Assim, se faz necessário que o professor(a) permaneça estudando, aprimorando seus conhecimentos e (re)significar sua prática pedagógica.

7.1.3 O Projeto Contexto e suas contribuições nas práticas pedagógicas a partir das narrativas dos participantes da pesquisa

Essa categoria de análise tem seus pilares estruturados a partir dos apontamentos dos/as entrevistados/as, narrando as formações realizadas pelo Projeto Contexto. As narrativas foram recuperadas pelas memórias e as experiências vividas dos professores que delas participaram, assim como, depoimentos que destacaram quais são as contribuições do referido processo formativo em suas práticas na sala de aula, para, assim, alcançar os objetivos e responder ao problema da pesquisa.

O Projeto Contexto pretende contribuir para o fortalecimento das capacidades de gestão e de intervenção social e política das Organizações da Sociedade Civil (OSC) que promovem no Ceará uma educação emancipatória, ou seja, com inclusão social da mulher e a luta contra a violência de gênero, e estabelecimento de uma cultura de paz no âmbito escolar. Essencialmente, o projeto promove a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSA) Cearense como política pública de educação com foco na valorização da cultura regional, na temática de gênero e a promoção de práticas restaurativas e de mediação escolar procurando uma cultura de paz nas escolas municipais.

A formação continuada acerca dos princípios e conceitos da educação emancipatória e ECCSA para professores e técnicos da SME é desenvolvida por meio de oito módulos temáticos com o propósito de disseminar metodologias pedagógicas apropriadas para a região semiárida, trabalhando com temáticas que envolvem o conhecimento sobre o Semiárido, suas potencialidades e desafios ambientais, sociais, políticos e econômicos. Os educadores são liberados pela SME dos municípios envolvidos para participarem ativamente das atividades formativas. Desse modo, analisando as considerações apresentadas pelos professores, pude conhecer as dinâmicas e os elementos essenciais que acontecem durante as formações do Projeto Contexto. Seleccionei alguns depoimentos que explicitam as memórias dos professores sobre o momento das capacitações do projeto:

Acontece numa data específica, eles marcam e a gente naquele dia está ali, nas formações. [...] A gente começa de manhã e termina a tarde e a gente já sai da formação com os conteúdos, com modelos de planejamentos, com algumas ideias que já dá para incluir na sua disciplina. E aí, nos dias que a gente já tá trabalhando o tema, os formadores da cáritas visitam a escola, fazem uma roda de conversa e avaliam como está o processo e o desenvolvimento do tema. (Professora 5).

A formação da Cáritas que até antes da pandemia vinha ocorrendo presencialmente, olho no olho, duas vezes ao ano, uma a cada semestre, sendo elas direcionadas de acordo com cada tema daquele referido período. Me lembro bem como eram as formações, ainda tivemos uma no começo do ano também, primeiro tem um momento bem descontraído, aí que vem a leveza do momento e quando damos conta já estamos são inseridos nas temáticas e falando das nossas experiências na sala de aula, a gente forma alguns grupos para fazer um planejamento daquela temática, depois socializamos nossos planejamentos. (Professor 1).

Analisando as considerações apresentadas pelos professores acima, se percebe que durante os processos formativos uma das atividades realizadas é desenvolvimento de planejamentos para posterior socialização. Quanto ao planejamento, esta é uma etapa crucial da capacitação, onde os educadores organizam suas ideias e as sistematizam-nas de acordo com o que foi assimilado durante o dia, juntamente com seus conhecimentos e experiências. Libâneo (2013, p. 245) afirma que “o planejamento é um meio para se programar as ações

docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. É uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em face aos seus objetivos e a sua adequação no decorrer do processo de ensino. O processo de construção desses planejamentos se confirma nas narrativas das professoras:

Uma das partes da formação como é focada numa perspectiva, numa temática e dentro dessa temática é explanado as ideias, aí nós nos reunimos, aí escolho um(a) objeto/disciplina, como é que nós vamos trabalhar essa temática na disciplina (sem fugir do que deve ser trabalhado). A gente se reúne enquanto grupo, constrói metodologias dentro da perspectiva da educação contextualizada e apresenta e quando os grupos são desfeitos, aí acontece a socialização. No momento que eu socializo é aí que eu pego aquele gancho: ah não pensei nessa perspectiva, os professores pegam as dicas e as utilizam quando for pertinente. (Professora 2).

Juntam-se vários professores, cada um contribui. Nas vivências quando a gente coloca aquilo que pensa para ser trabalhado, alguém diz: “puxa vida é verdade, eu nunca tinha pensando assim”, Então eu aproveito aquilo que eu já tenho enquanto professor, da minha bagagem de experiência e eu acrescento a bagagem de outros professores. Os momentos de vivências são essenciais, para me ajudar a ter um olhar mais clínico, dividir vivências, experiências e ter um olhar sob várias perspectivas, um acrescenta no outro as vivências. (Professora 3).

Ao analisar e retratar as experiências vivenciadas por pessoas, ou um grupo, como é o caso desta pesquisa, recuperando o vivido, a concepção por quem viveu, nos deparamos com relatos que engrandecem a pesquisa e que comprovam as contribuições deste processo na vida profissional dos sujeitos entrevistados, como é o caso do relato de um dos professores:

É tudo misturado na formação para vermos as experiências diversas, é dividido em grupos com a mesma temática, e o que eu acho mais legal de tudo isso, é que é a mesma temática mas com perspectivas diferentes, a perspectiva quem vai fazer é o professor e a metodologia também, aí cada um leva sua bagagem pra escola e desenvolve lá e o ápice de tudo é o momento das culminâncias. (Professor 1).

Durante o desdobramento da entrevista, um dos professores colocou em pauta as contribuições metodológicas adotadas nas capacitações que promovem e instigam a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, o professor esclarece dizendo:

Durante as formações, os formadores da Cáritas ao apresentarem as temáticas, nos mostram novas perspectivas de assuntos que muitas vezes eram familiar para nós, mas o jeito como eles nos instigam, abre nossa mente para novos horizontes e conseqüentemente para mudar para melhor nossa prática pedagógica [...] A prática pedagógica que temos hoje, é fruto das formações concedidas do Contexto, eles instigam a gente a investigar o contexto do nosso meio em que estamos inseridos. (Professor 1).

Outros professores aproveitaram a oportunidade para também evidenciar seu ponto de vista sobre este processo:

A formação, eu acho que ela é o que deve ser, provocativa. As perguntas: porque não assim, como é que eu posso fazer? Ensina o professor a pensar na melhor forma

que está lá na sua sala de aula. Então essa provocação que faz todo sentido porque nos orienta, elas são orientadoras, nos ajudando a refletir, perceber, olhar o que está a nossa volta. Uma das formações que recebi, em que me ensinou que não adianta eu desenhar uma árvore na lousa, se fora da minha sala de aula tem uma, eu vou ensinar as partes de uma árvore, tem uma árvore lá fora para ver com meus alunos. (Professora 2).

Para o alcance do objetivo geral e responder à questão central da pesquisa, nesse momento de análise procurarei identificar nas falas dos professores quais as contribuições do processo formativo realizadas pelo Projeto Contexto, vivido junto aos professores na escola Governador Waldemar de Alcântara, relacionando as percepções e sentimentos dos educadores envolvidos no projeto.

Analisando as considerações apresentadas pelos professores, pude perceber a congruência das narrativas quando se reportam ao saírem desse processo formativo, que proporcionou reflexões individuais e coletivas, fomentando a transformação de suas realidades. Foi dito:

Apesar de já ter passado por outras capacitações, até mesmo as contribuições da minha complementação na área de ciências, posso afirmar que foram muitas as contribuições desde a chegada do Contexto, até quando este deixa de ser um simples projeto no nosso município e passa a ser uma política pública. É uma conquista nossa! E quanto às contribuições dessas formações, hoje, com toda minha experiência, o que eu posso falar é gratidão. As formações são fontes de conhecimento e não podemos ficar parados no tempo não, muita coisa tá mudando, e as formações nos atualiza, para tornar nossas aulas dinâmicas. Tenho percebido dos alunos que eles estão mais envolvidos, olha que tenho 28 anos de atuação na educação, então já vivenciei muita coisa, mas vê-los envolvidos como agora, com o projeto contexto, eu nunca tinha visto, é lindo de ver! Às vezes não é 100%, até porque vez ou outra acontece algum contratempo, mas devagarinho vamos nos ajustando e vai dando certo, ESTÁ DANDO CERTO! (entonação forte do entrevistado). Então sim, as formações contribuem bastante na minha prática pedagógica, no meu jeito de ser um facilitador da educação e envolver meus alunos com o ambiente que nós vivemos, o Semiárido, lugar que amamos. (Professor 1).

Verificando a resposta do professor, percebi que ele tem muita consciência da importância das formações contínuas, visto que o educador precisa inteirar-se do que acontece à sua volta e estar preparado para as mudanças que o contexto impõe. É relevante ressaltar o sentimento de gratidão passado pelo entrevistado, reconhecendo as contribuições trazidas pelo Projeto Contexto e como suas aulas passaram a ter novos significados e interações com os aprendizados construídos nas formações. O referido professor abordou também que as aulas de ciências não foram mais a mesma com a chegada do projeto, passando a ter novos sentidos, como ele afirma:

[...] quando nós estudamos as vegetações do Brasil, eu levo material, mostro através de imagens como são as principais vegetações do nosso país, mas aí quando vamos falar das nossas espécies da Caatinga, eu levo eles pra fora da sala, porque na escola tem algumas espécies, ou até mesmo em aula de campo, mas eles estão vendo, eles

estão tocando, eu contextualizo e mostro a importância delas para nossa região, e é bonito de ver eles empolgados, todo mundo querendo conhecer. [...] eu não fazia isso antes do projeto, mencionava “ah aquela que tem ali fora da escola”, mas não dava significado a coisa, de instigá-los a conhecer, aí com o projeto eu aprendi que isso era importante e vou dar continuidade. (Professor 1).

Assim, podemos perceber que a qualidade do ensino, muitas vezes é determinada tanto ou mais pelas capacitações dos professores, do que pela própria formação inicial e que mesmo tendo anos de experiência na educação, o professor entrevistado reconhecer que ainda está inacabado e que ainda tem muito a aprender.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, compreendida como parte do amadurecimento profissional que se realiza ao longo da atuação docente, e sabendo que este processo pode dar um novo sentido à prática pedagógica, ressignificando sua atuação, é importante também que o professor conheça as realidades e contextos de suas turmas. Assim uma professora escreve:

É a partir da formação, dividindo as experiências é que a gente consegue visualizar o que pode ser também melhor para nossa sala de aula. Porque quando a gente pensa no conteúdo, é automático enquanto professor, “ahh qual a melhor metodologia”, “ah é vai dá certo”, é intuitivo, porque conhecemos as realidades de cada turma, os comportamentos, os interesses. Então muitas vezes, o que deu certo em uma sala, pode não dar na outra, então nós como professores devemos estar preparados e conhecer as múltiplas realidades da nossa sala, no começo é um pouco complicado, mas com o passar dos dias, nossas convivências, os laços vão sendo estabelecidos e assim vou conhecendo cada um e assim posso direcionar melhor meu planejamento. (Professora 2).

É relevante aqui destacar o relato do professor mencionado quanto às contribuições do Projeto Contexto, que vão além de suas práticas pedagógicas na sala de aula, pois com a contextualização da educação e sua funcionalidade, as ideias passam os muros da escola, percebendo a aproximação da comunidade com o espaço escolar. Assim ela esclarece:

Eu percebo a proximidade e a funcionalidade da educação para a comunidade, [...] eu percebo que a escola está mais próxima da comunidade no sentido que quando é feito algo, a família está envolvida, então é uma forma de trazer a família para escola, a escola sai do prédio e está representada pelo aluno para chegar até as famílias. Eu percebo a participação das famílias nos eventos para acompanhar os filhos para ajudar os filhos, eu creio que é uma forma da escola estar mais próxima da comunidade e valorizar a comunidade. Então a minha prática em sala de aula, faz com que o aluno chegue em casa e ensine o que foi aprendido e neste processo, praticamente toda a comunidade se envolve com a escola. (Professora 2).

Segundo Wengynski e Tozetto (2012, p. 3), “a formação continuada, assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola, possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que

ocorrem neste espaço e tempo”, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Como um dos objetivos específicos era identificar as contribuições da formação continuada para a prática docente através das narrativas dos professores que atuam no município de Ipaporanga - Ceará, considero oportuno ressaltar mais algumas narrativas/relatos que comprovam as contribuições das formações:

Eu creio que a contribuição maior é porque ele ensina fazendo, não é somente uma teoria, vamos ensinar isso na prática, então a gente pega o aluno e vamos lá fazer, então o aluno, eu acho que aí eu entro na questão de o aluno se sentir parte, em que eu vou contribuir. A escola tem uma horta, a horta é de quem? é da escola! como é que nós vamos fazer? Então eu vou estudar, como é que faz, as técnicas utilizadas, lá nas linguagens, o que é que eu posso fazer, eu posso estudar, dentro de um texto, aí eu vou escolher qual o gênero melhor que se encaixa e vou trabalhar o gênero textual na linguagem trabalhando sobre a horta, então eu trabalho o gênero, eu caracterizo o gênero e aluno ainda aprende utilizando a prática com o professor de ciências de como vai construir a horta e o professor de ciências, vai ensinar como constrói a horta, qual vai ser o tipo de adubo, a questão das sementes, espécies, depois que aprende tudo isso, aí vamos para a prática. Nem sempre o que a gente aprende vai conseguir praticar, mas que pelo menos ele perceba em que vai servir. E como é que nós fazemos isso? Aí podemos fazer, depois de trabalhar um texto, eu posso produzir panfletos, aí nesse panfleto tem todas as informações, eu posso produzir cartazes, ou seja, eu continuo trabalhando a língua portuguesa, caracterizando o gênero, e trabalhando a educação contextualizada. Então geralmente são temáticas, aí vai exigir da gente um planejamento melhor e uma boa articulação, dá muito trabalho, mas depois é muito gratificante, aí como é que eu posso trabalhar em sala? aí eu vou escolher se eu vou trabalhar em grupos, se eu vou trabalhar em rodas de conversa, se eu vou trabalhar utilizando música, então vou vou adequando de acordo com a minha sala de aula. (Professora 2).

Com o auxílio das formações eu passei a ter muito mais cuidado com os conteúdos que estou planejando do livro, eu busco fazer a contextualização, a interdisciplinaridade com o que estamos trabalhando de temática do projeto, para que os alunos percebam as possibilidades e significados daquilo que eles estão estudando e não ser mais apenas um mero conteúdo, mas que este tenha importância para a vida deles e que leve esses ensinamentos para seus descendentes. [...] Na minha prática despertou possibilidades de como contextualizar, na medida que vou adquirindo conhecimento, repasso aos meus alunos o que aprendi e quando vejo os resultados, me sinto extremamente contemplada e que valeu tudo a pena. (Professora 3).

Desde o início, com a implementação do projeto e posteriormente quando ele vira política pública, que mexe com minha mente e continua mexendo, na questão teórica, porque eu pensava uma coisa e depois da contextualizada, passei a ter outra linha de pensamento, e na minha prática em si, após me apropriar melhor na teoria, tenho recursos e possibilidades de aplicar na prática, a lidar com meu aluno, se eu já tentava trazer meu aluno para a realidade, depois da ed. contextualizada é que faço mais ainda. Eu sempre fui defensora desta perspectiva que não adianta ensinar um conteúdo de história antiga se eu não socializar este aluno com os tempos de hoje. (Professora 5).

Nota-se, na opinião unânime dos professores entrevistados, que as formações continuadas do Projeto Contexto, de maneira geral, contribuem para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, refletir sobre a prática e transformá-la é parte

inerente do ser professor, que nasce da sua ação repleta de sentido frente às conjunturas em que seu trabalho está inserido.

A prática pedagógica caracteriza-se com o sendo um importante componente da prática social, a qual corresponde a uma relação recíproca entre o conhecimento inicial na formação dos professores e os conhecimentos práticos desenvolvidos ao longo da atuação docente. Ela é pensada como uma ferramenta essencial na construção do ensino-aprendizagem, em virtude de um mecanismo estimulador e facilitador para compreensão das temáticas em que se visa construir a aprendizagem.

Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, é inserida no contexto da prática social”. Dessa maneira, é evidente que os educadores tenham a necessidade de romper com seus paradigmas tradicionais voltando-se para as práxis desempenhando-a de maneira crítica, portanto, gerando nos educandos atitudes reflexivas e não acríticas. Por este motivo, a prática e teoria são extremamente importantes na metodologia e formação docente, pois permite a interação capacitando ao aluno exercer o diálogo sistematizando a democratização do ensino.

O valor da prática pedagógica é inegável enquanto ferramenta de trabalho para a compreensão e diálogo com os alunos do campo. Esse modelo de aprendizagem é ampliado nos cursos de formações de professores, com o intuito da valorização da prática em sala de aula, de forma que o educador tem disposição de oportunizar aos discentes a capacidade de desenvolver-se, refletir, pensar, problematizar utilizando o conhecimento aprendido durante o processo de aprendizagem. Percebe-se, assim, que às práticas pedagógicas são inovadoras por proporcionar naturalidade no ensino e na metodologia, rejeitando uma transmissão de ensino, mas visando dar autonomia para formação docente. A prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Fernandes (1999, p. 159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida às questões didática ou às metodológicas de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Assim, conforme destaca Fernandes (1999), a aula se organiza num espaço-tempo onde perpassam diferentes histórias, formando um conjunto de relações, em que conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas.

Esse tipo de relação pedagógica não é assimétrica, no sentido de que ambos os lados: professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos. O professor descobre com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar (VERDUM, 2013). Entretanto, essa não assimetria não significa ausência de autoridade, licenciosidade, por parte do professor, conforme coloca Freire (1986, p. 125), “a educação dialógica é uma posição epistemológica [...]”. Essa posição epistemológica não nega o papel diretivo e necessário do educador, mas esse não é considerado o dono do conhecimento, e sim alguém interessado em um determinado objeto de conhecimento e desejoso de criar esse interesse em seus alunos para, juntos, iluminarem o objeto.

De acordo com Sacristán (1999), o professor se apropria da função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao efetivar essa atribuição, o professor oportuniza reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do entendimento de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, transforma-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Ainda de acordo com o referido autor “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (p. 73).

As escolas camponesas desfrutam de grande valia social porque reproduzem a materialização dos esforços de diversos sujeitos coletivos que não se conformam em construir apenas um modo de fazer educação, mas também garantir que os professores, por exemplo, promovam a autocrítica de suas práxis pedagógicas. O processo educativo, por si só, passa pela inseparabilidade entre ação-reflexão-ação do fazer pedagógico.

As culminâncias representam, provavelmente, o espaço de maior visibilidade para mostrar e difundir os resultados do Projeto Contexto. Consistem em um momento de apresentação das vivências e aprendizagens adquiridas pelos alunos em certos temas específicos (águas, sementes, cultura de paz, gênero, entre outros) à toda comunidade escolar e às autoridades visitantes. As apresentações dos resultados são feitas pelos próprios alunos sob a coordenação dos seus respectivos professores, assistidos pela comunidade escolar. Por vários momentos, os professores trouxeram à tona as memórias destas culminâncias e como estas marcaram suas carreiras, vendo naquele momento de apresentação dos educandos e como suas práticas na sala de aula foram expressivas. Vejamos os relatos das professoras:

[...] uma das culminâncias do ano passado, algumas das famílias, tiveram a oportunidade de vir vender seus produtos naturais dentro da escola e isso não tinha antes, não existia. O filho estava lá dentro vendendo com o pai laranja, cheiro verde e quanto às famílias transitavam, compravam, tinha aluno apresentando, tinha as salas com os trabalhos, os pais aproveitavam para vender e ver os trabalhos dos filhos dos temas que nós professores nos empenhamos em ensinar durante o semestre, parecia bagunçado, mas de fato estava organizado, faz todo sentido, é diferente de quando a família só é convocada nos momentos de entrega de rendimentos, culturalmente a família imagina que os momentos dela na escola é só para prestar conta e ver como os filhos estão e tem família que nem isso. (Professora 2).

[...] as culminâncias, aquele movimento que a gente faz na escola para trazer a família eu acho que cria o vínculo entre a família e a escola. E a educação faz todo sentido, o aluno sabe o que aprende e eu sei o que eu ensino, é isso que a educação tem que ter como carro chefe. (Professora 3).

As culminâncias, que é o resultado de todo o processo que desenvolvi com os alunos na minha área. Foram muitas as que ficaram na minha memória, que foram memoráveis. Por exemplo o tema sementes, gênero, entre tantos outros, desde o planejamento até o ato da culminância, convidando os pais, entidades sindicais, o trabalho da gente tá fazendo efeito, quando o aluno gosta, ele apresenta bem e sem ser nada forçado, é tão natural, é reflexo do professor, fica marcado, é um certo reconhecimento, tá mostrando algo que tentei que ensinei e vejo que ele aprendeu. (Professora 5).

Desta maneira, trata-se de um momento de forte integração da comunidade escolar. Aproveitando a realização das culminâncias dos projetos didáticos trabalhados nas escolas, podem ser realizadas feiras escolares como espaços de comercialização justa para a produção da agricultura familiar, produtos cultivados nos quintais das famílias de alunos, além de indicadora quanto ao trabalho desenvolvido junto a escola no que diz respeito a contextualização do ensino.

7.1.4 A formação continuada do Projeto Contexto na perspectiva dos gestores da escola

De acordo com os gestores, os conteúdos são desenvolvidos a partir da perspectiva interdisciplinar, com planejamento das aulas a partir de Projetos ou Atividades de Aprendizagem que envolvam os conteúdos curriculares para o Ensino Fundamental. Por isso, os professores das demais disciplinas deverão atuar no projeto, especialmente nos planejamentos e nas respectivas formações. Observando o êxito das experiências das escolas do campo, em 2013 a SME implantou,

no currículo das escolas a Educação Contextualizada para que nossos jovens possam adquirir conhecimentos propícios para a convivência com o Semiárido de tal forma que esse aprendizado faça os alunos se apropriarem do contexto onde eles estão inseridos, e uma educação cidadã que os preparem para as realidades que emergem” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.37).

A equipe gestora da escola Governador Waldemar de Alcântara compartilha das mesmas concepções em relação à formação continuada oferecida aos seus professores, de que faz um diferencial nas práticas pedagógicas dos docentes, com mudanças significativas, e que o Projeto Contexto traz também expressivas mudanças para o contexto escolar, seja na capacitação dos professores, na qualidade das aulas, a organização da escola, demanda institucional, além da aproximação da escola com a comunidade. Neste sentido, as capacitações realizadas pela Cáritas de Crateús contribuem para o exercício da docência dos professores de Ipaporanga, oportunizando a eles momentos específicos para aprender e apropriar-se dos referenciais teóricos e assuntos que possam contribuir para que o professor, de fato, possa contextualizar suas respectivas disciplinas, conforme apresentaram suas respostas com base nas perguntas da entrevista semiestruturada (ver Apêndice D).

É normal que o próprio professor apresente dificuldades para relacionar seus conteúdos em práticas que sejam contextualizadas, tendo em vista a própria carência das formações iniciais, mas aí, temos aqui no município, que inclusive já é uma política pública a educação contextualizada, com as formações organizadas pela Cáritas, já que eles estão à frente do Projeto da Contextualizada, fazendo com que eles compreendam e relacionem seus saberes com as características do lugar que eles vivem, ou seja no Semiárido. Essa formação é essencial, ela não pode deixar de acontecer. Ainda existe alguns professores que são resistentes, às vezes justamente pela falta desse conhecimento, e até mesmo dar oportunidade de envolver-se verdadeiramente com o projeto, mas são pouquíssimos os professores do município que apresentam certa resistência, o discernimento para compreender essa nova proposta de ensino. (Gestor 1).

Já estamos na décima temática da educação contextualizada, a cada ano são duas temáticas e com elas acontecem as capacitações dos professores, sendo elas um diferencial na prática pedagógica dos docentes. A gente percebe uma diferença muito grande desde o início da contextualização. A gente percebe algumas mudanças significativas com as aulas mais contextualizadas, aulas práticas, fazem visitas a assentamentos, quintais produtivos e temos as nossas culminâncias onde se expõem os resultados daquela temática onde os alunos se envolvem bastante e os professores, assim como nós da gestão podemos ver as contribuições desse projeto na vida desses alunos. (Gestor 2).

Conforme Imbernón (2011, p. 16), “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Então, quanto ao parecer dos gestores, suas concepções apresentam-se como legítimas de que as capacitações propostas pelo projeto em questão formam seus profissionais para atender principalmente às particularidades daquele contexto, de maneira que garantam uma educação cidadã, crítica e libertadora. Apesar de não serem todos os professores comprometidos com o desenvolvimento deste modo de fazer educação, como relatado pelo gestor, a proposta, que desde 2015 é uma política pública no município, vem se fortalecendo, amadurecendo suas concepções, ganhando mais espaço nas

comunidades e conquistando, aos poucos, cada vez mais adeptos quando estes se rendem aos resultados do projeto.

A escola se empenha na construção de uma prática pedagógica que prioriza o ensino do conhecimento científico aliado a compreensão história do contexto que o produziu, valorizando os diferentes sentidos que cada sujeito pode atribuir-lhe, utilizando-se de conteúdos que vão além das disciplinas escolares e perpassam todas as áreas do conhecimento, como é o caso de temas como tecnologia, sexualidade, ética, educação ambiental, pluralidade, entre outros. Desta forma, poderá contribuir para a formação de cidadão conscientes, autônomos, participativos, críticos e criativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Quando questionados sobre quais seriam as principais mudanças observadas em relação às práticas dos professores, tendo em vista que a finalidade da formação é, sobretudo, oportunizar a reflexão sobre ações em sala de aula, os gestores não deixaram de considerar como parte importante deste momento formativo o repensar das práticas, que possibilitem mudanças efetivas e comprometidas com as concepções da contextualização. Isso aparece nas seguintes falas:

Percebemos aqui uma adaptação melhor dos professores, estão se adequando mais. A gente percebe um envolvimento do professor e do aluno. E às vezes a gente percebe que o aluno se envolve tanto, que às vezes passam também conhecimento para o próprio professor. A partir da apresentação dos alunos nas culminâncias isso fica muito evidente. De acordo com os trabalhos que são propostos, a gente percebe que o professor fica muito entusiasmado, até mesmo, as vezes mais do que o aluno. Pela apresentação dos alunos, o professor começa a refletir e entender que precisa se apropriar mais dessa proposta tendo em vista os resultados apresentados, na busca de sempre poder melhorar mais e mais. (Gestor 1).

A gente percebe um bom desempenho dos professores, a dedicação da grande maioria dos deles em fazer parte desse processo, tudo o que é planejado, discutido de modo a refletir sobre a prática pedagógica, dentro das propostas da contextualização. (Gestor 2).

Percebe-se que ambos os gestores ressaltam a relevância da reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, reconhecendo a importância dos momentos formativos e das culminâncias para o aprimoramento das propostas desse modo de fazer educação. Nesse sentido, para Gómez (1998, p. 371), o profissional docente deverá refletir sobre “[...] sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionaram a opção de um determinado curso de ação, [...] e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua”.

Outro aspecto apontado pelos gestores da escola das contribuições do projeto diz respeito às melhorias observadas no desempenho dos alunos, visto que é um reflexo dos trabalhos realizados pelos professores. Nota-se este consenso nas seguintes falas dos gestores:

A gente já percebe desde a educação infantil, a preocupação deles com a questão ambiental entre outros aspectos. Eu digo desde a educação infantil porque a gente vem tentando implementar essas concepções desde que eles são bem novinhos, isso já é um fruto do que vem sendo sistematizado a partir da contextualização do ensino. São crianças e jovens que estão tendo novas concepções diferentes do meio ambiente e conhecer sobre o local que vivem e observamos também a melhoria dos alunos no que diz respeito aos desempenhos, óbvio que vez ou outra tem um abençoado que dá trabalho, que não consegue alcançar boas notas, ou se comprometer com as aulas, mas isso hoje é casos bem específicos, qual escola não tem né? Mas eu que estou a bastante tempo em sala de aula, e nos últimos anos nos cargos de gestão eu vejo sim, com toda certeza muitas melhorias nos desempenhos deles, a própria comunidade inserida na escola, então tudo é um processo e vai se consolidando. (Gestor 1).

[...] nosso desafio é despertar no aluno o interesse em aprender. Quando você usa uma metodologia, uma proposta pedagógica diferenciada eles buscam mais o conhecimento através da leitura, da pesquisa, porque eles se sentem estimulados. Essa proposta, a gente percebe, nas culminâncias, a desenvoltura dos alunos, como eles apresentam bem, com propriedade aquele tema e isso a gente não via há uns anos. (Gestor 2).

De modo geral, os gestores demonstram o quão tem sido relevante apoiar-se em uma educação que enfoque o contexto, o que se mostra por exemplo visível nas avaliações externas do município. As formações apontam uma melhoria na prática profissional dos professores, fomentando práticas de colaboração e de gestão.

7.1.5 A relação Projeto Contexto e as formações continuadas na óptica do gestor do projeto e de seus formadores

Começo a última análise desta pesquisa destacando os relatos dos responsáveis que estão à frente do projeto para o desenvolvimento das capacitações pedagógicas, assim como base e suporte para outras atividades assistidas pelo Projeto Contexto, evidenciando a óptica do coordenador do Projeto, que além de articular parcerias, atribuir tarefas, acompanhar e documentar de perto as atividades, se destaca também o papel dos professores formadores que atuam na preparação e planejamento dos processos de aprendizagem, assim como estabelecem maneiras facilitadoras para a efetivação dos objetivos do projeto, os formadores também acompanham e avaliam as aprendizagens dos formandos, com ênfase na contextualização das práticas, além de outras atribuições.

E quanto aos formadores, eles são, antes de tudo, um professor que tem experiências vivenciadas em sala de aula, sendo necessário que reconheçam e internalizem em

si a relevância que assumem na vida dos sujeitos em formação, para que se sintam também motivados na realização das atividades por eles atribuídas.

A primeira temática discutida (ver APÊNDICE E e F), com os colaboradores da Cáritas Diocesana de Crateús foi referente a importância da perspectiva da contextualização do ensino para as práticas docentes, sendo este um dos objetivos do Projeto Contexto, onde os formadores e o coordenador assim destacaram:

Primeiro acreditamos que uma educação emancipadora só fará diferença na vida do alunado e da sociedade se esta vier, acompanhada de elementos práticos, de situações que liguem a literatura com a ação do sujeito, reitero, não uma ação genérica, mas sim aquela que escuta, analisa e utiliza a experiência de dentro de casa, de sua comunidade, bem como da formação acadêmica e contínua do professor, e, a partir desses pontos, de forma conjunta, tornar a teoria mais reflexiva e a prática mais próxima da necessidade social. Havendo dessa forma uma melhor aprendizagem e conseqüentemente uma mudança no ser, no ter e no agir do professor e seus alunos, frente às realidades que convivem. (Formador 1).

Essa questão é trabalhada com apoio do material pedagógico distribuído na formação e também com o suporte pedagógico da escola e dos formadores. O professor em sua disciplina tem autonomia para explorar seu conteúdo, não se limitando apenas ao material fornecido. (Formador 2).

Primeiro quando tratamos o termo de uma educação contextualizada criamos uma expectativa de uma aprendizagem melhorada, aquela que vai além de conceitos e fixa na prática os estudos feitos em sala de aula. A experiência e a expectativa trazida pelo projeto contexto, nessa contextualização tornou a ação didática do professor mais valorosa e próxima da realidade do aluno. Sem esse projeto, com certeza, teríamos mais dificuldades em contextualizar os conteúdos e tornar as práticas pedagógicas mais eficazes no tocante a realidade do alunado e da comunidade em que vive. (Coordenador do Projeto).

A visão dos formadores e do coordenador do projeto sobre essa perspectiva de educação dialoga com os saberes e as necessidades da região, tendo como um dos alvos a serem alcançados, empenhar-se em promover a igualdade de gênero dentro de uma cultura de paz. Dessa maneira, a Educação Contextualizada defendida pelo Projeto Contexto busca atender, de maneira estratégica, às necessidades da população do Semiárido Cearense de uma educação que considera a realidade da região, em particular as mulheres e as crianças, bem como as necessidades de articulação entre atores e instituições para pavimentar o caminho de novas políticas públicas.

Tal questão é trabalhada de forma participativa com a construção de um currículo junto às ações que mobilizem tais práticas. A formação é contínua, onde o ato de escutar e reinventar as ações pedagógicas é fato primordial na construção eficaz de uma formação mais próxima do que se busca dentro do projeto, tendo em mente que é sempre necessário ser feito esse ciclo de melhorias na formação contínua, em seu material didático e nas ações dos profissionais responsáveis pela disseminação do projeto.

Na ocasião de querer entender melhor a maneira como o projeto orienta e acompanha o planejamento dos professores e as demais atividades que envolvam a escola por eles assistida, solicitei aos sujeitos entrevistados para abordarem como acontecem essas abordagens. Assim, o coordenador e um dos formadores destacaram:

O projeto dispõe um espaço para esse acompanhamento, agora de forma também virtual, fato aprimorado após o início da pandemia da covid-19. Também é agendado e realizado dois encontros presenciais durante o ano letivo, além dos acompanhamentos durante o semestre. A coordenação pedagógica da escola, assim como a SME está sempre em contato com os formadores e organizadores do projeto, repassando os anseios de seus professores em vista de uma melhoria de suas atividades, assim como dos objetivos que se desejam alcançar com o projeto contexto. (Coordenador do Projeto).

Acreditamos que, estar presente no processo da aplicação do projeto, implica, sobretudo, auxiliar o educador a não perder o foco do objetivo do Projeto Contexto. (Formador 1).

Ainda segundo as informações coletadas pelos entrevistados, primeiramente é feito um planejamento anual, que deve preceder o início das atividades laborativas em sala de aula. Nele é elaborado em conjunto os temas para aqueles respectivos semestres. De acordo com eles, é de fundamental importância que seja feito uma retrospectiva das ações e conteúdos dos períodos anteriores, descobrindo os pontos que merecem ser alterados ou melhorados, tanto na prática como na readaptação do material, para que o projeto esteja sempre em consonância com a realidade e formação a que se propõe.

Feito este momento, os organizadores partem para o acompanhamento do professor que pode se dar em diferentes caminhos, a destacar: Primeiro, devido a pandemia, o atendimento remoto foi colocado como alternativa para melhorar o contato entre o professor e o agente-formador para que possa, de forma individual, trabalhar suas dúvidas ou receber apoio onde for preciso para melhorar sua prática. Esse canal é de suma importância, porque alguns educadores ainda sentem dificuldades em contextualizar determinados assuntos e de forma conjunta, professor e formador pesquisam e buscam alternativas e ideias para sanar tais percalços que não foram bem trabalhados em sua formação acadêmica.

Em segundo plano, é feito durante o ano letivo encontros coletivos para que se possam discutir questões mais gerais e/ou redirecionar determinados conteúdos e ações pedagógicas. Esses encontros podem ser solicitados de forma prévia pela gestão/professores quando sentirem necessidade, bem como quando a equipe do projeto contexto perceber que é preciso reforçar ou melhorar determinadas ações. Adiante de tais pedidos, é formalmente agendado.

Alcançar níveis mais elevados na educação formal e aprofundar como continuidade os conhecimentos que os professores já possuem, bem como a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal, se faz necessário refletir sobre sua realidade subjetiva e ajudar o docente a repensar suas atitudes e ressignificar sua prática. Partindo desse entendimento, a importância dessas formações continuadas se evidencia na concepção de um dos formadores, justificando-se pelo fato que:

Sem essa formação, o professor estaria a recair sempre no ensino tradicional, apenas conteudista e possivelmente pautado em cumprir apenas um currículo, salve o aspecto, de estimular e trabalhar questões referentes às provas externas, assim como os exames que adentrem a seleção para cursar uma universidade. Agora com essa formação continuada, há uma renovação e implementação de assuntos que foram vistos ou não na sua formação acadêmica. Agora trabalhados com a ótica da prática e realidade local do estudante. Sem ela, com certeza o professor teria mais dificuldades em contextualizar seus conteúdos e melhorar sua prática docente. (Formador 2).

Tais ações são de suma importância para solidificar o projeto e a proposta pedagógica que ele traz. Sempre que se faz necessário, formadores estão dando o suporte pedagógico, o trabalho de escuta, o auxílio nas dúvidas, tanto de professores como de alunos e suas famílias, quanto ao projeto, suas ações e na efetiva práxis do educador.

Estando a frente do Projeto Contexto e tendo o papel de acompanhar o desdobramento das práticas realizadas pelos formadores, assim como ter conhecimento dos resultados alcançados dentro das escolas, o que não é uma tarefa fácil tendo em vista a quantidade de escolas por ele acompanhada, questionei ao coordenador do projeto quais seriam as mudanças observadas por ele em relação à prática dos professores na sala de aula. Ele ressaltou que:

O professor não se vê e não é mais visto como aquele tradicional conteudista. Ele tem na sua ação, na colocação de seus conteúdos e relacionamento com os alunos, ferramentas que aproximam à ciência, os assuntos do currículo à vida do aluno. Tal fato, causa extremo interesse e participação dos estudantes em suas aulas, facilitando a comunicação entre ambos e o crescimento educativo de todos. Situação que antes do projeto era mais difícil de se presenciar. A indisciplina foi reduzida e a renovação contínua faz, de certa forma, retombar aspectos de sua formação acadêmica, trazendo grande satisfação ao educador, seja em seu crescimento pessoal, profissional ou social. (Coordenador do Projeto).

Ainda em relação à avaliação e a esse modo de ver os resultados, oriundos de um esforço coletivo para idealizar uma educação libertadora que considera o contexto, também solicitei que os professores formadores pudessem avaliar o aprendizado dos educadores durante as capacitações e outros dados avaliativos concebidos pelo acompanhamento realizado pela equipe. Os depoimentos das entrevistas assim se revelaram:

Considero esse tema muito delicado e denso para discussão. Avaliar não é simples, ainda mais quando o professor é o centro da dimensão avaliativa. É possível relatar alguns aspectos que venham a desembocar mais investigações do que pontos finais. O fato de participar de uma formação continuada já prediz que o saber está e estará sempre se reformulando, assim como, a renova(ação)- o formador evidenciou através de gestos esta ação - dos saberes acadêmicos embutidos nos anos de estudos do educador. O conhecimento e a prática oriunda da formação continuada do Projeto Contexto, quando utilizado em campo, pode ser considerado como positivo e transformador para o professor, que é ora agente, ora aprendiz em tal transformação. (Formador 1).

Eu acredito que o ponto base dessa formação e seu resultado satisfatório, vem refletido no estudante, principalmente quando nós vamos nos dividimos e vamos acompanhar as culminâncias, quando nos reunimos no final do dia, já cansados, mas os relatos sempre são muito positivos das apresentações, como os estudantes capricharam, como os professores se dedicaram para que tudo ocorresse bem. Quando notamos essa mudança no ambiente local, na sua comunidade, constatamos que todo o empenho e dedicação do professor foi satisfatório e que uma formação continuada, levada a sério, pelos seus participantes e entidades governamentais faz e continuará fazendo a diferença na ação do gestor, do estudante, do formador e do professor. (Formador 2).

Podemos perceber que as falas de ambos da equipe do Projeto Contexto são bem coerentes à proposta do projeto, bem como à formação continuada que ela propõe. O papel desempenhado pelos formadores transcende o ensino e implica o desenvolvimento do trabalho docente, que se inclina para repercutir ao longo prazo na sua atuação em sala de aula, de maneira resiliente.

8 TECENDO CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

As reflexões que envolvem a Educação do Campo fazem parte de uma grande ação em prol da defesa e garantia da qualidade educacional para aqueles que vivem no campo. Há alguns anos vêm sendo discutido no Semiárido parâmetros educativos que envolvem o seu contexto, partindo daí a concepção de uma Educação Contextualizada, ou seja, uma Educação apropriada às peculiaridades desse ambiente, tornando-o um ecossistema socioeducativo.

As políticas educativas existentes nas regiões campestres do Ceará, tradicionalmente não ofereceram uma educação emancipatória adaptada ao contexto do Semiárido, constituindo um freio para o seu desenvolvimento, faltando por muito tempo uma educação mais próxima da realidade dos jovens e dos professores, visto que, além da limitação de recursos financeiros para a educação, por muitos anos também se evidenciaram carências quanto a formação suficiente do pessoal técnico que toma conta das instâncias locais de educação, em particular nas Secretarias Municipais de Educação, nos gestores, professores e a falta de políticas e planos para uma educação de qualidade.

Este trabalho surgiu a partir das intenções de entender as concepções e as contribuições narradas pelos professores acerca do Projeto Contexto. Para tanto, buscou-se responder a uma questão central: Quais são as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas, a partir dos relatos dos professores que atuam no Ensino Fundamental, para a promoção da Educação Contextualizada no Semiárido Cearense? Desse modo, a partir das análises e interpretações do fenômeno investigado, algumas questões que desdobram a questão central surgiram, entre elas: Como os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em Iraporanga têm buscado se apropriar da Educação Contextualizada no Semiárido Cearense na sua prática pedagógica? Quais os mecanismos de formação têm sido direcionados a estes professores para o aperfeiçoamento de sua prática?

Essas indagações me fizeram caminhar sobre os estudos que envolvem a Educação Contextualizada e a maneira como ocorrem as formações continuadas do Projeto Contexto a partir das falas dos professores. Tais estudos me levaram a concluir que o referido projeto desenvolvido pela Cáritas Diocesana de Crateús, em parceria com outras organizações, como a Resab, integra os princípios de uma Educação direcionada aos princípios da Convivência com o Semiárido, durante as atividades realizadas nas formações.

Os trabalhos realizados pelo Projeto Contexto que intervém no Estado do Ceará, beneficiam mais de 20 municípios da Mesorregião dos Sertões Cearenses, totalizando uma

população aproximada de 682.666 habitantes, com 19.245 estudantes e 1.525 gestores e professores de 134 escolas públicas municipais³⁸.

Durante a realização da pesquisa, tive muitos desafios, principalmente no último ano, quando em 2020 o mundo foi assolado por uma pandemia repentina e severa, causando enormes impactos em diferentes escalas, provocados pela Covid-19. Leituras e releituras foram realizadas a partir da base teórica que subsidiou este trabalho em torno da temática investigada. A conjuntura deste ano atípico me fez também reconsiderar as alternativas para a obtenção das informações para a geração e/ou produção dos dados, neste caso obtidas de maneira remota.

Pude compreender, a partir das narrativas dos participantes da pesquisa, que é durante as atividades desenvolvidas no exercício da prática pedagógica, por meio das formações oportunizadas pelo Projeto Contexto, que os professores inseridos na Educação do Campo produzem saberes da cultura camponesa, de modo a valorizar esses saberes, dando sentido ao ensino e a vida cotidiana dos sujeitos inseridos nos espaços rurais, aspectos estes que auxiliam na construção de uma nova identidade profissional.

A geração dos dados me permitiu responder para além da questão central da pesquisa, bem como alcançar o objetivo geral de compreender quais as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores, na perspectiva da Educação Contextualizada em Iporanga e os respectivos objetivos específicos: 1) refletir sobre as concepções da Educação Contextualizada do Semiárido Brasileiro; 2) Discutir sobre a formação continuada dos professores desenvolvidas pelo Projeto Contexto; e 3) identificar as contribuições destes processos formativos para a prática docente a partir dos relatos dos professores atuantes no município.

Em relação a primeira discussão realizada na pesquisa – a concepção de Educação Contextualizada na óptica do professores -, destaco algumas constatações: Para os professores investigados, a Educação Contextualizada constrói conhecimentos a partir da vida do lugar, para depois ampliar e fazer dialogar com aqueles elementos que outras populações já construíram ou constroem a partir de suas vivências, sem deixar de acessar o conhecimento produzido pela humanidade desde que haja condições para que isso aconteça.

Como ocorre em grande parte do Brasil, a educação foi e ainda é contextualizada por uma óptica do Sudeste do país, com livros didáticos desenvolvidos por profissionais que não conhecem verdadeiramente as realidades específicas de cada lugar, não considerando os

³⁸ Base de Dados Escolares do Projeto Contexto, referente a 2018.

desafios do bioma e, no caso do Semiárido, a utilização de imagens e textos que reafirmam os estereótipos criados como uma região desprovida de possibilidades para viver bem. Desta maneira, a Educação Contextualizada, de acordo com os relatos dos professores, é uma grande aposta para a efetivação de mudanças desses paradigmas marcadas ao longo de décadas, facilitando o descaso político com os cidadãos, em especial as crianças do Semiárido.

Em relação à segunda discussão – a concepção de formação continuada na óptica dos participantes da pesquisa -, as análises revelam que os partícipes afirmam ser necessárias capacitações, o que evidencia a urgência de propostas curriculares que permitam aos professores produzirem saberes da cultura campesina, de maneira criativa e envolvente, com práticas pedagógicas que viabilizem o pensar, o refletir e o agir sobre as condições no qual ele está inserido.

Os professores também evidenciaram em suas falas as carências dos cursos de formação voltadas ao contexto, estando submetidos apenas as capacitações oferecidas pela Cáritas de Crateús. Para os integrantes da presente pesquisa, o que justifica esse fato é que esses cursos são construídos de acordo com as demandas, lembrando que nem todos os municípios que adotam ao Projeto Contexto, apresentam uma política pública em seus sistemas de ensino, sendo muitas vezes uma experiência isolada, até mesmo acontecendo em uma única escola. Os professores ressaltaram em seus depoimentos que sentem falta de cursos de formação para além das ofertadas pelo próprio projeto, visto que no próprio município de Iporanga já existe uma política pública desde 2015.

Para os professores entrevistados não basta ter apenas a graduação e contentar-se com ela, sendo fundamental a atualização contínua, pois são grandes os desafios enfrentados pelos professores ao longo da jornada na educação, onde manter-se informado e desempenhar práticas pedagógicas eficazes torna-se uma necessidade.

As discussões em torno da terceira temática proposta com os professores – o Projeto Contexto e suas contribuições nas práticas pedagógicas a partir das narrativas dos participantes da pesquisa - revelam que o itinerário formativo é articulado dentro das temáticas da contextualização, consolidando a proposta de convivência com o Semiárido, as questões metodológicas e seus instrumentos, a unidades didáticas, os conteúdos, valorizando a busca e idealização coletiva dos saberes, do aprender juntos, no compromisso de transformar a realidade. Verifica-se que as práticas pedagógicas orientadas ao longo dos cursos de formação, como destacados pelos professores, elucidam o desejo de mudança das concepções tradicionais de educação.

Reafirmo, a partir dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, o reconhecimento das contribuições das capacitações realizadas pelo Projeto Contexto, que ajudam os professores a tomarem decisões mediante as necessidades dos alunos e as exigências institucionais, escolhendo as melhores metodologias que podem se adequar a cada conteúdo, discutindo os saberes acadêmicos e os articulando com os saberes empíricos. O projeto, em síntese, possibilita aos professores criarem mecanismos facilitadores para o ensino, a partilha de saberes, bem como reorientam suas posturas profissionais.

Os novos saberes apreendidos pelos professores nos itinerários formativos refletem-se em mudanças de postura, de ser e de estar na profissão, o que culmina no desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas nas perspectivas campesinas, como vislumbrado nas narrativas apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Os dados obtidos por meio das entrevistas me possibilitaram perceber alguns aspectos das contribuições do projeto para as práticas pedagógicas que se constituem de pontos para vislumbrar a importância de tal na consolidação de uma educação que contextualiza. Entre eles, destaco:

- A partir das formações, a renovação das práticas com as ideias sistematizadas e socializadas pelos professores nas capacitações que ajudam a tornam as aulas mais atraentes, dinâmicas, fazendo sentido;
- As contribuições deste projeto que perpassa os muros da escola quando o aluno assimila bem as informações passadas pelos professores;
- A internacionalização de que a Educação Contextualizada é válida e necessária para manutenção das culturas, trabalhadas ao longo das aulas;
- A valorização do chão que pisa;
- Apropriação das informações, fornecendo subsídios para aplicação na prática;
- A formação crítica que possibilita não só a reflexão sobre as práticas educativas, mas também a análise crítica entre os elementos da prática educativa;
- Aproximação entre os conhecimentos científicos e escolares dos conhecimentos culturais que, muitas vezes, são silenciados e/ou negados nas escolas;
- Possibilita uma melhor compreensão dos saberes dos educandos, favorecendo a desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento de práticas educativas que dialoguem com as vivências dos jovens.

Notabilizou-se a opinião unânime dos professores entrevistados de que as formações continuadas do Projeto Contexto, de maneira geral, contribuem para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, o que nos permite destacar que o entendimento das realidades do campo e as dimensões, nas quais os sujeitos do campo estão envolvidos, mostram-se como uma necessidade para os educadores produzirem saberes da cultura camponesa, associado à importância de uma formação diferenciada.

Com relação a análise – da formação continuada do Projeto Contexto na perspectiva dos gestores da escola -, percebi, a partir da fala dos gestores, a importância deste projeto, principalmente quando avaliam a atuação dos professores e o envolvimento da maioria dos destes com a proposta, o que resulta no maior envolvimento dos alunos e também da aproximação da escola com a comunidade, recriando vínculos de pertencimento dos sujeitos, construindo suas identidades com o campo, respeitando seus limites.

Quanto a – relação Projeto Contexto e as formações continuadas na óptica do gestor do projeto e de seus formadores -, trago as seguintes constatações: a visão dos formadores, assim como do coordenador do referido projeto, quanto a Educação Contextualizada defendida e passada durante as formações, é aquela que busca atender, de maneira estratégica, às necessidades da população do Semiárido Cearense, considerando a realidade da região, em particular as mulheres e as crianças, bem como as necessidades de articulação entre atores e instituições para o desdobrar de novas políticas públicas.

Percebi, durante as falas dos agentes do Projeto Contexto, que o papel desempenhado pelos formadores transcende o ensino e implica o desenvolvimento do trabalho docente, que se inclina para repercutir ao longo prazo na sua atuação em sala de aula.

A partir das reflexões e experiências teórico-práticas desenvolvidas no processo de formação-investigação, assimilo que projetos de formação como o realizado pela Cáritas de Crateús, a partir do Projeto Contexto, são necessários, garantindo o esforço de dedicar-se à compreensão crítica das práticas educativas e dos saberes elaborados pelos professores na sua práxis. Portanto, os itinerários formativos devem ser pensados como espaço de diálogo e problematização a partir do contexto em que este estará inserido.

Verifica-se que as práticas pedagógicas dos professores dão forma ao projeto formativo do Contexto, estando direcionadas para a convivência com o Semiárido, sendo possível perceber que em suas ações estão direcionadas pelo desejo de mudança das concepções tradicionais de ensino, que ao longo dos anos fortaleceram uma visão estereotipada do campo.

As reflexões realizadas durante a pesquisa trouxeram novos elementos teóricos e metodológicos sobre a Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro, bem como questões que envolvem a formação docente, vindo a possibilitar uma maior compreensão acerca da importância de se construir os projetos políticos pedagógicos das escolas do campo voltadas para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas. Nessa perspectiva, a realização de projetos de educação para a convivência concebe possibilidades para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido de forma integrada com as vivências socioculturais dos/as alunos/as, construindo uma visão holística sobre a realidade na qual os/as alunos/as e professores/as estão inseridos.

Espero, com esta pesquisa, ao evidenciar a relevância das formações continuadas e da Educação quando contextualizada, que os gestores municipais e estaduais de educação façam reflexões sobre as práticas educativas trabalhadas nas escolas, na tentativa de diminuir o abismo existente entre as práticas de ensino e a realidade de vida dos estudantes em todas as etapas do ensino em meio ao Semiárido, bem como para a construção de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da vida no campo. A pesquisa pode vir a contribuir como um ponto de partida para outras pesquisas acadêmicas sobre a questão da formação docente, tanto na perspectiva inicial, como na continuada no contexto do SAB.

Que este estudo possa despertar uma reflexão sobre o Semiárido, compreendendo suas dinâmicas, potencialidades, bem como o respeito as suas especificidades, seu povo, as culturas e a manutenção dos saberes do povo campesino.

Reconheço que o estudo apresenta limitações à medida que não conseguiu que mais professores fizessem parte da investigação, bem como verificar as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, ou seja, presencialmente vislumbrar como os docentes direcionam suas aulas a partir das contribuições do Projeto Contexto nas formações continuadas.

O projeto, com uma duração prevista de 48 meses, entre 02/05/2017 e 01/05/2021, com o objetivo geral de contribuir para o fortalecimento da sociedade civil organizada, para o melhoramento e a qualificação do sistema educacional como política pública prioritária no Brasil, já se deve pensar na sua estratégia de permanência ou saída, de modo a favorecer a sustentabilidade da nova política pública de Educação Contextualizada que promove no Semiárido. Destacando-se as seguintes recomendações: Consolidar a Plataforma entre OSC na perspectiva de continuar promovendo e estabelecendo a ECCSA; ajustar a estratégia para a implementação de uma política pública de ECCSA; estabelecer estratégias de monitoramento das leis municipais; sistematizar as experiências de ECCSA realizadas anteriormente,

principalmente nos municípios que já apresentam leis aprovadas o que permitirá capitalizar e difundir as lições apreendidas, e melhorar as estratégias de comunicação e visibilidade do projeto para garantir que outros lugares possam conhecer e inteirar-se das propostas.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ANDRADE, J. S.; FERNANDES, S. A. S. A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiárido. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 9, n. 3, p. 157 - 178, 2016.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, A. G. **Sociedade civil na construção de políticas públicas de convivência com o Semiárido**. Recife: ASA, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERNARDES, D. A. M. Notas sobre a formação social do Nordeste. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 71, p. 41-79, 2007.
- BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013.
- BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 1, p. 150-168, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Conselho Deliberativo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. **Resolução 115, de 23 de novembro de 2017**. Acrescenta municípios a relação aprovada pela Resolução CONDEL nº 107, de 27 de julho de 2017. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sudene.gov.br/images/arquivos/semiariado/arquivos/resolucao115-23112017-delimitacaodosemiariado-DOU.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras Disposições. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)**: manual de operações. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 26 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014a**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2014a. Retificado em DOU, 31 mar. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,do%20campo%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 16 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo**. Brasília, DF: MEC, março de 2012. Disponível em: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf> Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/jrsou/Downloads/Referencias%20para%20uma%20Politica%20Nacional%20de%20Educacao%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** (Secad). Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 07 de mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 7 maio 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R.V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2011.

- BRAGA, O. R. Educação e convivência com o semi-árido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido brasileiro. *In*: KÜSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. (org). **Educação no contexto do semi-árido**. Juazeiro: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial RESAB, 2007.
- BUENO, R. J. Currículo, contextualização e complexidade: elementos para pensar a escola no Semiárido. **Caderno Multidisciplinar**, Juazeiro, Ano 2, n. 4, p. 1-13, 2007.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60–81, 2003.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257- 265.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING. E. J., CERIOLI. P. R., CALDART. R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002.
- CÁRITAS BRASILEIRA. **Jubileu da Cáritas Brasileira**: uma história pela mobilização social, 2006. Disponível em: www.caritasbrasileira.org/jubileu/NOTICIAS/NOT02.HTM. Acesso em: 23 ago. 2020.
- CARVALHO, L. D. **Ressignificação e reapropriação social da natureza**: práticas e programas de "convivência com o semiárido no território de Juazeiro (Bahia)". 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2010.
- CASTRO. G. **Retalhos da educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sertão do Ceará**: da mesa da negociação à política pública em construção nos municípios de Tamboril, Quiterianópolis, Nova Russas, Ipaporanga e Independência. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020**. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Ceará, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- CEARÁ. **Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020**. Intensifica as medidas para enfrentamento da infecção humana pelo novo coronavírus. Ceará, Brasil. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.519-de-19-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONESA. Por políticas públicas de educação para convivência com o semi-árido – declaração final. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO, 1., 2006, Juazeiro. **Anais** [...]. Juazeiro: CONESA, 2006.

CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (org.). **Convivência com o semiárido brasileiro: autonomia e protagonismo social**. Editora IABS, Brasília, DF: Editora IABS, 2013.

CORREIA, M. L. A formação inicial do professor: quais são os desafios que a prática impõe? **Analecta**, Guarapuava, v. 9, n.2, p. 11-20, 2008.

COSTA, T. P. A convivência com o semiárido como paradigma sustentável na perspectiva do bem viver. **Revasf**, Petrolina, v.7, p. 79-100, 2017.

CPMR. **Projeto revitalização e instalação de sistemas simplificados de abastecimento no Nordeste, 2007**. Disponível em:

http://www.cprm.gov.br/publique/media/hidrologia/projetos/abastecimento_nordeste/cacimba_nova.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

CPTEC/INPE. Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos. **Caracterização do Semiárido**. Disponível em: <https://www.cptec.inpe.br/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CUNHA, A. R. B. A.; SANTOS, A. P. S. (org.). **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: debates atuais e estudos de caso**. Campina Grande: INSA, 2014.

FARIAS, L. M.; MARQUESAN, F. F. S. Educação (contextualizada) no semiárido nordestino. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: CBEO, 2016.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2004.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2004.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FERRAZ, L. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. **Movimento**, Niterói, n. 2, p. 27-34, 2000.

- FERREIRA, M. J. L. **Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2015.
- FIGUEIREDO, J. B. A. O caminhar no sertão: a produção de saberes parceiros. *In: KÜSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. (org.). Educação no contexto do semi-árido brasileiro.* Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, H. C. L. **Falsos consensos sobre a BNC da Formação 2019.** Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/24/falsos-consensos-sobre-a-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2004.
- GATTI, A. B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GONÇALVES, H. F.; ARAÚJO, J. B. Evolução histórica e o quadro socioeconômico do Nordeste brasileiro nos anos 2000. **Revista do Desenvolvimento Regional**, Taquara, v. 12, n. 1, p. 193-204, 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados da região Nordeste 2019.** Rio de Janeiro. Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/politico-administrativo/regionais>. Acesso em: 19 set. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do município de Ipaporanga.** <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ipaporanga/historico>. Acesso em: 19 set. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população 2020.** Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado>. Acesso em: 19 set. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio 2001**. PNAD, 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/08933e7cc526e2f4c3b6a97cd58029a6.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IPAPORANGA. **Lei nº 353, de 25 de agosto de 2015**. Ipaporanga, CE. Disponível em: https://camaraipaporanga.ce.gov.br/requerimentos/295/Req_018_2015.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

KRAUS, L.; MORAES, M. O projeto político-pedagógico da convivência com o semiárido brasileiro: a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. *In*: CONGRESSO DA ASOCIACIÓN LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA, 15. San José. **Anais [...]**. San José: ALAS, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, E. S. **A formação continuada de professores no semiárido**: valorização e experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

LIMA, E. S. **Educação contextualizada no semi-árido**: construindo caminhos para formação de sujeitos críticos e autônomos. Teresina: Faculdade Santo Agostinho, 2007.

LIMA, E. S. Educação contextualizada no semi-árido: reconstruindo saberes, tecendo sonhos. *In*: RESAB. (org.). **Educação e convivência no campo**: analisando saídas e propondo direções. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

LIMA, E. S.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores de ciências naturais: perspectivas para o semi-árido piauiense. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 16, p. 85-96, 2007.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

LOPES, S. L. **A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional**. 2015. Disponível em: http://educonse.com.br/ixcoloquio/sergio_lopes_educ_campo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

MALVEZZI, R. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília, DF: Confea, 2007.

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido. *In*: RESAB (org.). **Educação para a convivência como semiárido brasileiro-reflexões teórico-práticas da RESAB**. Juazeiro: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, J. S. **Proposta político pedagógica para as escolas municipais de Uauá**. Petrolina: Gráfica Franciscana, 2007.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília, DF: Universia, 2008.

MELO, S. T. O campo brasileiro: breve histórico e perspectivas. *In*: ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, K. R. C.; FREIRE, P. A. R. (org.). **Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MENEZES, A. C. S.; SILVA, A. P.; REIS, E. S. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. *In*: MARTINS, A. A.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES, M. I. (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. São Paulo: Autêntica, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.

PACHECO, L. M. D.; PIOVESAN, J. C. Educação do campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, Santa Catarina, v. 15, p. 47-59, 2014.

PEREIRA, L. A.; FILIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 45e, p. 239-252, 2007.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUARESMA, S. J. L.; BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 3, p. 68-80, 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

RATZEL, F. Geografia do homem. *In*: RATZEL, F.; MORAES, A. C. R. (org.). São Paulo: Ed. Ática, 1990.

- REIS, E. S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do campo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.
- RESAB. Secretaria executiva. **Projeto inclusão, universalização e qualidade da educação no semiárido brasileiro**. Juazeiro: RESAB, 2004
- RIBEIRO, M. L. S. **Introdução da história da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- SANTOS, E. O.; NEVES, M. L. C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Cruz das Almas, v. 1, p. 1-10, 2012.
- SANTOS, G. A. N. C. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: BestBolso, 2011.
- SANTOS, M. Educação do campo no plano nacional de educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, São Paulo, v. 26, p. 185-212, 2018.
- SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOS, R. B. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 210-224, 2017.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, D. *et al.* (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, K. A. C. P. C. **Professores, formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- SILVA, M. S. **Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- SILVA, P. R. S. **Trabalho e educação do campo nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária vinculados ao movimento dos trabalhadores rurais sem terra no estado do Ceará**. 2013. Monografia (Especialização em Trabalho, Educação e

Movimentos Sociais) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, R. M. A. **Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SOUZA, A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, D. B. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140–170, 2014.

SOUZA, F. E.; FERNANDES, B. M. O papel da geografia escolar para o fortalecimento do campesinato no município da cidade de Goiás. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu. **Anais [...]**. Montevideu: UNP, 2009.

SOUZA, J. N. **EDURUAL/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural**: a teoria se confirma da prática?. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SOUZA, V. P. F. **A gestão da educação contextualizada no semiárido**: indagações de um processo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SUDENE. **Delimitação do Semiárido (2017)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sudene.gov.br/delimitacao-do-semiarido>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SUESS, R. C.; CARVALHO SOBRINHO, H.; BEZERRA, R. G. Educação no campo: desafios e perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 21, p. 1-20, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOLEDO, J. A. C. Refazendo os percursos do conceito de território para entender os territórios produzidos pela juventude. *In*: COLÓQUIO DO NUGEA, 2., 2016, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

TOZETTO, S. S. **A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção dos professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VERDUM, P. L. Prática pedagógica: o que é? o que envolve? **Educação Por Escrito**, São Paulo, v. 4, p. 91-105, 2013.

ZAKRZEVSKI, A. C. (org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Wellington de Sousa Maciel Junior como participante da pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO CONTEXTO: TRAJETÓRIAS E RELATOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IPAPORANGA-CE”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa em questão busca compreender quais as contribuições da formação continuada e das práticas pedagógicas, a partir dos relatos dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental para a promoção da Educação Contextualizada no Semiárido Cearense, baseando-se nas experiências já desenvolvidas pelo Projeto Contexto. Assim, tem-se como **objetivo geral** compreender quais são as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva da Educação Contextualizada no município de Iraporanga - Ceará. Como **objetivos específicos**, busca-se: (i) conhecer a formação continuada dos professores desenvolvida pelo Projeto Contexto; (ii) conhecer as concepções da Educação Contextualizada do Semiárido Brasileiro e (ii) identificar as contribuições da formação continuada para a prática docente através dos relatos dos professores que atuam no município de Iraporanga - Ceará.

Para tal, solicitamos sua participação nesta pesquisa, que se dará através da concessão de entrevistas semiestruturadas e grupo focal (de maneira remota, tendo em vista o contexto da pandemia do Covid-19 que assolou o mundo no ano de 2020), a serem gravadas em formato de áudio, com sua autorização, na qual sua participação não lhe trará nenhum risco à sua integridade física. Dessa forma, ressaltamos o seu direito de se negar a responder qualquer pergunta ou discutir os temas propostos durante as entrevistas remotas feitas pelo pesquisador/entrevistador que julgue importuna.

Sua identificação será anônima, sendo sua verdadeira identidade preservada e sua participação será totalmente voluntária, não recebendo nenhum pagamento por participar da pesquisa. Ainda, ressaltamos que o material aqui coletado será utilizado exclusivamente para esta

pesquisa. Após a entrevista, sua fala será transcrita em formato de texto e lhes devolvida para que possa autorizar, modificar, retirar ou acrescentar informações que julgue necessárias.

Assim, destacamos, neste convite, que a qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. É garantido que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A qualquer momento, você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa pelos telefones/endereço do pesquisador.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Wellington de Sousa Maciel Junior

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará

Endereço: Avenida Doutor Silas Munguba, 6400, Bloco B, Apto. 202 – Passaré

Telefones para contato: (85) 9 9936-5302

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Ipaporanga, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO**

Eu, _____, _____,
_____, fiel depositário dos documentos e dados inerentes a Educação Contextualizada do município de Ipaporanga-Ceará, autorizo o pesquisador Wellington de Sousa Maciel Junior a colher dados destes para fins de seu estudo “A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO CONTEXTO: TRAJETÓRIAS E RELATOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IPAPORANGA-CE”.

Ipaporanga, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO CONTEXTO: TRAJETÓRIAS E RELATOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IPAPORANGA-CE” que tem como pesquisador principal, Wellington de Sousa Maciel Junior e que desenvolveremos o projeto supracitado de acordo com preceitos éticos da pesquisa.

Ipaporanga, ____ de _____ de 2020.

Nome do(a) participante da pesquisa

Wellington de Sousa Maciel Junior
Pesquisador Principal

Prof. Dr. José Ribamar Furtado de Souza
Orientador

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA
GESTORES DA ESCOLA (DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO)**

- 01.** A importância da Educação Contextualizada nas escolas do município de Ipaporanga.
- 02.** Como gestores, qual a importância da formação continuada oferecida aos professores de Ipaporanga para o alcance dos objetivos do Projeto Contexto?
- 03.** Como **diretor/coordenador**, quais são as mudanças observadas em relação à prática dos professores, tendo em vista que a finalidade da formação continuada é, sobretudo, oportunizar-lhes a reflexão sobre a prática?
- 04.** Vocês que orientam e acompanham a ação do professor na escola, vocês acreditam que a formação continuada dos professores tem contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos?
- 05.** O município de Ipaporanga vem obtendo bons índices de desempenho nas provas externas. Vocês consideram que há relação com a integração do projeto “educação contextualizada para convivência no semiárido”? Por quê?
- 06.** Existe alguma avaliação da aprendizagem discente, pautada com as temáticas semestrais do projeto? Se sim, como ocorre? Culminâncias??
- 07.** O planejamento pedagógico desenvolvido com os professores na formação é acompanhado por vocês, porém, também é de responsabilidade do Projeto Contexto e da Gestão local? Como se dá a articulação dessa ação entre esses três níveis de gestão.
- 08.** Como vocês avaliam o desempenho docente na consolidação das propostas da educação contextualizada?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS
PROFESSORES FORMADORES DO PROJETO CONTEXTO**

- 01.** Referencial teórico-metodológico que orienta o programa de formação continuada do Projeto Contexto.

- 02.** Concepções do Projeto sobre Educação Contextualizada.

- 03.** Contextualizar a educação para as práticas docentes é um dos objetivos do Projeto Contexto. Por que e como essa questão é trabalhada?

- 04.** Na proposta de formação, o Projeto Contexto orienta e acompanha o planejamento dos professores? Se sim, como ocorre?

- 05.** Qual a concepção de formação continuada adotado pelo Projeto Contexto no curso de formação?

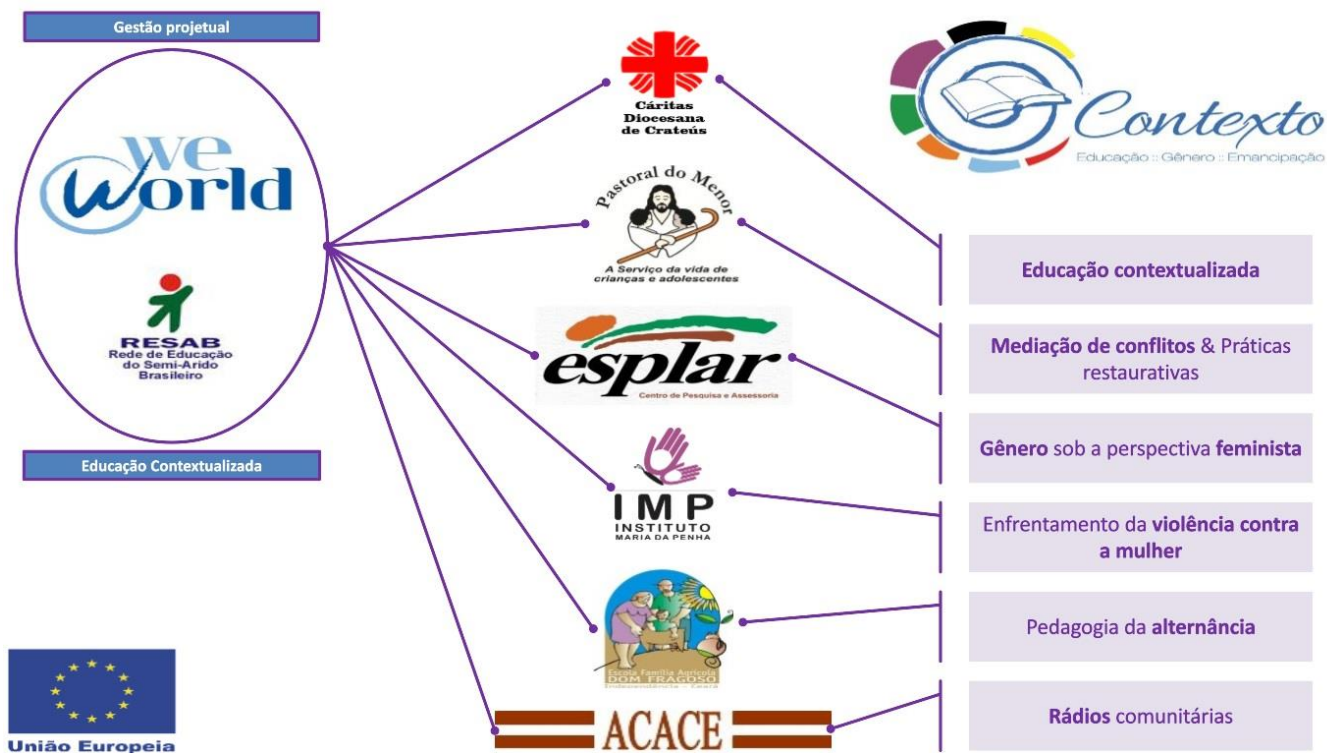
- 06.** Como se dá e qual a finalidade que tem o acompanhamento dos professores nas escolas para os processos de formação continuada?

- 07.** Como avalia o aprendizado dos professores no processo de formação continuada?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O
COORDENADOR DO PROJETO CONTEXTO**

- 01.** A importância da Educação Contextualizada nas escolas assistidas pelo Projeto Contexto.
- 02.** Contextualizar a educação para as práticas docentes é um dos objetivos do Projeto Contexto. Por que e como essa questão é trabalhada?
- 03.** Estando a frente do Projeto Contexto, quais são as mudanças observadas em relação à prática dos professores na sala de aula?
- 04.** Qual a importância da formação continuada ofertada aos professores para o alcance dos objetivos do Projeto?
- 05.** Na proposta de formação, o Projeto Contexto orienta e acompanha o planejamento dos professores? Se sim, como ocorre?
- 06.** Como se dá e qual a finalidade que tem o acompanhamento dos professores nas escolas para os processos de formação continuada?
- 07.** Como avalia o aprendizado dos professores no processo de formação continuada?

ANEXO A – GESTÃO PROJETO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA



Fonte: Cáritas Diocesana de Crateús.

ANEXO B – DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC

ANEXO C – LEI Nº 353 DE 25 DE AGOOSTO DE 2015**Lei nº 353 de 25 de agosto de 2015**

Define as diretrizes básicas da política municipal de Educação Contextualizada e de educação do campo, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE IPAPORANGA, O Sr. ANTÔNIO ALVES MELO, no uso de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara Municipal de Ipaporanga, aprovou e eu, Sanciono e promulgo a seguinte Lei.

Art. 1º- Fica instituída a Política Municipal de Educação Contextualizada e de Educação do Campo do Município de Ipaporanga, nos termos desta Lei.

Parágrafo Único - Por Política de Educação Contextualizada e de Educação do Campo entende-se o conjunto de diretrizes, princípios e normas orientadoras para as práticas educacionais e pedagógicas apropriadas.

Art. 2º - A proposta político-pedagógica de que trata esta Lei será instituída no âmbito da rede/sistema municipal de ensino tomando como base os arts. 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, Lei de Diretrizes de Bases da Educação — LDB, a Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica e o Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que incorporam nos seus currículos e em outros instrumentos pedagógicos temas, questões e processos pertinentes à realidade regional imprescindíveis à dimensão de desenvolvimento sustentável local, tomando esta realidade como ponto de partida para a construção/apreensão do conhecimento universal.

Parágrafo Único: São temas e processos do interesse do desenvolvimento sustentável local: a família, o meio ambiente, o semi-árido 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.

Art. 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.

§ 1º: A Educação Contextualizada e Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e destina-se ao atendimento às populações Urbanas e do campo.

§ 2º: Entende-se por populações urbanas as comunidades das sedes dos distritos e das cidades, caracterizado em seus aspectos administrativos, comerciais, educacionais e suas multi relações humanas, culturais de trabalho e ambientais.

§ 3º: Entende-se por populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Art. 4º - O Sistema de Educação Contextualizada do Município de Ipaporanga obedece aos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quais sejam:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a ciência, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - incentivo à pesquisa;

XII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 5º - O Sistema de Ensino de Educação do Campo obedecerá aos princípios do Decreto Federal nº7.352/2010:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 6º - A formação inicial e Continuada dos Educadores para atuação na Educação Contextualizada e Educação do Campo deverá levar aquisição de conhecimentos que prepare o profissional ao seguinte perfil:

a) Saber organizar suas ações de modo a contribuir para a transformação da vida da população;

- b) Demonstrar compromisso ético e político, contribuindo para o fortalecimento da democracia;
- c) Buscar soluções, em parceria com a comunidade, para os problemas de educação;
- d) Respeitar a pluralidade política, religiosa e cultural;
- e) Possuir formação adequada de professor-pesquisador;
- f) Garantir uma prática pedagógica de qualidade.

Art. 7º - A Política de Educação Contextualizada e de Educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica aos educandos em idade adequada e aos que não tiveram acesso na idade própria e será desenvolvida pelo Município, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e deverá contribuir para a criação de condições que levem à melhoria da qualidade de vida das populações.

Art. 8º - Os parâmetros para a organização das turmas deverão obedecer à faixa etária dos estudantes, conforme o disposto nos Arts. 23 e 24 da Lei nº 9.394/1996- LDB:

Parágrafo único: O número mínimo e máximo de alunos das classes seriadas será definido em obediência à legislação pertinente e à realidade local, de modo a não comprometer os procedimentos pedagógicos.

Art. 9º - A Educação Contextualizada e a Educação do Campo se efetivaram por meio de um Projeto-Político-Pedagógico-(PPP) específico que indicará diretrizes, conteúdos, metodologias e metas a serem alcançadas.

§ 1º - Compete a Secretaria Municipal de Educação a coordenação do processo de construção do Projeto-Político-Pedagógico com a participação do corpo docente e da comunidade, nos termos do Art. 13 da LDB, aproveitando experiências já comprovadas na área da Educação Contextualizada.

§ 2º - A proposta pedagógica deverá incorporar os temas, processos e práticas de maior interesse para o desenvolvimento sustentável local, nos termos do parágrafo único do Art. 3 desta Lei e do Art. 26 da LDB, que prevê a existência de um núcleo comum e a possibilidade de adequação regional.

§ 3º - Quando se tratar de população do campo, a proposta pedagógica deve incorporar, obrigatoriamente, conteúdos e metodologia apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos do meio rural, nos termos do Art. 28 da LDB.

§ 4º - A proposta pedagógica de educação Contextualizada e de educação do campo deverá ser acompanhada e monitorada sistematicamente pelas coordenações pedagógicas das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10º - Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e científicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas (Art 60 , Decreto Federal nº 7.352).

Art. 11º - À Unidade de Ensino é assegurada a autonomia para, obedecendo às diretrizes da proposta pedagógica, estabelecer prioridades dos temas, processos e práticas definidos nos termos desta Lei, bem como das estratégias pedagógicas a serem adotadas.


Parágrafo Único: Entre as estratégias pedagógicas para concretizar o processo de ensino-aprendizagem com ênfase e voltadas para o desenvolvimento local, destacam-se: seminários, oficinas, intercâmbios entre escolas e com experiências de convivência com o semi-árido, visitas a unidades de produção da agricultura familiar, rotas de aprendizagem, pesquisas sobre a realidade das comunidades, aulas trabalhadas pelos pais e comunidade, gincanas, entre outras que podem ser definidas pela Unidade de Ensino, considerando-se que o conteúdo a ser assimilado pelos alunos não se encontra apenas em livros e textos, mas igualmente na vida das pessoas e da comunidade.

Art. 12º - Para o suporte técnico à implementação da Política de 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.

Art. 13º - Os recursos financeiros para a Política Municipal de Educação Contextualizada e Educação do Campo serão definidos nas Leis de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual, obedecendo às diretrizes do Plano Plurianual.

Art. 14º - Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, ficando revogadas disposições divergentes e contrárias.

Paço da Prefeitura Municipal de Ipaoranga - Estado do Ceará, aos 25 dias do mês de agosto de 2015.



ANTONIO ALVES MELO
Prefeito Municipal de Ipaoranga

ANEXO D – ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IPAPORANGA

ESCOLA	ANO	Nº DE ALUNOS	TURNO	TOTAL
EEF SANTA RITA DE CÁSSIA ÁGUA BRANCA	6º	17	M	58
	7º	16	M	
	8º	12	T	
	9º	13	T	
EEF MARCOS DE ALMEIDA NETO SÍTIO ARARAS	6º	11	M	69
	7º	20	M	
	8º	21	T	
	9º	17	T	
EEF ANTONIO LOPES TEIXEIRA MULUNGU	6º	08	T	52
	7º	16	T	
	8º	13	T	
	9º	15	T	
EEF JOSÉ DOMINGOS DE MORAES LAGOA DO BARRO	6º	26	T	95
	7º	21	T	
	8º	25	T	
	9º	23	T	
EEF MACARO JORGE SOARES SACRAMENTO	6º	18	T	57
	7º	12	T	
	8º	14	T	
	9º	13	T	

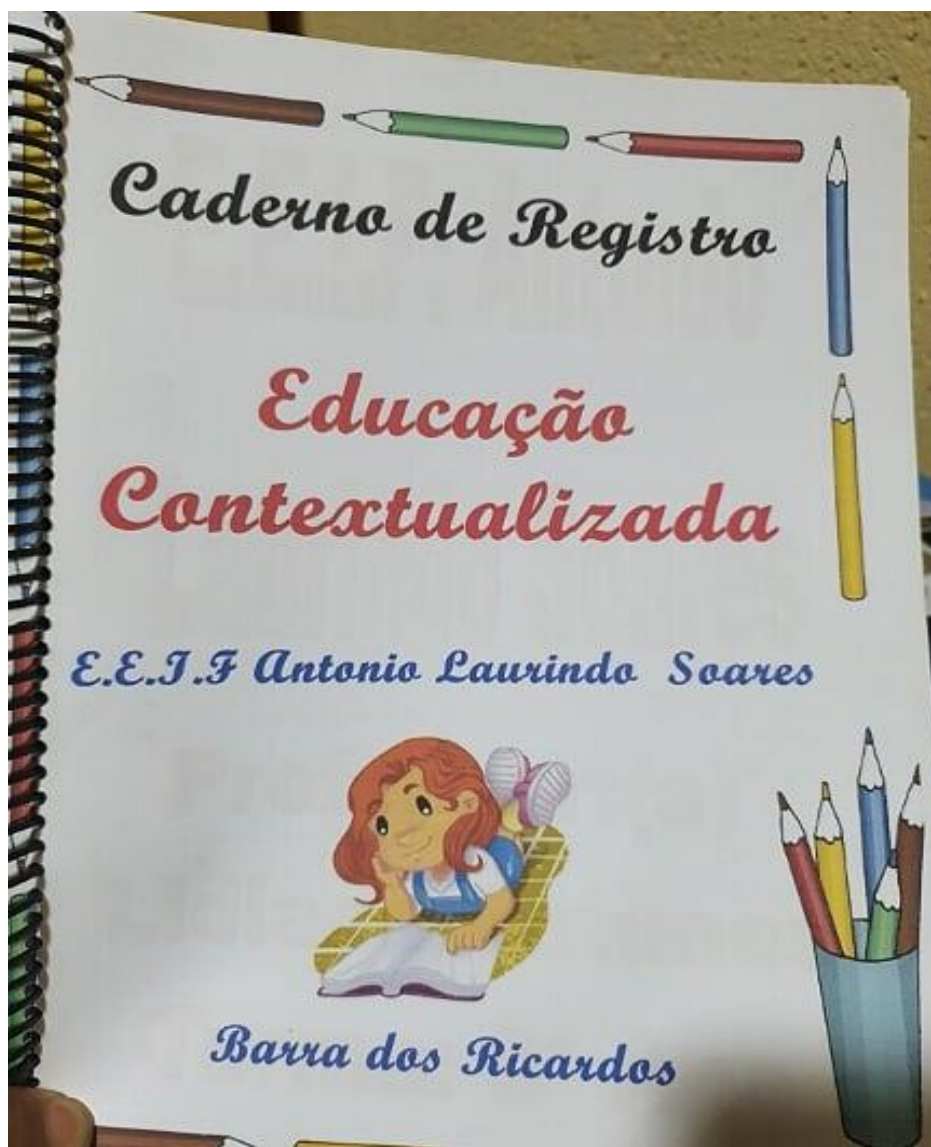
Continua.

Continuação.

EEF GOV.WALDEMAR DE ALCANTARA SEDE	6º A	23	M	432
	6º B	22	M	
	6º C	23	T	
	6º D	23	T	
	7º A	33	M	
	7º B	32	M	
	7º C	27	T	
	7º D	28	T	
	8º A	30	M	
	8º B	25	M	
	8º C	32	T	
	8º D	32	T	
	9º A	26	M	
	9º B	27	M	
	9º C	23	T	
	9º D	26	T	

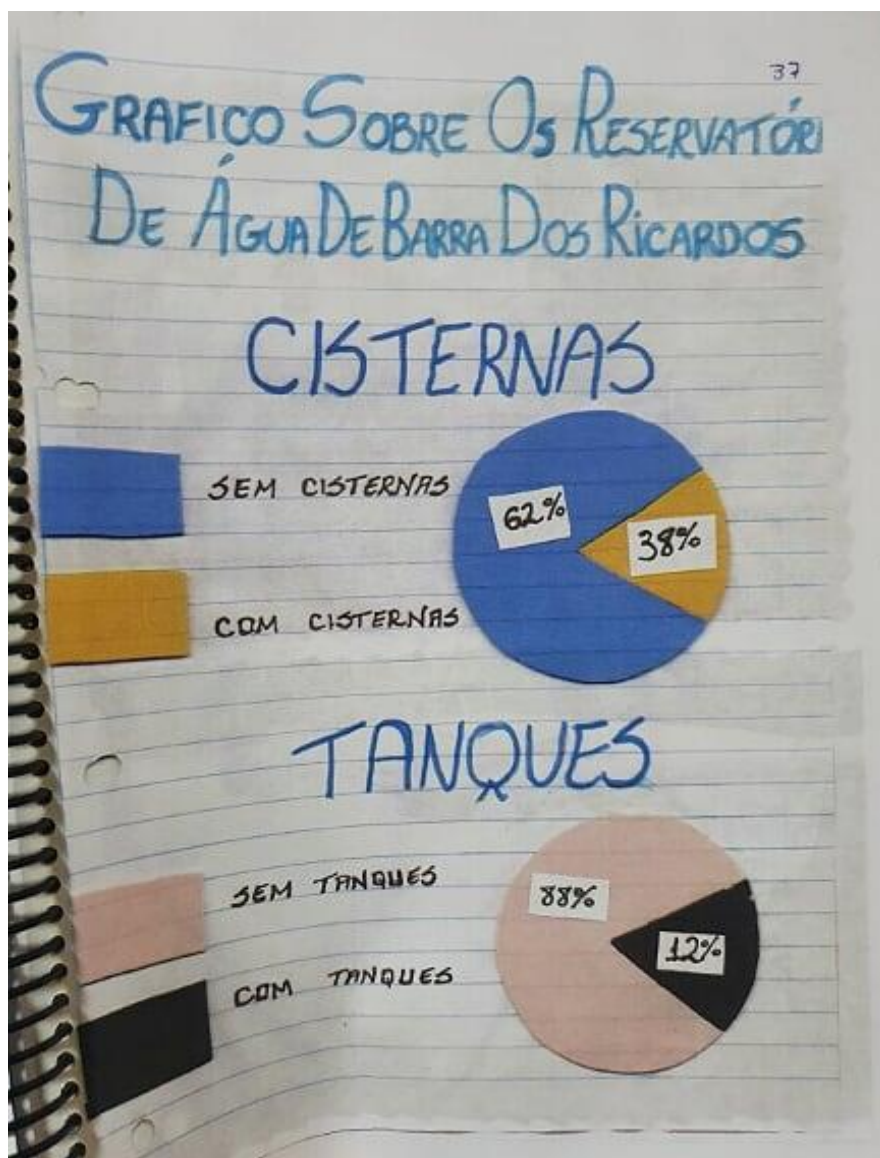
Fonte: SME de Iporanga.

ANEXO E – PORTIFÓLIO DAS ATIVIDADES



Fonte: Registro do autor.

ANEXO F – PORTIFÓLIO DAS ATIVIDADES



Fonte: Registro do autor.

ANEXO G – LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELO MUNICÍPIO DE IPAPORANGA



Fonte: Registro do autor.