



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

RAFAEL DE FARIAS FERREIRA

**A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NO
MUNICÍPIO DE ZABELÊ-PB: FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

**SUMÉ - PB
2021**

RAFAEL DE FARIAS FERREIRA

**A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NO
MUNICÍPIO DE ZABELÊ-PB: FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

**Monografia apresentada ao curso de
Especialização em Educação
Contextualizada para Convivência com o
Semiárido brasileiro, da Universidade
Federal de Campina Grande, como requisito
parcial para a obtenção do título de
especialista em Educação Contextualizada.**

Orientadora: Professora Dra. Maria Socorro da Silva.

**SUMÉ - PB
2021**



F383e Ferreira, Rafael de Farias.
Educação Contextualizada como práxis educativa no município de Zabelê - PB : formação e emancipação humana. / Rafael de Farias Ferreira. - 2021.

110 f.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

1. Convivência com o semiárido. 2. Educação contextualizada. 3. Formação de professores. 4. Prática pedagógica. 5. Zabelê - PB - escola pública. 6. Transgressões pedagógicas. I. Título. II. Silva, Maria do Socorro.

CDU: 37(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

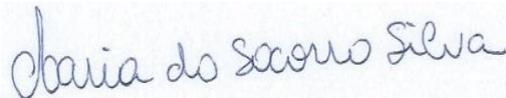
Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

RAFAEL DE FARIAS FERREIRA

**A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NO
MUNICÍPIO DE ZABELÊ-PB: FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido brasileiro, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Educação Contextualizada.

BANCA EXAMINADORA:



Professora Dra. Maria do Socorro Silva.
Orientadora -



Professora Dra. Ana Célia Silva de Menezes.
Examinadora I -



Professora Ma. Adelaide Pereira da Silva.
Examinadora II -

Trabalho aprovado em:

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reverenciar aqueles e aquelas que contribuem com o nosso processo de formação acadêmica, mas, acima de tudo, com a nossa transformação enquanto ser humano e sujeito coletivo.

Agradecer é, também, nas declamações de Maria Bethânia, louvar o ventre que me gerou, o chão que me sustenta, os amigos que eu fiz, a cada folha, a toda raiz e as serras majestosas do meu Cariri.

Agradecer é louvar e abraçar, e, sendo assim, começo agradecendo os que vieram antes de mim, os meus e minhas ancestrais. Aqueles que abriram os caminhos para o meu surgimento.

Agradeço aos meus pais, Antônia Alves de Farias e Elias Ferreira, pelo dom da vida e pela partilha de todos os dias.

Agradeço à minha irmã e ao meu sobrinho, Soraya e Felipe, por serem presentes e por fazer do meu lar, um território de encontros.

Agradeço às minhas açucenas, Fernanda e Giovana, que me desafiam a ser um pai fora do padrão, um sujeito transgressor capaz de esperar a transformação do mundo.

Agradeço a Júnior Caroé, por ter me proporcionado grandes e intensas vivências que me moveram e me movem para a luta, e para a boniteza do inédito viável, mostrando-me que o amor entre dois homens é possível.

Agradeço, imensamente, à Professora Maria do Socorro Silva, que me deu os nutrientes necessários para as minhas folhas não caírem, para os meus galhos não quebrarem e para que o meu tronco aguentassem a forte estiagem por qual passei.

Agradeço aos colegas da turma da Especialização, que generosamente partilharam suas histórias e suas lutas.

Agradeço aos professores Alexandre Eduardo Araújo, Jonas Duarte, Paulo Cesar Diniz, Fabiano Custódio de Oliveira, Faustino Teatino Cavalcante Neto, Mauricio Barbosa, Filipe Gervásio, Bruno Roldão e José Irelanio Leite por desenvolverem processo de ensino tão relevante para a compreensão de aspectos do semiárido e das políticas educacionais.

Agradeço, também, às professoras Adelaide Pereira, Ana Célia Menezes e Denise Xavier por nos instigar a estabelecer relações entre currículo, avaliação, semiárido e educação contextualizada.

Agradeço, novamente, à Professora Maria do Socorro Silva, pela forma ética e profissional que conduziu o curso em um período tão tenebroso. A sua prática humanizadora

dentro dos processos burocráticos nos mostrou a importância de lutar pelo Ensino Superior Público, gratuito e de qualidade.

Agradeço aos meus companheiros e companheiras de trabalho das redes municipais de educação de São João do Tigre e Zabelê. São mais de dez anos construindo processos educativos que possam mudar a realidade dos nossos alunos e alunas.

Agradeço as sementes que estamos germinando pelos Cariris Velhos. Que os nossos educandos e educandas possam transportar a grandes distâncias a esperança ontológica de Paulo Freire e, assim, realizar a tão esperada transformação social.

Concluo os meus agradecimentos, exaltando a força maior, que concebeu a vida e o universo. Obrigado por me permitir existir.

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Educação Contextualizada, Formação de Professores e Prática Pedagógica do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, da Universidade Federal de Campina Grande. Tem como objeto de estudo os princípios e fundamentos da Educação Contextualizada na prática pedagógica de uma escola pública localizada no município de Zabelê, no território do Cariri Paraibano. O objetivo que norteou a pesquisa foi analisar os referenciais teóricos da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido, numa prática educativa de dimensão territorial. O desenho investigativo exigiu algumas especificações como: a) identificar as bases políticas, pedagógicas e metodológicas do paradigma hegemônico e suas implicações na educação; b) discutir a emergência do paradigma da Convivência com o Semiárido e sua relação com a Educação Contextualizada; c) refletir como uma prática educativa no cariri vai incorporando no seu fazer pedagógico os fundamentos da Educação Contextualizada. Com base nesses objetivos, nossa questão norteadora de pesquisa foi: como se manifestam os fundamentos e princípios da educação contextualizada na prática de uma escola no cariri paraibano? Para tanto, nos referenciamos no aporte teórico-metodológico da abordagem qualitativa (MINAYO, 2010), na perspectiva do materialismo histórico (NETO, 2011; SAVIANI, 2013). A pesquisa teve como campo empírico o município de Zabelê e como sujeitos colaboradores os docentes da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bezerra da Silva. Nos procedimentos e instrumentos da pesquisa o método da pesquisa participante contribuiu para orientar a observação realizada ao longo do trabalho. Agregou-se ao desenvolvimento do trabalho, o estudo exploratório sobre Educação Contextualizada (MARTINS, 2006; SILVA, 2009; SILVA, 2010; BAPTISTA & CAMPOS, 2013). Como resultados, identificamos práticas educativas substancialmente transgressoras com potencial de reorganizar o trabalho pedagógico da escola, de maneira, estruturante e permanente. Por fim, a pesquisa possibilitou compreender que o paradigma da educação contextualizada ao se fundir com a pedagogia histórico-crítica forjam reflexões concretas capazes de provocar o inédito viável. Mas que, para isso, é necessário o coletivo de docentes se apropriarem dos fundamentos teórico-metodológicos das teorias críticas e conceberem a educação para o semiárido como um ato político.

Palavras-chave: educação contextualizada; convivência no semiárido; escola pública; Cariri Paraibano.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la línea de investigación Educación Contextualizada, Formación Docente y Práctica Pedagógica del Curso de Especialización en Educación Contextualizada para la Convivencia con el Semiárido, del Centro de Desarrollo Sostenible del Semiárido, de la Universidad Federal de Campina Grande. Su objeto de estudio son los principios y fundamentos de la Educación Contextualizada en la práctica pedagógica de una escuela pública ubicada en el municipio de Zabelê, en el territorio de Cariri Paraibano. El objetivo que guió la investigación fue analizar los referentes teóricos de la Educación Contextualizada para la convivencia con el semiárido en una práctica educativa de dimensión territorial. El diseño investigativo demandó algunas especificaciones como: a) identificar las bases políticas, pedagógicas y metodológicas del paradigma hegemónico y sus implicaciones en la educación; b) discutir el surgimiento del paradigma de convivencia con el semiárido y su relación con la Educación Contextualizada; c) reflexionar sobre cómo una práctica educativa en Cariri incorpora los fundamentos de la Educación Contextualizada en su práctica pedagógica. A partir de estos objetivos nuestras preguntas de investigación fueron: a) ¿cuáles son los fundamentos teóricos, políticos y metodológicos de la Educación Contextualizada? b) en la práctica de una escuela de Cariri, Paraíba, ¿cómo se manifiestan estos fundamentos y principios? c) ¿cuáles son los avances y los límites o contradicciones de esta práctica? Para ello, nos remitimos a la aportación teórica y metodológica del enfoque cualitativo (MINAYO, 2010), desde la perspectiva del materialismo histórico (NETO, 2011; SAVIANI, 2013). El campo empírico de la investigación fue el municipio de Zabelê y como sujetos colaboradores los profesores de la Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bezerra da Silva. En los procedimientos e instrumentos de investigación, el método de investigación participante contribuyó a orientar la observación participante realizada a lo largo del trabajo, articulando la revisión bibliográfica y el análisis documental (FONSECA, 2002) sobre Educación Contextualizada (MARTINS, 2006; SILVA, 2009; SILVA, 2010; BAPTISTA & CAMPOS, 2013). Como resultados identificamos prácticas educativas sustancialmente transgresoras con el potencial de reorganizar el trabajo pedagógico de la escuela, de forma estructurada y permanente. Finalmente, la investigación permitió comprender que el paradigma de la educación contextualizada al fusionarse con la pedagogía crítico-histórica forja reflexiones concretas capaces de provocar lo inédito viable. Pero, para ello, es necesario que el colectivo de profesores se apropie de los fundamentos teórico-metodológicos de las teorías críticas y conciba la educación para el semiárido como un acto político.

Palabras clave: educación contextualizada; convivencia semiárida; escuela pública; Cariri Paraibano.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Área central da sede do Município.....	22
Fotografia 2 -	Pátio da Escola.....	25
Fotografia 3 -	Biblioteca.....	25
Fotografia 4 -	Sala de aula.....	26
Fotografia 5 -	Secretaria da escola.....	26
Fotografia 6 -	Vítimas da seca: Crianças e adultos jazem ao lado da linha férrea que levava para o Campo de Concentração de Senador Pompeu.....	45
Fotografia 7 -	Sala de Geografia.....	82
Fotografia 8 -	Sala de Educação Física.....	82
Fotografia 9 -	Grupos de Trabalho.....	84
Fotografia 10 -	Socialização das produções.....	84
Fotografia 11 -	II Encontro Pedagógico.....	87
Fotografia 12 -	Culminância das oficinas.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução das matrículas no município de Zabelê – PB (2015 a 2020)....	24
Quadro 2 - Programas Federais destinados para a Educação.....	27
Quadro 3 - Demanda hídrica no Brasil, no Nordeste e nos municípios do Semiárido.....	66
Quadro 4 - Do “combate à seca” à “convivência com o Semiárido”.....	73
Quadro 5 - Ações de convivência que influenciaram a Educação Contextualizada....	76
Quadro 6 - Temas para o desenvolvimento das pesquisas da edição de 2019.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASA	Articulação do Semiárido
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CFP	Centro de Formação de Professores
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
ECSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFOCS	Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOC	Movimento de Organização Comunitária
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
RESAB	Rede Educação do Semiárido Brasileiro
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: SUA CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	11
1.1	PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	12
1.2	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: AS TRILHAS QUE PERCORREMOS.....	17
1.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	21
1.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	27
2	DO LITORAL AO SERTÃO: AS ENCRUZILHADAS DA EXPLORAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA HEGEMÔNICO DE ESCOLA.....	33
2.1	PROJETO HEGEMÔNICO: EXPLORAÇÃO DA TERRA, DAS PESSOAS E UMA ESCOLA PARA AS ELITES.....	33
2.1.1	O território do Sertão: lugares de muitas representações, dominações e embates	36
3	O PARADIGMA DA CONVIVÊNCIA E DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: CONTRA-HEGEMONIA EM CONSTRUÇÃO.....	61
3.1	O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	74
4	A ESCOLA NOS CAMINHOS DA CAATINGA: PRODUZINDO CONHECIMENTOS DE CONVIVÊNCIA.....	80
4.1	DE GRÃO EM GRÃO: CONTEXTUALIZANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	80
4.2	OS EVENTOS PEDAGÓGICOS E O PRINCÍPIO DA TRANSGRESSÃO.....	83
4.3	DO PRINCÍPIO TRANSGRESSOR À UNIDADE PEDAGÓGICA TRANSGRESSORA.....	86
4.3.1	Da criação à execução do Projeto Ensaio Monográficos.....	88
4.3.2	As transgressões pedagógicas e as suas aproximações com a Pedagogia Histórico- Crítica.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	101

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: SUA CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Este trabalho se vincula à linha de pesquisa Educação Contextualizada, Formação de Professores e Prática Pedagógica do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência de Estudo, e teve como objeto os princípios e fundamentos da Educação Contextualizada na prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública municipal localizada no cariri paraibano.

A motivação teórica e prática para realização desta pesquisa se origina no nosso trabalho na coordenação pedagógica da rede pública em dois municípios do Cariri Paraibano, nos quais tive contato com a prática de professores\as que vivenciaram experiência com a proposta da Educação Contextualizada, e buscavam implementar na sua prática docente princípios e fundamentos desta concepção, isto nos instigou a cursar a Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, que me oportunizou adentrar nos estudos referentes a temática e me envolver nesse universo de fazer pesquisas, inclusive conhecendo a realidade de instituições escolares em outros territórios do Semiárido, o que me possibilitou refletir as diferentes abordagens de educação que são realizadas nesta região.

Uma experiência importante foi a participação no Programa Escola da Terra, que me permitiu conhecer a realidade e o debate sobre a escola no/do campo, o que possibilitou a reflexão sobre os direitos que os sujeitos que vivem no Semiárido camponês tem de uma educação que considere a realidade social, política, econômica, ambiental e cultural da região. Mas, para isso, as pessoas que atuam na educação precisam se conscientizar que esta territorialidade não pode negar o contexto que as crianças e adolescentes vivem, a forma que suas famílias produzem e reproduzem sua vida e sua relação com o bioma Caatinga neste processo.

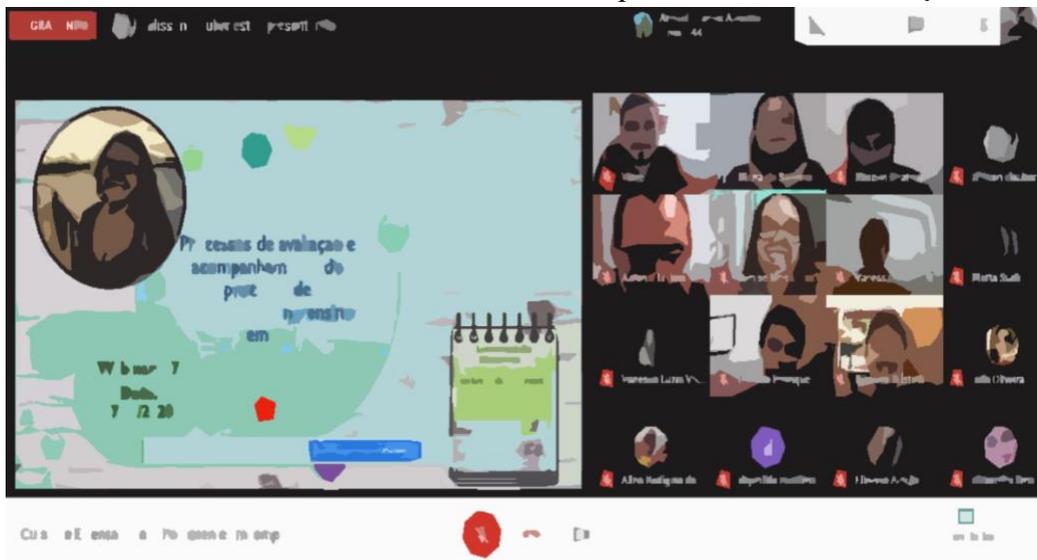
Ao mesmo tempo, o papel que a escola desempenha para que os sujeitos que habitam o território semiárido possam produzir conhecimentos a partir do diálogo de sua vidas com os conteúdos historicamente produzidos pela ciência, na perspectiva de buscar contribuir na resolução dos problemas, de forma a convergir com os princípios e fundamentos do paradigma da convivência, visando à melhoria de vida para conviver nesta região.

De acordo com Reis (2011a, p. 276), “[...] não é a existência da escola no campo que a qualifica como Educação do Campo”. É preciso que a escola seja comprometida com o processo formativo dos sujeitos do campo, que possua uma proposta pedagógica que considere todo o contexto social, político, econômico, cultural e ambiental dos alunos, dentre outros

aspectos. Para Reis (2011b), quando isso não acontece, a escola representa apenas um prédio vazio de sentido e significados para os povos do campo.

Outra experiência importante foi minha inserção como pesquisador colaborador no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica – Nupeforp|CDSA, que me possibilitou me integrar ao coletivo que pensa, problematiza e promove processos formativos para os profissionais da Educação Básica (Figura 1). No grupo, vivencio a tríade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, de tal modo que o ser professor e o ser pesquisador convergem para a minha formação humana.

Print Screen 1 - Abertura do Curso de extensão para docentes da Educação Básica



Fonte: Arquivo do autor (2020)

Esses acúmulos de experiências forjaram, em mim, a materialização de um professor esperançoso. Um professor que teve a sua identidade caririzeira adormecida pelas dinâmicas complexas de uma cidade grande. Que sempre teve a sensação de não pertencer àquele lugar. Mas que, com o regresso de seus pais, Antônia e Elias, para o município de Monteiro, pode acender parte de uma chama que ele mesmo não sabia que existia.

1.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Para este estudo, tivemos a necessidade de compreender o sentido da terminologia da palavra *contexto*, a fim de entender a proposta de um currículo contextualizado. Nesse sentido, de acordo com Menezes e Araújo (2007, p. 42):

A palavra Contexto origina-se do Latim – *Contextus, us* (reunião, conjunto, encadeamento); sendo assim, o contexto é o ponto de partida para o entendimento, para a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos diversos.

Por essa razão, tomamos a noção de contexto como uma forma de considerar os aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais do Semiárido campesino. Isso significa dizer que esses aspectos serão o ponto inicial para o entendimento e construção de diversos conhecimentos, que se movem contra as relações desiguais e de exploração provenientes do grande capital.

Com o advento do capitalismo, o processo de trabalho foi sendo organizado e gerido de forma a incrementar a produtividade, a redução de custos e a consolidação do regime de acumulação do bens. Segundo Enguita (1989), o marco na degradação do trabalho foi a sua divisão técnica, que teve lugar quando o capitalista, em vez de limitar-se a aceitar os processos de trabalho estabelecidos, reorganizou o próprio processo de produção.

Bastos (2005) defende que, para que esse modo de produção desse certo, foi necessário assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse se inserir nas novas relações de produção, sem provocar conflitos. Por isso, inventou-se e reinventou-se a escola.

A instituição e os processos escolares foram reorganizados de tal forma que, as salas de aula transformaram-se no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista. Em outras palavras, tornar o espaço institucional propício para preparar as crianças e os jovens para o mercado de trabalho.

A partir da década de 1960, a Teoria do Capital Humano, formalizada por Schultz (1971), buscava mostrar que os países em desenvolvimento, como o Japão, que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial, conseguiram reconstruir suas economias em tão pouco tempo por causa do nível de educação e da elevação de conhecimento da população.

Em razão disso, os modelos de crescimento econômico passam a considerar a variável do capital humano como determinante para o aumento da produtividade. Logo, Schultz (1971, p. 33) afirma que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

Não leva muito tempo para essa dimensão se espalhar e se difundir mundialmente nas políticas educacionais. Associado a uma herança histórica marcada pelos processos de invasão e de exploração das terras, da dizimação dos povos originários, da diáspora dos africanos

escravizados e, por conseguinte, de todos que formaram a classe trabalhadora, esse cenário intensifica a estrutura social de relações profundas e dolorosas mantidas pela desigualdade entre os sujeitos. O Brasil, por ser um país de proporções continentais, tem uma realidade ainda mais perversa, pois, além de ser tecida por contradições, é desumana com os sujeitos territorialmente marginalizados.

Esta concepção vai influenciar todas as reformas que acontecem nos países da América Latina a partir do final da década de 1970, dentre estes, o Brasil, que passa a tratar a Educação como uma mercadoria. Gaudêncio Frigotto (1993) é bastante enfático ao concluir que a educação não apenas passa conhecimentos para o mercado, mas também articula e desarticula outros conhecimentos para os interesses dominantes prevalecerem. Para o autor, “a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 1993, p. 44).

Nesse contexto, Oliveira (1997, p. 91) afirma que é “depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho”. Dissemina-se, a partir dessa narrativa, a ideia da educação como salvadora e redentora dos problemas da sociedade e como aquela que proporciona a ascensão social, a educação como promotora da democracia.

A década de 1990, em novos contextos de crise, marca a expansão da política econômica neoliberal que ganha *status* hegemônico por influenciar a economia e a estrutura social de todos os continentes. A América Latina não tinha ideia do quanto a instauração de um livre mercado iria promover um hostil movimento, sem precedentes, aos recentes Estados Democráticos (FREITAS, 2018). E, para tentar ter uma visão crítica da realidade, é necessário considerarmos a existência de pelo menos *três mundos* num só. “O primeiro, seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo, seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e, o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização” (SANTOS, 2008, p.18).

A globalização como fábula cria, através de fantasias, algumas verdades, que se tornam aparentemente sólidas. O mundo é concebido de maneira ilusória. “Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas”. Esse é um dos vários exemplos que evidencia o processo de “ideologização maciça que o mundo atual exige como condição essencial para o exercício de fabulações” (SANTOS, 2008, p. 19).

A globalização como perversidade apresenta o mundo como ele é em sua essência: uma fábrica de perversidade. O desemprego, a pobreza, a qualidade de vida, a fome, as novas enfermidades, a precarização dos processos educativos são exemplos ocasionados pela violência estrutural e perversidade sistêmica.

Para Santos, a violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas nessa era da globalização, “do dinheiro, da competitividade e da potência, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos e, permite pensar que vivemos numa época de globalitarismo muito mais que de globalização” (2008, p.55). Paralelamente, evoluímos de situações em que a perversidade “se manifesta de forma isolada para uma situação na qual se instala um sistema de perversidade, que, ao mesmo tempo, é resultado e causa de legitimação do dinheiro, da competitividade e da potência, consagrando, afinal, o fim da ética e o fim da política” (SANTOS, 2008, p.55-56).

Essa globalização permite que males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção se alastrem e se aprofundem.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2008, p. 20).

Nesse contexto, a tirania da informação, do dinheiro e do atual sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas se tornam fatores constitutivos da globalização em seu caráter perverso atual. Em contraponto, podemos, como sugere Santos (2008), pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. Para ele, as mesmas bases técnicas em que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa poderão servir a outros objetivos se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos.

Segundo Ribeiro (1991, p.136), “nossa civilização é fragmentada, é mecanicista, privilegia as relações de causa e efeito, privilegia o sentido quantitativo do comportamento, enobrece a causa final”. Isso ocorre como forma de manter ou intensificar a estratificação social que retroalimenta a lógica capitalista, que o Estado cria e estabelece de forma colaborativa com os interesses do mercado, programas e políticas educacionais que favorecem o controle da burguesia.

Ao mesmo tempo, questiona a escola pública acerca do seu papel ante as transformações contemporâneas, sendo essa uma das várias estratégias que o Estado utiliza para tornar a educação mercadoria. Dada a conjuntura, busca enquadrar os discentes - filhos dos

trabalhadores, nesse movimento intenso de acelerado processo de integração e reestruturação capitalista, tornando-os mão de obra barata (LIBÂNEO *et al.* 2011).

Não obstante, a criação e o uso dos objetos são efetivados nos dias de hoje, a priori, pelo consumismo, tendo em vista que este se presta como resposta aos desafios propostos pela sociedade dos indivíduos. As necessidades são postas como forma de os indivíduos garantirem sua individualidade. Isso, porque os novos símbolos de distinção criam uma falsa aparência de que você “chegou lá” (SANTOS, 2006). Como afirma Santos (2008, p. 17) em sua obra *Por uma nova globalização*, “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido.”

Para Saviani (2000, p. 30), é preciso pensar uma educação que busque refletir criticamente as relações sociais e romper com os mecanismos de adaptação. Assim, “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

Neste contexto, da contra hegemonia a essa visão da educação, emerge a Educação Contextualizada no semiárido brasileiro, a partir da década de 2000, dentro da perspectiva crítica da Educação.

Saviani (2000, p. 96) nos lembra que deve haver “a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação.”

É nessa perspectiva que a Educação Contextualizada coloca como seus fundamentos: a) processos de resistência comprometidos com a emancipação social; b) práticas que busquem valorizar os saberes ancestrais de base popular para a construção de um mundo ecologicamente sustentável; c) relações de respeito, solidariedade e coletividade com os outros (espécies vegetais e animais) e com o planeta; d) relação de convivência com o Bioma Caatinga a partir de práticas educativas e produtivas por meio das tecnologias sociais.

Esses fundamentos suscitaram algumas indagações que esse estudo busca responder, de acordo com os processos metodológicos empregados: a) quais são os fundamentos teóricos, políticos e metodológicos da Educação Contextualizada? b) na prática de uma escola no cariri paraibano como se manifesta estes fundamentos e princípios? c) quais os avanços e limites ou contradições desta prática?

Para que possamos responder a essas inquietações norteadoras, a investigação teve como objetivo geral: analisar os referenciais teóricos da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido numa prática educativa do cariri paraibano. E, especificamente, tivemos como objetivos: a) identificar as bases políticas, pedagógicas e metodológicas do paradigma hegemônico e suas implicações na educação; b) discutir a emergência do paradigma da

Convivência com o Semiárido e sua relação com a Educação Contextualizada; c) refletir como uma prática educativa no cariri vai incorporando no seu fazer pedagógico os fundamentos da Educação Contextualizada.

1.2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: AS TRILHAS QUE PERCORREMOS

O desenho investigativo comprometido com a rigorosidade científica e, mais ainda, com a educação da classe trabalhadora, é de cunho político. Escolhemos guiar a pesquisa por concepções filosóficas, históricas e sociais que colaboram no processo de conhecer a realidade objetiva, sem perder de vista a capacidade de gerar conhecimentos que, além de interpretar a realidade, apontam pistas para a sua transformação.

Essa forma de conceber a pesquisa se pautou na necessidade de superar “a insuficiente participação das instituições públicas de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou inovação do sistema educacional, bem como a pouca utilização das pesquisas educacionais” para refletir a educação pública nos níveis básicos de ensino (GATTI, 2010, p.33).

Como este estudo foi produzido vinculado à pós-graduação *lato sensu*, partimos da acepção de Saviani (2019, p.02), que entende essa etapa formativa como um elemento definidor para produzir o ensino, “já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para atingir o objetivo preconizado”.

Essa premissa possibilitou problematizar práticas educativas promovidas em uma escola pública e, através disso, aproximar perspectivas teóricas e metodológicas apreendidas ao longo da formação *lato sensu*. O estudo, de cunho qualitativo, se pauta em experiências coletivas de professores e professoras que se propuseram a romper práticas cotidianas estabelecidas por anos de docência. Sendo assim, o trabalho busca compreensões mais profundas dos processos de ensino de uma escola (ZANETTE, 2017).

Não obstante, Triviños (1987) ressalta ser impossível definir a pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos científicos, sem empregar primeiro o referencial teórico no qual se apoia o pesquisador. Para não perder a rigorosidade e objetividade própria da ciência, a investigação se baseou na dialética de Marx. Isso, porque, o movimento desenvolvido na produção científica se alicerça no materialismo histórico-dialético, que compreende o conhecimento em dois momentos:

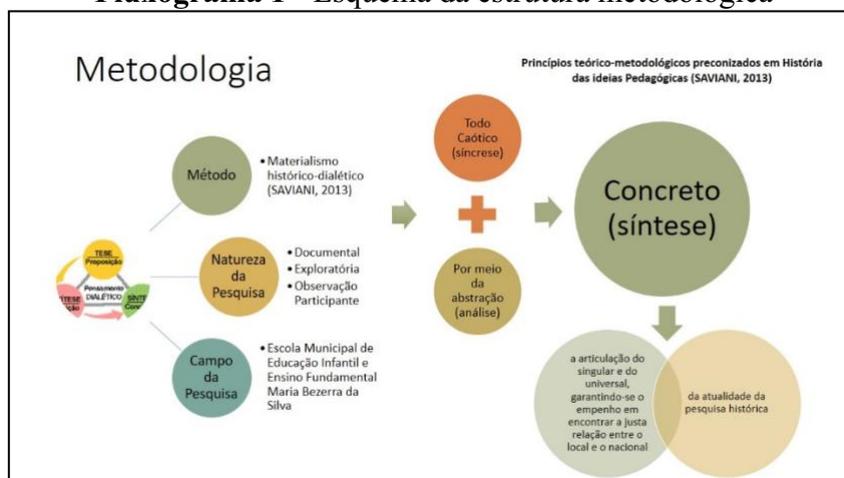
Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

A partir da relação dialética estabelecida pelos dois movimentos, podemos entender que “a aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, trata-se de um nível da realidade que não pode ser descartada”, pois é dela que se realiza o movimento de “apreender a essência”, ou seja, “a estrutura e a dinâmica do objeto estudado” (NETTO, 2011, p. 20). Além disso,

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois essa é apenas uma dimensão da vida dos homens que, tal como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações porque passa a produção da existência humana (LOMBARDI, 2011, p. 11)

Nesse sentido, o posicionamento mantido nas etapas e nos processos investigativos não se contrapõe à objetividade exigida para desenvolver um texto com *status* científico, tendo em vista que “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” em análise (NETTO, 2011, p. 22). Essa organização estrutural foi representada no Fluxograma , como forma de delinear o desenho metodológico da pesquisa.

Fluxograma 1 - Esquema da estrutura metodológica



Fonte: O Autor (2021)

O princípio “da atualidade da pesquisa histórica” que “trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” norteia os movimentos teóricos produzidos ao longo do texto (SAVIANI, 2013, p. 4). Em síntese, desenvolvemos uma aproximação entre o paradigma da contextualização e da Pedagogia Histórico-Crítica, das práticas que a escola começou a desenvolver em 2016.

Para compor as estruturas analíticas que constituem o concreto pensado, captado não mais em sua imediatez, utilizamos como categorias interpretativas a totalidade, a contradição e a *práxis*.

Isso, porque, a *totalidade* concreta tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento. E, na própria prática social que se encontra os critérios de validação do conhecimento (SAVIANI, 2019). Nesse sentido, o movimento que parte do “real sensível (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), que retoma ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (MARTINS; LAVOURA, 2019, p.14).

A noção de totalidade contribui na identificação de um sistema complexo no qual a aparência cria uma falsa ideia de separação entre as partes. Mas, na concretude, “as coisas que, aparentemente, se apresentam como independentes não o são, e contêm em si um nível maior ou menor de realidade, a depender do aspecto do todo que em si reflete” (MARTINS; LAVOURA, 2019, p.08).

A categoria *contradição*, por sua vez,

Promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois, a presença de aspectos e tendências contrárias contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (MASSON, 2012, p. 05).

Para Cury (1985, p. 30):

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p. 30).

Por isso, *totalidade* e *contradição* são categorias que convergem para desvelar a aparência e possibilitar um novo concreto. Por essa razão, a nossa terceira categoria é a *práxis*, que “representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo” (MASSON, 2012, p. 05). Para o materialismo histórico-dialético, a *práxis* é uma categoria muito importante, porque sintetiza teoria e prática, apreendendo ambas como processos e produtos do trabalho do conjunto dos homens ao longo da história.

Não obstante, o grande desafio que enfrentamos na atualidade, segundo Saviani (2019), diante da crise estrutural da atual forma de sociedade que nos impõe a sua transformação radical, é a construção de uma *práxis* revolucionária que, entretanto, não se viabilizará sem o preenchimento das condições subjetivas.

Desse modo, a categoria *práxis* e, no contexto deste estudo, a *práxis* educativa, é cerne na compreensão de como a educação, compreendendo essa situação objetiva da forma mais ampla e profunda possível, possa sistematizar os elementos que nos permitam atuar de forma consistente e coerente, na formação escolar das crianças e jovens, “propiciando-lhes o domínio dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam intervir intencionalmente na direção da construção de uma forma de sociedade superior de caráter socialista” (SAVIANI, 2019, p. 289).

Concebemos que o fazer ciência advém do para quê, mas, acima de tudo, do para quem. Por isso, não é sem motivos que o trabalho intelectual que se construiu nesse estudo está orientado pelo campo teórico que se opõe às relações hegemônicas.

A escolha do método durante o desenvolvimento da pesquisa foi um passo muito importante para não criar uma dissonância teórica e metodológica. Considerando que, a proposta de pesquisa foi analisar os princípios e fundamentos da educação contextualizada para convivência com o semiárido a partir das práticas de uma escola do município de Zabelê, no território do cariri paraibano.

Realizamos um estudo exploratório sobre a temática da educação contextualizada, que na visão de Gil (2002, p.62-63), apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

De acordo com Severino (2007), o levantamento bibliográfico é aquele que sistematizamos a partir de estudos já realizados, ou seja, utilizamos livros, artigos, teses etc., que discutem sobre o objeto de estudo pesquisado. Ainda sobre a revisão bibliográfica, Marconi e Lakatos (2012, p. 44), ressaltam que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]”. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico pode ser considerada a primeira etapa para toda pesquisa científica, e, para o nosso

estudo, os livros que refletem a temática em discussão foram essenciais para a apropriação das noções que definem a educação para a convivência com o semiárido.

Por fim, para orientar o nosso trabalho de campo, utilizamos o referencial da pesquisa participante, pois, parte dos problemas colocados pelos pesquisados, de uma prática vinculada à nossa atuação profissional. É uma pesquisa que auxilia a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, como, também, em realizar a análise crítica destes e buscar soluções adequadas. A seleção dos problemas a ser estudados emerge da população envolvida (LE BOTERF, 1985).

No Brasil, a *pesquisa participante* ocupa um espaço crescente na área de pesquisa educacional, inclusive com apoio institucional. Ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes (THIOLENT, 1986, p.74).

Dentro de uma **concepção do conhecimento** que seja também **ação**, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. Nesse sentido, os pesquisadores precisam **definir novos tipos de exigências** e de **utilização do conhecimento** para contribuir para a **transformação da situação**. Isto exige que as **funções sociais do conhecimento** sejam adequadamente controladas para favorecer as condições do seu uso efetivo. Dentro de um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores (THIOLENT, 1986, p.74-75) [grifos nossos].

Com a orientação metodológica da pesquisa participante, o pesquisador em educação construiu condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiu para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLENT, 1986).

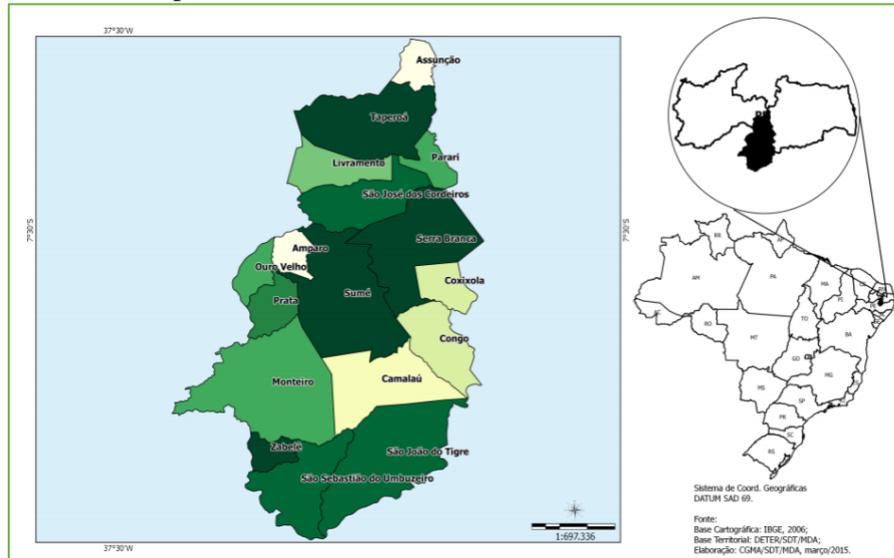
1.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Zabelê está localizado na Mesorregião da Borborema e na Microrregião do Cariri Ocidental Paraibano (Figura 03). Conta com 2.075 habitantes distribuídos em uma área de 109 km², apresentando uma densidade demográfica de 18,97 habitantes por km².

O município possui uma população residente de 1.051 homens, sendo que 726 se encontram na área urbana e 325 na área rural. No que diz respeito à população de mulheres, observa-se, no último censo do IBGE, um total de 1.024, estando 746 na área urbana e 278 na área rural. Para 2020, a estimativa realizada pelo IBGE é de 2.225 habitantes. A sede do

município possui uma distância de 324 km da Capital João Pessoa. Limita-se ao Norte com o município de Monteiro, ao Sul com São Sebastião do Umbuzeiro, a Leste com São Sebastião do Umbuzeiro e a Oeste com Sertânia- PE.

Mapa 1 - Território da Cidadania Cariri Ocidental - PB



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015)

Inicialmente, Zabelê-PB foi criado com a denominação de distrito, pela lei estadual nº 2776, de 16 de janeiro de 1962, pertencente ao município de São Sebastião do Umbuzeiro-PB. Foi no dia 29 de abril de 1994 que Zabelê passou à condição de município (Figura 04), através da lei estadual nº 5919 da mesma data, desmembrando-se do município de São Sebastião do Umbuzeiro-PB (IBGE, 2015).

Fotografia 1 - Área central da sede do Município



Fonte: Mano de Carvalho (2006)

As atividades agropecuárias foram as primeiras a ser desenvolvidas pela sociedade, constituindo-se, assim, em uma atividade-base da organização social. Com o passar do tempo, foi perdendo espaço na participação do PIB, devido ao avanço significativo dos demais setores da economia, sendo atualmente, responsável por 9,93% do PIB municipal (IBGE, 2015). Em 2019, o salário médio mensal era de 1.8 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 8.7%.

A população rural do município de Zabelê é oriunda de propriedades de pequeno e médio porte que são a base da economia local, sendo ela responsável pela produção e comercialização de alimentos como: hortifrutigranjeiros, derivados de leite e carne, destacando-se a criação de ovinos e caprinos. A agricultura familiar também tem ganhado importante destaque no município, com o fornecimento de alimentos orgânicos para as escolas. A partir do Programa de Aquisição de Alimentos, do Governo Federal, os agricultores conseguem gerar uma renda familiar periódica que contribui para o bem estar familiar.

O setor industrial, por sua vez, vem ampliando a sua participação na formação do PIB municipal, representando 11,2%. No entanto, a principal feição que tem marcado a evolução econômica do município de Zabelê tem sido as atividades ligadas a serviços, como podemos observar no Gráfico 01. O setor de serviços representa 78,8% do PIB municipal, envolvendo, principalmente, as atividades vinculadas à administração pública, tendo em vista que é um setor em crescimento que depende fortemente do setor público. Apesar disso, nota-se que, nos últimos anos, o comércio local vem se desenvolvendo de forma gradativa (IBGE, 2012).

Gráfico 1 - Produto Interno Bruto



Fonte: IBGE em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA (2012)

A rede municipal de educação conta com duas instituições de ensino: a Escola Municipal de Educação Infantil José Henrique Neto, que atende as crianças de 0 a 5 anos e a Escola Municipal Maria Bezerra da Silva que, no turno da manhã, oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), no turno vespertino, o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e, no turno da noite, a Educação de Jovens e Adultos.

No caso do Ensino Médio, a oferta é realizada pelo Governo do Estado através da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Celeste do Nascimento. A seguir, temos um quadro que mostra a evolução das matrículas no Ensino Regular e na Educação Especial do município.

Quadro 1 - Evolução das matrículas no município de Zabelê – PB (2015 a 2020)

			Ensino Regular					Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)		
			Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Infantil	Ensino Fundamental	
Dependência Administrativa	Mediação Pedagógica	Ano	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
Estadual	Presencial	2015	-	-	-	48	82	-	-	1
Municipal	Presencial		70	84	215	206	-	1	3	-
Estadual	Presencial	2016	-	-	-	44	80	-	-	-
Municipal	Presencial		63	72	218	201	-	1	10	1
Estadual	Presencial	2017	-	-	-	16	105	-	-	-
Municipal	Presencial		76	69	203	178	-	2	19	1
Estadual	Presencial	2018	-	-	-	-	58	-	-	-
Municipal	Presencial		71	82	181	159	-	-	14	7
Estadual	Presencial	2019	-	-	-	-	60	-	-	-
Municipal	Presencial		85	69	176	148	-	1	17	9
Estadual	Presencial	2020	-	-	-	-	70	-	-	-
Municipal	Presencial		96	71	155	154	-	1	9	14

Fonte: Inep (2020) Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/> Acesso em: 10 jul. 2021.

O campo de pesquisa de estudo é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bezerra da Silva, criada em 1977, quando Zabelê ainda era distrito do município de São Sebastião do Umbuzeiro.

Desde o início de sua criação, a referida escola vem sofrendo reformas tanto na estrutura física quanto na ampliação dos recursos humanos. Isso acontece devido ao aumento da população. O crescimento populacional do município vem estabelecendo novas dinâmicas sociais como, por exemplo, o aumento de residências na malha urbana. A escola é a única do sistema de Ensino Municipal a oferecer o Ensino Fundamental.

Por causa do Programa Caminho da Escola, o qual fornece transportes escolares para o sistema educacional do município, as escolas que existiam em territórios rurais foram totalmente fechadas. Porém, esse processo foi ocorrendo paulatinamente.

No período em que Zabelê era Distrito de São Sebastião do Umbuzeiro, existiam seis escolas do campo. Quando tornou-se município, cinco escolas foram fechadas, permanecendo apenas a escola do sítio Camaleão em funcionamento. À medida em que a escola da cidade era ampliada e os transportes escolares foram sendo suficientes para realizar a locomoção dos estudantes, as escolas do campo eram fechadas. Logo, a escola do sítio Cameleão teve suas atividades encerradas¹.

A referida unidade escolar tem uma arquitetura simples, comum às escolas públicas de pequenas cidades, e se encontra em bom estado de conservação. A escola tem, em suas dependências: um pátio (Foto 01); uma sala para os professores; uma sala para a Direção (também utilizada como Secretaria); uma biblioteca (Foto 02); um laboratório de matemática; um almoxarifado; doze salas de aula; uma sala de informática, com dez computadores; uma sala para o reforço escolar; uma rádio-escola; duas sala para as aulas de instrumentos musicais; seis banheiros; uma cozinha que entrou em reforma em 2015, mas, não foi concluída e, por isso, não está sendo utilizada. Além desses espaços, a escola possui um auditório climatizado e recentemente uma quadra poliesportiva padrão FNDE.

Fotografia 2 - Pátio da Escola



Fotografia 3 - Biblioteca



Fonte: O Autor (2013)

¹ O processo de fechamento das escolas do campo é algo que precisa ser investigado em pesquisas futuras, para entender o porquê desse fenômeno, que atualmente foi intensificado em vários municípios paraibanos.

As salas de aula são espaçosas (Foto 03), dispostas de forma que dão acesso ao pequeno pátio, cada sala possui em média 40 cadeiras, todas novas e confortáveis. Nas salas, existem filtros para o consumo de água mineral, lixeiros, mapas, estantes de aço, armários para o docente, e dois ventiladores de parede em cada sala.

Na Secretaria (Foto 04), encontram-se três birôs, um computador, duas impressoras, uma máquina de fotocópia, uma câmera digital, uma televisão de plasma, uma antena parabólica, um ar-condicionado, dois arquivos, cinco armários de aço, uma estante e duas pranchas repletas de livros, além das bandeiras nacional, estadual e municipal.

Através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) esta unidade escolar adquiriu equipamentos, dentre eles: microfones, máquina digital, caixa acústica, entre outros, que ajudam a desenvolver as práticas educativas e os eventos pedagógicos.

Fotografia 4 - Sala de aula



Fotografia 5 - Secretaria da escola



Fonte: O Autor (2013)

Em relação ao regime de funcionamento, o Calendário Escolar é elaborado, anualmente, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Zabelê-PB, que fixa início e término do ano letivo, período de matrículas, datas de reuniões de professores e comemorações escolares.

Os recursos financeiros obtidos pela escola são provenientes das três esferas administrativas: municipal, estadual e federal. A vice-diretora comenta que a maior parte dos recursos são adquiridos pelos programas do Ministério da Educação, como evidenciado no Quadro 02 a seguir:

Quadro 2 - Programas Federais destinados para a Educação

Programas	Finalidades
Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE	O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.
Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE	O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O Programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no SIMEC, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso.
Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE	Seu objetivo é atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB	Atende toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb esteve em vigor desde janeiro de 2007 e se estendeu até 2020. O Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do Censo Escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim. O Ministério da Educação promove a capacitação dos integrantes dos conselhos.

Fonte:Elaborado pelo Autor (Informações fornecidas pela Vice-diretora e complementadas pelo Ministério da Educação) (2020)

Diante dos dados elencados sobre o campo de pesquisa, observamos que os elementos ligados à estrutura física, aos recursos financeiros e materiais da escola indicam que estão sendo administrados de forma a melhorar o ambiente escolar.

1.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Por estar fundamentada no materialismo histórico dialético, a pesquisa bibliográfica contribuiu para cotejar o processo histórico que origina o paradigma da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Para isso, realizamos o movimento que

parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese).

O levantamento bibliográfico possibilitou uma aproximação e aprofundamento teórico sobre a Educação Contextualizada, que, por ser parte de um movimento contra-hegêmonico recente, ainda possui uma literatura com produção moderada.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, verificamos a existência de 11 dissertações e 05 teses. O procedimento adotado para tal levantamento foi utilizar a opção “assunto” e o recorte temporal de “2000 a 2020”. Para verificar as produções realizadas no contexto territorial, fizemos uma nova pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG e, a partir dos mesmos procedimentos, conseguimos catalogar a produção de 24 monografias, entre elas, da graduação e da especialização, no Campus de Sumé, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA e 04 monografias no Campus Cajazeiras, no Centro de Formação de Professores – CFP.

Esse movimento foi acompanhado por outro, o da análise de conteúdo, o de realizar um percurso de períodos relativamente longos (identificar as matrizes teóricas de fundamentação) para garantir a captação dos movimentos orgânicos estruturais por meio das noções e dos pressupostos que denunciam as desigualdades impostas pela educação hegemônica, e anunciam a educação para a convivência com o semiárido como uma alternativa viável para a construção de uma outra racionalidade. Este segundo movimento possibilitou:

[...] o olhar analítico-sintético no trato com as fontes, que implica o levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente, de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado (SAVIANI, 2013, p. 4).

No exame das fontes, procedemos, ainda, a articulação do singular e do universal, garantindo-se o empenho em encontrar a justa relação entre o local e o nacional. Esse segundo movimento, que se alicerçou no levantamento bibliográfico, possibilitou detectar em que grau o local e o nacional constituem reciprocidade, determinação ou subordinação no fomento à práxis educativa emancipadora.

Os materiais básicos para a realização da pesquisa foram os projetos didáticos e os registros (diário de campo, fotografias, atividades produzidas pelos docentes e discentes²) no

² Serão apresentados no capítulo 04.

ambiente escolar, nos quais se encontram documentadas as ações desenvolvidas a partir das experiências sistematizadas.

Como o nosso interesse está em compreender uma determinada temática do campo educacional, desenvolvemos o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) sobre Educação Contextualizada. Com isso, alertamos que não se trata de uma pesquisa bibliográfica, considerando que o material produzido pela escola e as observações desenvolvidas pelo pesquisador serão de fundamental importância para identificar até que ponto as práticas educativas se afiliam à educação contextualizada.

Nesse sentido, os registros mencionados que evidenciam as práticas escolares e o trabalho docente como meios de se aproximar do concreto geram uma construção interpretativa da historicidade, que reivindica a educação contextualizada para a convivência com o semiárido, uma proposta de práxis educativa; esses são elementos que tornam a nossa pesquisa de cunho qualitativo.

O terceiro movimento foi a *observação participante*, que foi sendo realizada ao longo da pesquisa. A observação como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa é discutida por vários autores, entre os quais Haguette (1995); Minayo (1994); Triviños (1987); Lüdke e André (1986).

Durante a observação participante, que tem como premissa a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, se estabeleceram relações de intersubjetividade, das quais resultaram o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos propostos pelo estudo. Refletimos as práticas de professores e professoras para identificar até que ponto esses fazeres estão relacionados ao paradigma da contextualização. Tomamos, como norte, as práticas chamadas de *constatadas* ou *efetivas*. Alter e Mhereb (2017, p. 1.200) explicam que,

Por práticas constatadas ou efetivas designa-se aquilo que os pesquisadores observam na atividade desenvolvida pelos professores, principalmente em sala de aula. As constatações derivam de observações que privilegiam as dimensões ou variáveis que possuem força organizadora particular no processo de ensino.

Nesta pesquisa, foi adotada a definição de Becker (1994), entendendo que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando as pessoas e seu comportamento em situações de sua vida cotidiana.

As práticas em questão foram produzidas durante o recorte temporal de 2016 a início de 2020, um dos motivos que nos levou a escolher a técnica da observação participante. Uma das

vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Adotamos como instrumento a observação, por entender que o observar sistematizado faz parte da aprendizagem do olhar e da reflexividade gerada a partir da rigorosidade científica. No ano de 2019, quando ingresso no curso de especialização, transformo a *curiosidade ingênua* em *curiosidade epistemológica*. A Professora Maria do Socorro me aproximou, de forma cada vez mais metódica, das reflexões em torno das práticas educativas, a ponto de mudar o nosso olhar para elas, sem perder a essência que elas possuem (FREIRE, 2011).

Essa aprendizagem precisa ser analisada, refletida, ensinada, aprendida, assim como a de escutar e de falar. Não fomos preparados para olhar, observar cientificamente, as relações escolares. Nesse sentido, perdemos a dimensão de que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 2011, p. 44).

Como a observação não ocorreu a partir de um olhar externo, usamos a técnica da observação participante, por ser

Muito utilizada pelos pesquisadores, que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (QUEIROZ *et al.* 2007, p. 278).

Sentir que podemos, a partir das práticas educativas, transformar os rumos educacionais de um município, só é possível quando estamos inseridos nesse processo. Além disso, Brandão (1999, p. 12) nos explica que “quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história”. Nesse sentido, a minha história enquanto sujeito histórico social está atrelada à história de um coletivo, que vem promovendo uma *práxis* educativa que potencialmente pode ser emancipadora.

Para o registro das observações, utilizamos um diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Biklen (1982), que propõem que o conteúdo das observações seja composto de uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva consistiu no registro detalhado do que acontecia no campo, isto é, a descrição dos fatos e das atividades, a transcrição das falas dos sujeitos, a descrição do comportamento do observador, incluindo suas ações e conversas com os sujeitos participantes. A parte reflexiva constou dos comentários pessoais do pesquisador, incluindo pontos a serem esclarecidos, além de mudanças na perspectiva do observador, tais como: a evolução de suas expectativas e opiniões durante o estudo, sentimentos, problemas,

dúvidas e algumas reflexões metodológicas (procedimentos e estratégias utilizadas, problemas encontrados para a obtenção dos dados, decisões tomadas). A seguir, destacamos a estruturação do presente trabalho:

1. Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, seguidos das considerações finais e as devidas referências. No primeiro capítulo, intitulado: “A construção do objeto de pesquisa: sua contextualização e problematização”, evidenciamos como se deu a construção do objeto de estudo e descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, no qual caracterizamos o campo de estudo e, em seguida, discutimos a respeito da natureza da pesquisa, os sujeitos envolvidos, instrumentos utilizados e, como foi desenvolvido o levantamento dos dados posteriormente analisados.
2. No segundo capítulo, “Do litoral ao sertão: as encruzilhadas da exploração e a construção do paradigma hegemônico de escola” olhamos para o passado, essencialmente, quando os portugueses invadiram o território que ficaria conhecido como Brasil, para entender como o sistema econômico pautado na degradação ambiental, na exploração de mão-de-obra indígena e, posteriormente negra, foi constituindo o grande latifúndio e as relações profundamente desiguais que, ao longo desses quinhentos e vinte um anos, se tornaram estruturantes na organização social brasileira e nas políticas econômicas, sociais e educacionais. Não obstante, esse capítulo ao mesmo tempo que denuncia as sequelas de um sistema econômico destruidor da natureza e da condição humana dos povos marginalizados, anuncia uma trajetória de lutas e de resistências, que tornaram possível o surgimento do paradigma da convivência.
3. No terceiro capítulo, denominado “O paradigma da convivência e da educação contextualizada: contra-hegemonia em construção”, enunciamos o encontro dos povos e dos movimentos sociais, que se valeram das condições objetivas de um determinado momento histórico para sistematizar e politizar as suas experiências de convivência com a terra e com a aridez própria do semiárido brasileiro. Agrega-se, a este momento, a discussão de uma educação para a convivência com o semiárido, o que possibilitou a disseminação de um movimento contra-hegemônico na Região Nordeste.
4. No quarto capítulo, “A escola nos caminhos da caatinga: produzindo conhecimentos de convivência”, apresentamos as práticas educativas de uma escola que, através de um processo coletivo e dialógico, se percebeu enquanto parte do semiárido, trilhando um

percurso de aproximação com o paradigma da convivência e dos fundamentos teórico-metodológicos, que vão de encontro com os processos de emancipação e formação humana.

Por fim, produzimos sobre o itinerário percorrido entre os capítulos, algumas sínteses de reaproximação com as práticas educativas apresentadas. Buscamos exercer o *pensar certo* cunhado por Freire (2011), para melhor refletir criticamente as práticas em análise, no intuito de gerar maior comunicabilidade e a superação da ingenuidade pela rigorosidade.

2 DO LITORAL AO SERTÃO: AS ENCRUZILHADAS DA EXPLORAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA HEGEMÔNICO DE ESCOLA

Este capítulo tem como finalidade identificar as bases políticas, pedagógicas e metodológicas do paradigma hegemônico e suas implicações na educação. Para atingir tal finalidade, realizamos uma revisão de literatura para fundamentar nosso referencial teórico na pesquisa.

Nesse sentido, a subjetividade que marca o construto desse estudo advém da possibilidade de refletir a própria existência, as práticas sociais e as práticas educativas de quem conseguiu, a partir das condições materiais e objetivas, tornar-se professor da escola pública e compreender que, sem um movimento contra-hegemônico, a sociedade capitalista continuará seu curso de destruição.

Sabendo que nenhuma caminhada para a transformação educacional e social é feita de forma solitária e que, “no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade” (FREIRE, 2011, p. 44), estabelecemos, a partir do processo histórico, a compreensão de como as estruturas mencionadas por Freire se constituíram no semiárido.

É a partir desse lugar que buscamos mover experiências, pensamentos, conceitos, práticas e contextos, que possam contribuir na produção de uma educação comprometida com a classe trabalhadora e com a aridez própria do semiárido brasileiro.

As histórias e os caminhos que nos levaram a conceber a educação como instrumento fundamental, capaz de ensaiar lutas de classe, se iniciam com a crítica da relação que o homem europeu estabeleceu sobre a natureza ao invadir as terras que ficariam conhecidas como Brasil.

Assumimos, assim, uma crítica ao paradigma colonizador que se instaurou no Brasil, com a chegada dos portugueses em 1500, que constituiu uma estrutura socioeconômica colonial: monoprodutora, exportadora, latifundiária, devastadora do meio ambiente, patriarcal e escravista.

2.1 PROJETO HEGEMÔNICO: EXPLORAÇÃO DA TERRA, DAS PESSOAS E UMA ESCOLA PARA AS ELITES

A emergência do capitalismo europeu modifica de maneira drástica o desenvolvimento das populações da África e das Américas, que passaram a ser dominadas pelos colonizadores europeus na busca desenfreada por metais preciosos, produtos agrícolas tropicais que não podiam produzir. Este período constituía, no mundo ocidental, a fase da acumulação

mercantilista, ou seja, momento de um intenso comércio mundial por terra e por mar, que permitiu a acumulação de moedas, ouro e terras. Enquanto na Europa o mercantilismo implementava as manufaturas modernas, nas Américas implantavam a servidão (indígena) e a escravidão (dos negros africanos) para as atividades de exploração das terras, seja com o extrativismo do Pau-Brasil, com a monocultura da cana de açúcar e, mais adiante, com a extração do minério (SCHWARCZ, 2015).

Somente em 1501, Portugal enviou a primeira expedição de exploração geográfica, comandada por Gaspar Lemos e acompanhada de Américo Vespúcio, que fizeram todo um percurso na costa brasileira, do Rio Grande do Norte ao Rio de Janeiro, onde se identificou, de imediato, uma árvore nativa do Brasil, típica da Mata Atlântica, de cor avermelhada, chamada pelos tupis de Ibirapitanga, em que se poderia extrair um corante vermelho, semelhante a um muito utilizado na Europa, para uso nos tecidos da emergente indústria têxtil (ZEMELLA, 1950).

O espírito mercantil português, não encontrando ouro e nem especiarias, em um primeiro momento, buscou algo que lhe fosse exploratoriamente útil e, esta escolha recaiu sobre o Pau-Brasil. Com isto, se inicia a exploração e a propriedade privada das terras pela corte portuguesa, que, inicialmente utilizou do arrendamento, depois instituiu as capitanias hereditárias e as sesmarias. O primeiro arrendamento aconteceu em 1502, para Fernão de Noronha, um judeu convertido ao cristianismo, para explorar o Pau-Brasil, na sua capitania Ilha de São João (atual Fernando de Noronha).

Em 1513, o arrendamento passou a ser livre a todos os interessados, que poderiam explorar o Pau-Brasil, desde que pagassem 20% a Coroa, e se responsabilizassem pela extração, transporte e defesa da costa brasileira contra a chegada de outros colonizadores europeus, principalmente franceses e espanhóis (SHWARCZ, 2015).

A exploração do Pau-Brasil concentrava seus esforços nas feitorias para defesa do litoral com relação aos outros colonizadores e aos indígenas que não aceitavam se submeter à exploração do trabalho, por meio da servidão ou do escambo (extraíam a madeira e recebiam em trocas utensílios como machados, facas, espelhos e outros objetos que não existiam em seus cotidianos). Embora tivessem feitorias ao longo de toda costa brasileira, três, vão se destacar pelo seu tamanho e capacidade de armazenamento do Pau-Brasil traficado: Cabo Frio (Rio de Janeiro), Porto Seguro (Bahia) e Igarassu (Pernambuco).

Paupitz (2010, p. 50) destaca que a exploração desmensurada do Pau-Brasil rapidamente provocou “o desaparecimento do comércio de madeira, devido à escassez de matéria-prima oriunda das reservas naturais da espécie”. Zemella (1950, p. 487) ao analisar o ciclo do Pau-

Brasil, explica que o Rei de Portugal, no final do terceiro decênio do século XVI, enfrentou um dilema: “ou abandonar de vez o Brasil aos franceses, ou apoderar-se dele efetivamente pelo povoamento e colonização”.

Segundo Guimarães (1968, p. 14) o que estava em jogo nesse momento não era a simples aventura da conquista, que havia estimulado os traficantes e mercadores. A conjuntura política e econômica do período fez com que o rei olhasse as terras brasileiras como um território capaz de gerar “novas fontes de riqueza com a ocupação e exploração da terra”.

A trajetória da cana-de-açúcar na história é marcada por inúmeras disputas entre nações. Sua origem vem das áreas mais tropicais da Ásia, sul e sudoeste, mas a planta se adaptou perfeitamente ao clima brasileiro, que logo se tornou monopólio mundial.

Os canaviais começaram a ser implantados, primeiramente, nas porções litorâneas da costa brasileira e, posteriormente, também nas áreas interioranas. A primeira informação oficial sobre a plantação da cana-de-açúcar no Brasil foi em 1532, através de Martim Affonso de Souza. Interessado em estimular a produção na sua Capitania de São Vicente, logo a produção agrícola do Nordeste abraçou a planta e multiplicou a criação de novos engenhos na região, principalmente na Bahia, Pernambuco e São Vicente.

Com a cana de açúcar, se implantou na colônia o modelo de “plantation”, que articulava monocultivo, latifúndio, trabalho escravo. Os escravos, primeiramente indígenas e, posteriormente, africanos, cultivavam-na, cortavam-na e a levavam ao engenho, onde a cana era moída, para ser cristalizada e dar origem aos torrões de açúcar exportados para a Europa.

As lavouras de açúcar foram responsáveis “pela devastação de extensas áreas de florestas úmidas da Zona da Mata de toda a Região Nordeste” (PAUPITZ, 2010, p. 50). Com o território dividido em capitanias hereditárias e a cultura da cana em larga escala, surge o latifundiário açucareiro e, assim, o modo de produção implantado na colônia se fundamentou no **monopólio da terra**. Não obstante, o engenho tornou-se a unidade produtora determinante para as relações que se formaram. Segundo Guimarães (1968), essa unidade produtora foi a célula da sociedade colonial, tornando-se, por muito tempo, a base econômica e social da vida brasileira”.

A produção açucareira começou a dar sinais de decadência na segunda metade do século XVII. “A descoberta do ouro acentua ainda mais a ruína dos engenhos, determinando o desvio de capitais e de mão de obra para a região das minas” (ZEMELLA, 1950, p. 493).

Desta forma, os portugueses trouxeram da Europa (já na primeira metade do século XVI) animais domésticos para os engenhos de açúcar (bovinos, caprinos, suínos e equinos). O

gado era utilizado em várias atividades como, por exemplo, para mover os engenhos de açúcar, para o transporte dos minérios e alimentação da população local.

Com a expansão das lavouras de cana-de-açúcar ao redor dos engenhos, era necessário encontrar pastagens cada vez mais distantes para a criação de gado. Logo se percebeu a incompatibilidade de desenvolver no mesmo espaço essas duas atividades. A cana-de-açúcar, que era o centro das atenções econômicas e a pecuária que, apesar de toda a importância que teve para a ocupação do interior, sempre foi uma atividade secundária e subsidiária da cana-de-açúcar (ANDRADE, 2005).

Paupitz (2010, p. 50) explica que “a expansão dos assentamentos coloniais, de certa forma, poupa a vegetação da Caatinga por algum tempo, já que esta não tinha os atrativos requeridos pelas forças de mercado externo prevaletentes naquela época”. Mas, paulatinamente, foi ocorrendo a integração da atividade extensiva da pecuária em áreas florestais das regiões mais secas, o que consolidou essa atividade em uma das bases da economia sertaneja.

2.1.1 O território do Sertão: lugares de muitas representações, dominações e embates

O espaço localizado ao norte do território brasileiro, e, desde início do novecentos entendido como sertão – ou interior – nordestino, foi, no século XIX, um espaço lido e representado de diversas formas, dominações, tradições, embates. Lugar de muitas histórias que continuam sendo contadas e outras que não querem que sejam lembradas. Como, por exemplo, a Confederação do Equador - iniciada em Pernambuco, mas, depois alcançando várias das Províncias do Norte, como Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e, possivelmente, Piauí e Pará (LEITE, 1989) -, um movimento separatista sobre essas Províncias do Norte do restante do Brasil, para instituir uma República a partir delas.

As fazendas originaram à primeira mudança perceptível no comportamento da economia administrada pela Coroa, pois, ao romper parcialmente com as heranças medievais e escravistas, deu origem à classe dos arrendatários e também à divisão social do trabalho. A multiplicação das fazendas só ocorreu quando surgiu o pagamento dos que nela trabalhavam.

No Nordeste brasileiro, por exemplo, os vaqueiros recebiam 25% da produção da fazenda e, esse pagamento realizava-se a cada cinco anos, permitindo que, ao receber o valor acumulado, pudessem se estabelecer por conta própria. Esta fase de desenvolvimento das fazendas inaugurou a remuneração do trabalho, e sinalizou a presença de relações de venda da força de trabalho e de produção da mercadoria (ANDRADE, 2005).

Um outro elemento importante para que o gado se expandisse rapidamente no sertão foi o clima semiárido, visto que o clima seco é mais saudável para o rebanho por dificultar a proliferação de verminoses e outras doenças que atacavam o rebanho. Porém, o clima semiárido não oferecia apenas vantagens. As secas prolongadas e a escassez de água, por vezes, chegavam a dizimar os rebanhos. Mas, o clima também condicionou a própria organização espacial das fazendas nos sertões, pois os rios que serviam de caminho para a ocupação da caatinga eram também a fonte de água para o gado e para a população, através das cacimbas cavadas em seus leitos secos.

Neste sentido, os rios tornaram-se importante para a entrada no Sertão, se utilizavam as áreas ao longo dos rios para ir adentrando na região, dentre estes se destaca o Rio Paraíba, o Rio São Francisco, Rio Ipojuca, Rio Pajeú, rio Capibaribe, Rio Taperoá. A água sempre foi o ponto de atração dos diferentes povos. Os índios se fixavam preferencialmente em locais que oferecessem acesso fácil a rios, nascentes, várzeas, lagoas etc. Eram exatamente as terras que ladeavam esses mananciais onde viviam os índios a maior cobiça dos novos ocupantes, os colonizadores.

Na medida que penetravam o sertão, iam espalhando bois e gente (vaqueiros, escravos e índios escravizados), formando os currais. Com a expansão da pecuária extensiva, atividade fundamental para sustentar a Coroa portuguesa estabelecida no litoral, Salvador - BA e Olinda-PE passaram a ser a base fundamental da economia do sertão nordestino pela exportação do couro, no primeiro momento da economia pastoril. Esta ficou conhecida como “Ciclo do couro”, porque dele se fazia tudo (ABREU, 1988).

Entre os primeiros colonizadores do semiárido³ estão os Garcia D'Ávila, cujas sesmarias⁴ ainda foram recebidas durante o governo de Tomé de Sousa; os seus descendentes se tornaram os maiores latifundiários que se tem notícia na história do Brasil, com mais de 340 léguas de terras, sendo responsáveis pela construção do Castelo d'Ávila, residência do governador Tomé de Souza que, posteriormente, ficou para a família Garcia d'Ávila. Na retomada desta história, se explicita seu caráter violento e sádico com relação ao tratamento com os negros escravizados, principalmente com as mulheres negras.

O segundo maior latifúndio era o da Casa da Ponte, de Antônio Guedes de Brito, com suas 160 léguas de terras, recebidas de sesmarias da Corte Portuguesa, na luta contra os índios

³ Para aprofundamento ver: Luiz Alberto Moniz Bandeira. O Feudo. A Casa da Torre de Garcia d'Ávila: da conquista dos sertões à independência do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

⁴ Sesmaria (de sesma, derivada do latim *sexima*, ou seja, "sexta parte") foi um instituto jurídico português que normatizava a distribuição de terras destinadas à produção agrícola.

e contra os escravos fugidos, que se estabeleciam em mocambos. Outra forma de ampliação do seu patrimônio foi a partir da consolidação de alianças matrimoniais com nobres do reino, inclusive, de onde advém o nome “Casa da Ponte”, para seus domínios territoriais.

Ao longo do século XVIII, diversas batalhas judiciais, bem como outros meios extrajudiciais (incluindo a própria violência física para expulsar ou explorar moradores locais) foram utilizados pelos Guedes de Brito e seus sucessores, notadamente por meio de seus procuradores, já que a família, em si, residia mesmo em Salvador. A região de Jacobina, na Bahia, continua marcada ao longo da história por estes enfrentamentos.

Nesse sentido, observamos que as elites familiares de origem portuguesa criaram, ao longo do processo histórico, meios e instrumentos capazes de perpetuar a concentração de poder a partir do domínio da terra. Fernandes (1999, p. 08) explica que tais situações de dominação não foram desenvolvidas de maneira harmoniosa com os sujeitos explorados, ao contrário. O autor evidencia que, para os povos do campo, “a migração foi uma forma de sobrevivência e resistência, pois procuravam se distanciar da cerca e do cerco do latifúndio. Os diversos enfrentamentos geraram a morte, muitas vezes, o massacre e o genocídio”.

A grande seca de 1877-1879, que ocorreu em várias partes do mundo, ganhou enorme proporção no nordeste brasileiro, marcado pelas assimetrias sociais, a escravidão, o latifúndio. Os jornais da época relatavam que a cidade de Fortaleza, com aproximadamente 25 mil moradores, recebeu 114 mil retirantes. Percebemos que, neste momento, se inicia um discurso de considerar a ausência de chuvas, a seca, com a pobreza com a crise agrícola, se escondendo a questão agrária, a concentração da terra, a falta de defesas hídricas etc.

A população camponesa, que começa a emergir neste território, ocupando as brechas entre o latifúndio, sofria profundamente com toda esta situação. A violência contra os camponeses “delimitaria as extensões históricas do latifúndio. Em todo o tempo e em todo o espaço, a formação do latifúndio frente à resistência camponesa determinaria a realidade da questão agrária” (FERNANDES, 1999, p. 08).

O autoconsumo da economia camponesa sertaneja deixava uma margem muito estreita para o armazenamento de alimentos. A escassez de alimentos provocava uma elevação na taxa de mortalidade desta população que, devido à ausência de infraestrutura social no território rural, vinha sempre acompanhada por epidemias.

Esta situação gera outro fenômeno que é o início do êxodo rural da população pobre livre dos atingidos pela seca, que passam a se deslocar dentro da região para as cidades e, mesmo para outras regiões em expansão com passagens subvencionadas pelo poder público –

passamos a ter uma relação entre migração e seca, e a construção da imagem da região associada aos flagelados, esfarrapados, famintos, sujos e doentes.

Naquela conjuntura, não se tratava de imigração espontânea. As passagens dos trabalhadores nordestinos foram pagas pelo Erário: os ministérios da Agricultura e do Império custearam essas passagens. Os destinados a São Paulo, uma vez chegados ao porto de Santos, foram levados às fazendas cafeeiras, utilizando-se dos mecanismos montados pela administração pública para internalizar os trabalhadores imigrantes transatlânticos: hospedagem de imigrantes, passagens da estrada de ferro, contratos antecipados (SECRETO, 2003, p. 47)

Outra questão que ocorria também nesta conjuntura particular expunha

Uma prática corriqueira entre os sertanejos, a da sazonalidade de sua oferta: migravam durante a seca para a parte ocidental da Zona da Mata e voltavam para as suas roças com as primeiras chuvas; ou, mais genericamente, emigravam para o litoral e as zonas úmidas durante as secas, voltando para suas roças quando as chuvas permitiam o retorno ao cultivo de subsistência e ao mercado local. O movimento dos retirantes entre o “êxodo” e o retorno às roças exemplifica a dramática situação entre a necessidade da venda da força de trabalho e o ideal “camponês” (SECRETO, 2003, p. 48)

Considerando que os projetos políticos e econômicos se basearam em dois fatores diagnosticados pelo Estado como problema: a seca e a falta de infraestrutura econômica. Em razão disso, a intervenção estatal se organizou em duas fases: a primeira chamada de “hidráulica” e a segunda de “econômica”.

O início da República inaugura o modelo político oligárquico que aprofunda a concentração da terra, o domínio dos fazendeiros e donos de engenhos, e a seca passa a ser utilizada como uma forma de domínio da população camponesa. Neste momento, começam os projetos dentro de uma visão de combate à seca, ou seja, a fase hidráulica. Essa fase foi de aproximadamente 1909 a 1950. Nesse período, surgiu a Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca (IFOCS), o Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS) e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) (CARDOSO, 2007).

A Inspetoria Federal de Obras contra as Secas (IFOS), criada em 1909, tornou-se uma instituição governamental central, considerando que teve como missão a construção de barragens e açudes para armazenamento de água, que geralmente eram construídas nas propriedades de particulares, articulando a propriedade da terra com a da água.

Não sem motivos, a narrativa política do favorecimento às elites oligárquicas instituiu a conhecida Indústria da Seca, quando a verba federal destinada à construção de poços e açudes públicos para o arrefecimento dos efeitos da seca foi empregada na construção de poços e açudes privados. As ações da IFOS não conseguiram reter os maiores períodos de estiagem,

que ocorreram durante as secas de 1915, 1917, 1919 a 1922, 1930 a 1932, 1934 a 1937. As ações eram tão desarticuladas com a vida dos povos camponeses que a seca de 1930 a 1932 provocou o surgimento dos “Campos de Concentração” no Ceará, como podemos verificar nos registros da época.

Imagem 1 - Notícia sobre o Campo de Concentração dos Flagelados, publicada no Jornal O POVO, em 16/04/1932

O POVO no Campo de Concentração dos Flagelados, em Tauápe

Chegaram, á noite, mais 1349 Retirantes
O Serviço de Abastecimento -- Construção de Barracões -- Cenas Impressionantes

Fez hontem uma semana que chegou a Fortaleza a primeira leva de flagelados vindos do sul do Estado e já hoje se acham abrigados na antiga feira do Matadouro Modelo e nos albergues de Otávio Bomfim e Polícia Marítima cerca de 3.000 infelizes vítimas da seca.

Hontem, chegaram a esta capital duas composições ferro viárias trazendo retirantes.

Na primeira, que partiu ás 19 horas na proximidade do Matadouro Modelo, vieram 239 pessoas e a segunda, que chegou no mesmo local pouco depois das 22 horas, conduziu 1.110 flagelados.

Foram ao todo, em um só dia, 1349.

Hoje, ás 14 horas, deverá chegar um outro trem especial trazendo mais de 500 retirantes.

Visita ao Campo de Concentração do Matadouro

Hoje, ás 10 horas do dia, o diretor do O POVO, acompanhando o dr. Ubirajara de Negreiros, percorreu demoradamente a antiga feira do Matadouro Modelo, no Tauápe, onde se acham concentrada mais de dois mil retirantes.

Na Lagoa de Tauápe

Quando o carro chegou á lagoa de Tauápe, vimos a cerca de trezentas mulheres e crianças, banhando-se e lavando roupas e rês.

Os guardas civis vigiam a lagoa, impedindo que as pobres mulheres fossem perturbadas em seus trabalhos higienicos por curiosos.

Alguns dos guardas (CONT. NA PAG. 8)

Fonte: Cavalcante (2018)

Lima & Magalhães (2018), ao levantarem os registros históricos das Secas no Nordeste, enquanto catástrofes econômicas e humanas do século 16 ao século 21, relatam que entre 1930 e 1932, uma seca muito intensa fez com que, mais uma vez, milhares de pessoas migrassem para os grandes centros urbanos.

Novamente, a solução foi a criação e ampliação dos campos de concentração para evitar que os flagelados fossem para as cidades e para controlar a ação de assistência do governo. Áreas cercadas por arames farpados foram criadas em Senador Pompeu, Ipu, Quixeramobim, Cariús, Crato (ou Buriti, por onde passaram mais de 65 mil pessoas) além do já conhecido Campo de Concentração de Otávio Bonfim, os maiores currais humanos instalados no Brasil para conter a massa castigada pela seca (LIMA; MAGALHÃES, 2018, p. 200-201).

As vítimas da seca, sendo elas crianças e adultos. Os seus corpos expostos ao lado da linha férrea que levava para o Campo de Concentração de Senador Pompeu marca o massacre dos povos camponeses. Não obstante, os que conseguiram chegar nos campos de concentração, que eram enormes contingentes de seres humanos, tinham as suas cabeças raspadas, numeradas e viviam nesses campos com comida escassa e vigiados diuturnamente por soldados armados.

Fotografia 6 - Vítimas da seca: Crianças e adultos jazem ao lado da linha férrea que levava para o Campo de Concentração de Senador Pompeu



Fonte: Cavalcante (2018)

A política econômica desenvolvida na época favorecia claramente os grandes proprietários de terra, o que gerou novas formas de resistência contra o cerco, a submissão e a morte em massa dos camponeses. Fernandes (1999, p. 09), afirma que

Nas primeiras décadas do século XX, nas terras do Nordeste, onde a expulsão e a perseguição até a morte eram coisas comuns aos camponeses, surgiu uma forma de banditismo social que ficou conhecida como cangaço. Tornar-se cangaceiro era decorrência da ação em defesa da própria dignidade e da vida de sua família. Nas terras onde a lei não alcança o coronel porque ele é ou está acima da lei, restou bem pouco à resistência camponesa a não ser a rebelião.

Além do cangaço, outras formas de resistência foram produzidas, como, por exemplo, os movimentos messiânicos. No nordeste, dois movimentos se destacam: o do Juazeiro, do Padre Cícero (1872-1934) e o de Canudos, de Antônio Conselheiro (1893-1897). Tais movimentos foram “reações normais de sociedades tradicionais em momentos de crise, de anomia. O apelo a valores religiosos não seria uma atitude alienada, mas a expressão da revolta por meio do único canal possível no contexto cultural tradicional” (NEGRÃO, 2001, p. 112).

A Guerra de Canudos representa um contexto sócio-político-religioso oriundo de uma eclosão do movimento social protagonizado por Antônio Vicente Mendes Maciel, o Antônio Conselheiro. Lima (2008, p. 241), afirma que “Canudos insere-se no contexto das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas durante o processo de implantação da República”. Isso, porque, a República se instaurou sem um projeto político claro e alternativo à Monarquia, no qual se apressou as aspirações de progresso econômico e social nos grandes centros urbanos e ignoraram-se os sertões, que permaneceu com a população campesina à mercê de sua própria sorte que, em decorrência do abandono estatal, vislumbrava “no outro mundo” a saída para a miséria terrena.

Assim como em Canudos, Contestado e Pedra Bonita, o fenômeno que ocorreu em Caldeirão também parte de uma perspectiva religiosa. Isso, porque, a esperança como já diziam Aristóteles e Platão, é um sonho em vigília. “O sonho é a fonte conhecida de representação mitológica costumeira, o qual descreve uma situação em termos de verdade e de realidade psíquica interiores” (GOMES, 2009, p.56).

Gomes (2009), ao analisar Caldeirão, explica que a população daquele local não contava com a presença do Estado e da Igreja para enfrentar as dificuldades de sobrevivência, restando para o sertanejo poucas opções sociais como o cangaço, o trabalho semiescravo nos latifúndios dos coronéis e o misticismo.

A seca empurrava os flagelados em direção ao Juazeiro. O Padre Cícero encaminhava os excluídos, os empobrecidos, os rejeitados da sociedade latifundiária e de todas as vertentes tradicionais do cristianismo aos cuidados do beato Lourenço. Padre Cícero sempre visitava o beato. Em uma de suas visitas, o padre lhe presenteou com um touro de raça.

O povo acreditava que o boi havia sido benzido pelo padre Cícero, e por isso, seria portador de virtudes divinas. O touro recebeu o nome de Mansinho. Com o tempo, Mansinho passava a receber as efusivas manifestações de credulidade dos sertanejos. Enfeitavam-lhe os chifres com grinaldas de flores. Faziam-lhe oferendas de cargas de rapadura e de farinha (GOMES, 2009, p. 59).

Floro Bartolomeu, chefe religioso, político e militar de Juazeiro temia pela concorrência de Mansinho. Em decorrência disto, prendeu José Lourenço por dezoito dias e matou o boi, num ato denominado por ele de combate ao fanatismo.

Em 1926 o sítio Baixa Dantas (onde Lourenço morava com as famílias que ele abrigava) foi vendido e o novo proprietário exigiu a saída de Lourenço e de todos os moradores. A solução para abrigar esta população veio do Padre Cícero que doou o terreno chamado Caldeirão dos Jesuítas. Com a chegada dos cristãos à terra prometida, um novo ciclo se iniciou com novas produções agrícolas e uma nova experiência de vida em comunidade, repartindo o trabalho, a luta e a fé (FARIAS, 2011, p. 04).

O produto da lavoura era depositado em armazém e, vale ressaltar, era distribuído de acordo com as necessidades de cada um. Havia no Caldeirão cerca de 5 mil almas e jamais houve um crime no povoado. As faltas e contravenções praticadas por alguém eram julgadas na própria comunidade.

Homens e mulheres, famílias inteiras reuniram-se em torno de José Lourenço fascinados pelo modo de produção e vida igualitária. A exploração do campo possuía sistema próprio. A irrigação do solo era praticada através do sistema de mutirão com usos de cabaças. A água retirada no poço do Caldeirão era depositada na raiz da planta, num sistema de irrigação simples e eficiente. A produção era farta. Ali se praticava horticultura, pomicultura e floricultura. O Caldeirão transformou-se num oásis, sua paisagem verde e farta contrastava com o cenário de abandono das terras dos grandes latifúndios nordestinos. “O Caldeirão produzia quase tudo de que precisava: os machados, as enxadas, as foices, os ancinhos, martelos, instrumentos elementares, já se vê, eram fabricados na granja. E o pano que aquela gente vestia era obtido nos teares manuais também fabricados em Caldeirão, onde se tingia e preparava o vestuário” (FRANÇA, 2002, apud GOMES, 2009, p.61).

Com esse crescimento, com a vivência em comunidade, com a produção independente, o Caldeirão logo se tornou alvo de críticas políticas e também religiosas, visto pela elite e pelo governo republicano como fanatismo, heresia, ameaça da ordem política, social e econômica.

Desequilíbrio-se o sistema de produção do latifúndio. Havia escassez de braços para os engenhos e fazendas. Surgiram, então, o despeito e a inveja da parte de alguns proprietários de sítios. O bispo do Crato e outros elementos do clero carirense alertavam as autoridades para o risco de uma nova Canudos. Em 1930, o beato José Lourenço, por suas crenças comunitárias e igualitárias, é acusado de participar da Intentona Comunista. Foi perseguido. Refugiou-se na Serra do Araripe para não ser preso. O Caldeirão despertava o ciúme, a inveja que alimentava a suspeita das elites (GOMES, 2009, p. 61)

Um elemento que contribuiu para a destruição do Caldeirão foi a morte de Padre Cícero em 1934, o Padre deixou um testamento, escrito em 1923, com todos os seus bens e o Caldeirão

dos Jesuítas não foi doado para o Beato Lourenço, mas sim para a Ordem dos Salesianos, talvez o Padre pensasse que os Salesianos deixariam a posse do terreno para o Beato e os sertanejos que o habitava, mas não foi isso que aconteceu, o Beato perdeu a posse legal das terras (FARIAS, 2011).

Com a ira despertada nas autoridades, iniciou-se a destruição do Caldeirão, em 15 de setembro de 1936, a irmandade teve as suas moradias queimadas, os seus membros mortos e presos. José Lourenço chegou a voltar à comunidade em 1938, com a autorização do governo, mas, após um ano, foi novamente expulso.

Em 1937, ocorreu a devastação do arraial, deixando muitos mortos. Autores acreditam que a ausência do Caldeirão nos livros didáticos é justificada por esse evento ser considerado a maior chacina do Ceará (FARIAS, 2011).

A partir dos dados históricos apresentados anteriormente, fica claro que os elementos religiosos, como o touro Mansinho, a figura de Lourenço e do Padre Cícero foram de fundamental importância para a transformação social que os camponeses precisavam, para acreditar em um futuro em que a vida fosse de fato digna. Aquilo que muitos autores chamam de “fanatismo”, é a esperança mencionada por Aristóteles e Platão, a esperança concedida por um homem que, por meio da generosidade, mostrou ao povo excluído que uma sociedade coletiva guiada pela solidariedade, pela comunidade pode ofertar bem-estar a todos.

Para Fernandes (1999, p. 09), as resistências messiânicas mencionadas,

Foram movimentos populares que acreditaram na construção de uma organização em oposição à república dos coronéis, da terra do latifúndio e da miséria. Em nome da defesa e da ordem, os latifundiários e o governo utilizaram as forças militares, promovendo guerras políticas. Não era a monarquia que combatiam, mas sim a insurreição dos pobres do campo.

Edmundo Moniz (1978) ao historicizar a importância dos movimentos de resistência, afirma que os líderes messiânicos teriam sido líderes revolucionários das massas camponesas e suas “cidades santas”, comunidades socialistas que poderiam ter sido precursoras do futuro das sociedades modernas senão tivessem sido atacadas pela ação conjunta do governo com os fazendeiros.

Com isso, notamos que o discurso messiânico foi uma das formas possíveis de expressão dos movimentos sociais nos modos de produção pré-capitalista, que encontrou a partir da memória religiosa, como também, das experiências de vida comunitária dos primeiros cristãos, o paradigma de organização social que serviu de base à estrutura social constituída, por exemplo, em Belo Monte.

Desta forma, podemos afirmar duas condições bastante marcadas e nítidas na história de Canudos. A primeira, é que Canudos foi uma tentativa de reviver nos sertões nordestinos os momentos áureos do Cristianismo Primitivo. O segundo, é que sua organização socioeconômica, na medida em que se firmava como antítese às estruturas sócio-políticas dominantes entrou em rota de colisão com a sociedade hegemônica, sendo por esse motivo esmagada. Conflito social e fanatismo ao ser analisado no contexto aqui apresentado se confundem entre si e, ao mesmo tempo, se integram de forma a fazer de Canudos uma forma de resistência camponesa.

Fernandes (1999, p. 09) ao mostrar a relação do cangaço com os movimentos messiânicos, explica que “o cangaço foi uma forma de organização de camponeses rebeldes que atacavam fazendas e vilas. Os grupos eram formados, principalmente, por camponeses em luta pela terra, expulsos de suas terras pelos coronéis”. A forma de como essas resistências se organizaram, desde os movimentos messiânicos até os grupos de cangaceiros, demarcavam os espaços políticos da revolta camponesa.

No que se refere à Educação destinada às populações rurais percebemos uma exclusão histórica em relação à escolarização, mesmo com o surgimento da Educação Rural, em 1930. A ação governamental desse período, promovia uma educação rural desagregadora da memória camponesa tendo em conta, o processo educativo com finalidades de atender as dimensões econômicas do capital, com foco na modernização (SILVA, 2009).

Silva (2009) relata que o lema posto pelo governo tinha como base povoar e sanear o interior, para intensificar a modernização conservadora da produção agrícola. Em razão disso, em 1940, essa relação entre educação e modernização da atividade agropecuária possibilita a criação da extensão rural com o propósito de educar o povo rural a adquirir equipamentos e insumos industrializados. A partir de 1950, o campo é configurado como lugar de atraso. E, o discurso educacional que era do ruralismo pedagógico passa a ser o do urbanismo pedagógico, que permanece hegemônico até hoje.

Nesse sentido, “[...] as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecimento e desprezo sobre a importância fundamental da educação para a classe trabalhadora” (BATISTA, 2011, p. 57). Essa afirmação mostra o descaso que as classes dominantes sempre tiveram com a classe trabalhadora camponesa, entretanto, com o advento do capitalismo industrial, a elite teve que oferecer escolas para a classe trabalhadora, pois, foi uma forma de segurá-los no campo, tendo em vista que muitos estavam saindo do campo e, com isso, diminuiria a produtividade agrícola. Foi com esse

objetivo que surgem as escolas no meio rural brasileiro, de forma vagarosa e descontínua (BATISTA, 2011).

O ensino desenvolvido na educação rural não tinha nenhuma relação com as características da vida camponesa, ou seja, tratava-se de uma educação descontextualizada, que destinava ensinar conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas para os sujeitos que frequentavam. Entretanto, foi uma educação que não teve êxito, justificada pelos altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolarização nas áreas rurais. Os camponeses tinham a necessidade de frequentar uma escola que aproximasse o ensino do seu trabalho desenvolvido na terra, desta forma, foi somente no final da década de 1990, sob a pressão dos movimentos sociais do campo, que surge a Educação do Campo no cenário brasileiro, ocupando espaço na legislação educacional. Trata-se de uma proposta de educação que se opõe a esse modelo rural, que não correspondia às expectativas dos sujeitos camponeses (SILVA, 2009).

Na segunda fase das políticas desenvolvimentistas, que iniciou-se em meados da década de 1950, surgem o Banco do Nordeste do Brasil (BNB) e a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). A fase hidráulica concentrou suas ações principalmente nas grandes construções de açudes, obras de irrigação e no sistema de estradas de rodagem. Foram construídos 257 açudes em todo o Polígono da Seca, e perfurados um total de 26.008 poços no período de 1909 a 1922. Essas ações que deveriam ter colaborado para amenização das desigualdades sociais, ampliaram o sistema de dominação das oligarquias agrárias, pois, grande parte dos açudes e dos poços perfurados estavam localizados em propriedades particulares de políticos ou grandes e médios proprietários da região.

Esta situação, atrelada à escassez de recursos, justificam a fraca atuação dos aparelhos governamentais de “combate às secas” no sentido de contribuir para a transformação da estrutura econômica e social da região, sendo exatamente o contrário disso, revelando a existência de um Estado “imobilista” e “capturado”, realidade que aproxima a intervenção governamental no Nordeste ao modelo de Estado predatório (MARANHÃO, 1984).

A CHESF representou outro fato marcante da concepção “hidráulica”, porém, já sinalizando uma “transição” para a próxima fase. Ela é uma das mais importantes empresas de energia elétrica do Brasil, que colaborou para o fornecimento de energia aos grandes projetos industriais da região e a viabilização da agricultura irrigada.

Como não foram resolvidos os problemas durante a fase hidráulica, a fase econômica alicerçada em novas conjunturas sociais, como o pós-guerra, a nova postura do Estado em relação ao desenvolvimento das Nações, fortemente guiado pela ideia de planejamento, vai procurar reverter o quadro de dependência e de desigualdade deixada pela fase anterior.

O BNB e a SUDENE preconizavam, nessa fase, a promoção de desenvolvimento a partir da busca da melhoria de emprego, produção e renda para a região. Celso Furtado, a pedido de Kubitschek, materializa em parceria com as instituições de desenvolvimento, um relatório com as seguintes propostas: 1º) estimular a industrialização na região, dado o fraco dinamismo de base produtiva; 2º) reorganizar as economias agrícolas das zonas úmidas e das zonas semiáridas (CARDOSO, 2007).

Sendo a proposta aprovada, a SUDENE passou a financiar grandes projetos industriais, gerando os polos de crescimento. Ou seja, o crescimento não ocorre ao mesmo tempo sobre o território inteiro, mas se manifesta com intensidades variáveis em certos lugares. Essa orientação fez com que as elites políticas e econômicas concentrassem seus investimentos sobre alguns projetos e alguns espaços.

Em geral, os impactos dos grandes projetos da fase econômica para o Nordeste mostraram-se bastante restritos, uma vez que os efeitos sobre a estrutura produtiva foram limitados, isso porque esses grandes projetos operam com máquinas e equipamentos modernos que não requerem muita mão-de-obra. Desse modo, geram poucos empregos, o que quase não contribui para o desenvolvimento regional.

Desta forma, observa-se que os grandes projetos desenvolvimentistas fracassaram, em termos de efeito de encadeamento da economia local à regional, e dos pesados custos sociais e ecológicos. No plano local, a implantação desses projetos desorganizam as estruturas sociais, e não tem muitos efeitos econômicos pelo fato de tais projetos estarem inseridos numa cadeia produtiva e consumidora nacional e internacional e, também, pelo fato dos incentivos fiscais reduzirem os ganhos das instituições locais e regionais.

Os projetos de desenvolvimento econômico para o Nordeste brasileiro não resolveram o problema fundamental da região, a desigualdade social. Não obstante, verifica-se, através de uma análise histórica, que o desenvolvimento econômico da referida região concentrou-se nas mãos de uma elite que, ainda hoje “resiste às mudanças substanciais na sua base de sustentação social e política, conservando uma estrutura perversa de distribuição de renda” (CARDOSO, 2007, p. 120).

Isso, porque, a intervenção estatal, ao invés de criar políticas públicas de convivência com o semiárido, fomentou políticas de enfrentamento que favoreceram a burguesia agrária e fragilizaram a população pobre dos sertões. O efeito disso foi o deslocamento forçado de milhares de homens e mulheres para o sudeste brasileiro.

Há, também, aqueles que permaneceram e lutaram pela garantia da terra e da vida. A luta dos camponeses por direitos foi constituída ao longo do processo histórico por meio dos

inúmeros conflitos, como podemos observar a partir dos movimentos de resistência. As Ligas Camponesas, por exemplo, surgem como forma de manifestar oposição à exploração, sendo uma delas a realizada pelo sistema de arrendamento, no qual o valor do aluguel das parcelas de terra era em muito superior às possibilidades de pagamento arrendatários. Os camponeses tentavam rediscutir o valor das rendas e evitar a expulsão de camponeses com débito (MOTTA & ESTEVES, 2009).

Nesse contexto histórico, os agricultores já possuíam um senso crítico da realidade mais guiado por uma concepção política, do que mesmo religiosa e, conseqüentemente, assistencialista. Isso fortaleceu o movimento que se estruturou de forma mais ativa na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais e pela distribuição de terra através da Reforma Agrária.

As Ligas Camponesas logo sofreram forte repressão da polícia, tendo em vista que seu fortalecimento estava colocando em risco a concentração de terras dos grandes proprietários, que criavam mecanismos para reprimir os agricultores e principalmente os trabalhadores rurais assalariados, que, por medo de perderem os empregos, viviam em constante instabilidade dentro dos movimentos.

Mesmo assim, os camponeses reivindicaram e tiveram alguns de seus pedidos atendidos a partir das medidas do governo de João Goulart, as Reformas de Base, lançadas em 1963, cujo pilar da política para o campo era justamente a Reforma Agrária.

No entanto, a ação das Ligas Camponesas pela reforma agrária constituiu-se como mais um dos motivos encontrados pelos militares, apoiados pelas forças conservadoras do país, para executarem o golpe de Estado em 1964. Isso ocorreu porque, no Brasil, o interesse público da elite política prevalece sobre os interesses da população, sejam esses interesses os do dinheiro, do voto ou das corporações.

A partir do novo governo, “o país explodiu em termos capitalistas. Expandiu suas forças produtivas, internacionalizou a economia, dinamizou a agricultura e se industrializou” (NOGUEIRA, 2006, p. 180). As Ligas Camponesas foram fortemente repreendidas por meio da violência. O golpe de 1964 garantiu a manutenção dessas práticas e, em certa medida, as desenvolveu (assassinato, detenção, tortura e sequestro), reforçando a condição de latifundiários como defensores de uma ordem. “Defensores agora mais que legais apoiados por práticas e estruturas estatais e também de parte da sociedade civil” (PORFÍRIO, 2012, p. 12); “Os sucessivos governos militares reproduziram os traços mais perversos da história nacional e criaram muitas outras mazelas” (NOGUEIRA, 2006, p. 180).

Nos anos de 1980, o novo recorte da indústria, com tendência à especialização através da metal-mecânica mais dedicada à produção de equipamentos agrícolas, das indústrias de

calçados e têxteis, principalmente, numa clara conexão com a base agropecuária atinge níveis notáveis no Brasil e na região (LIMA, 2005). Mas, ao mesmo tempo, nos territórios interioranos, vivia-se “no período de 1979 a 1983, uma das mais prolongadas secas da história do Nordeste, que deixou um rastro de miséria e fome, lavouras inteiras perdidas e animais mortos. Uma população faminta e desesperada conduziu saques a feiras e armazéns” (LIMA; MAGALHÃES, 2018, p. 202).

Esse contexto de dois extremos, que se configura como o Nordeste pós-64, ou seja, o Nordeste que a ditadura forjou, tornou-se uma mistura de novo e velho Nordeste. Bernardes (2007, p. 75) reitera que “houve uma inegável industrialização, com a criação de novos ramos produtivos, cuja localização fez parte de uma pensada geopolítica. Entretanto, uma anterior base industrial, notadamente têxtil, foi pouco a pouco eliminada do espaço regional”.

Lima (2005) explicita que, nos anos 1990, as relações econômicas são marcadas pela abertura comercial e pelas reformas liberais, ocasionando a transformação das estruturas no modelo de desenvolvimento. Essas mudanças afetaram diretamente o padrão tecnológico, o papel do Estado, o nível absoluto e o coeficiente de importações, o mercado de trabalho e o volume de empregos gerados. Bernardes (2007, p.76) aponta que

Parte da agroindústria modernizou-se, sem que se alterasse, todavia, a estrutura da propriedade da terra. Ao contrário, houve mais concentração e a cana avançou sobre as terras ocupadas pelos posseiros e arrendatários. A agricultura irrigada tem um grande dinamismo, criou um proletariado e inchou as periferias das cidades próximas. Fenômeno novo, mas fundamental, para não ficarmos apenas na visão idílica da nova agricultura. Os efeitos e resultados do novo Nordeste são, por um lado, os novos empreendimentos industriais, os grandes complexos turísticos, a moderna agricultura irrigada; por outro, a expansão de uma miséria que se expõe hoje em todas as aglomerados urbanos da região, seja de qual porte forem. Uma geral favelização, que não atinge apenas as capitais ou cidades maiores.

É esse jogo de interesses da elite brasileira que está fazendo o Brasil atual caminhar entre miséria ‘colonial’ e miséria ‘neoliberal’, entre o subemprego tradicional e o desemprego estrutural. Gumiero (2017, p. 196) explica que

Nas gestões Lula e Dilma, 2003 a 2014, houve a retomada das discussões sobre a Questão Regional, sediadas na Secretaria de Desenvolvimento Regional, sob a tutela do Ministério da Integração Nacional, e que resultaram na aprovação da PNDR. A paralisação dessa política comprometeu a abordagem emplacada para o tratamento das desigualdades regionais. O PAC e os estímulos do BNDES passaram a gerar recursos para as macrorregiões, sob a percepção de implementar polos de dinamismo econômico, centralizaram suas ações em sub-regiões dinâmicas em setores como infraestrutura, indústria siderúrgica, petróleo e, em alguns estados na infraestrutura social e urbana, com ênfase no Programa Minha Casa Minha Vida.

Os governos do Partido dos Trabalhadores adotaram novos parâmetros para a redução das desigualdades regionais e, conseqüentemente, para as políticas de desenvolvimento econômico. No entanto, as políticas estabelecidas, mesmo tendo melhorado a qualidade de vida da população pobre campesina e periférica da região não foi capaz de romper a crise que deriva do processo histórico no qual o Estado e a política são afetados, de certo modo, paralisados pelo cruzamento da modernidade tardia e da condição periférica imposta pela concentração de riqueza de uma pequena elite que vem intensificando a desigualdade para alimentar o sistema capitalista em crise.

Em decorrência, desta situação, temos “a questão da terra ainda não resolvida, apresentando altos índices de agricultura capitalizada e de agrobusiness” (NOGUEIRA, 2006, p.184). Essa realidade fica bem exposta a partir dos dados do Censo Agropecuário de 2006, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O censo indica que, de cada 100 hectares, o agronegócio gera 1,7 empregos e a agricultura familiar 15. Na produção de alimentos, o agronegócio é responsável por 30% do total produzido e a agricultura familiar 70%, o que elimina o mito de que os grandes latifundiários produzem mais. Em relação às terras utilizadas, o camponês utiliza 24% e os latifundiários 76% do total de terras produtivas. E, por último, temos o dado que confirma a desconfiguração de políticas públicas sérias preocupadas com o desenvolvimento do país. Os créditos ofertados pelo governo, nesse período, eram 84% destinados para o agronegócio e apenas 14% para as famílias camponesas.

Dadas informações denunciam o descaso das políticas públicas em torno das questões ligadas ao direito à terra e a sustentabilidade do meio ambiente. A promoção do desenvolvimento rural sustentável depende de um meio de produção que agrida menos o meio ambiente, de uma produção de cunho familiar. A dinâmica consumo-produção em uma unidade familiar e base das concepções de Chayanov. Isso, porque, “o volume da atividade familiar depende inteiramente do número de consumidores e de maneira alguma do número de trabalhadores” (ABRAMOVAY, 1992, p.61, apud CHAYANOV, 1925 / 1986:78).

E, o agronegócio é um modelo que exige o uso do agrotóxico, que foca no plantio da monocultura, concentrando terras e riquezas nas mãos dos latifundiários. A violência física ainda está presente nos entraves entre os camponeses e os latifundiários, mas a violência simbólica, essa nunca deixou de existir, ao contrário, ficou mais acentuada.

E, é nessa conjuntura de manutenção, retrocessos e de pequenos avanços que a educação se torna instrumento para luta, resistência e emancipação ou de controle e exploração para

manter a desigualdade historicamente instituída. Não é sem motivos que “a educação no Brasil nunca foi prioridade do Estado, mas em relação ao campo a situação é muito mais grave” como afirma Souza (2014, p. 100) ao discutir as políticas educacionais e a trajetória da educação do campo.

Morais (1989) ao esboçar um desenho do cenário educacional do Brasil nos séculos XIX e XX explica que, por causa da estrutura social fundada na colonização e que mantém a sua base até hoje, por ciclos diferentes de submissões, a história da educação é de uma vasta precariedade, que atinge diretamente a camada mais pobre.

Souza (2014) complementa esse panorama ao sintetizar o percurso histórico apontando que, no período colonial, a educação jesuítica tinha finalidade de difundir a fé e a doutrina católica. Não obstante, essa instrução era destinada apenas para a classe dominante, representada pelos senhores de engenho. No período de 1534 a 1850, a educação intensifica a sua concepção elitista. Camponeses, negros, índios e quase a totalidade de mulheres foram excluídos das “aulas avulsas” o que gerou um grande contingente de analfabetos. Em linhas gerais, o final do século XIX contava com poucas escolas primárias.

Em 14 milhões de habitantes, tínhamos 250 mil em cursos primários. No ensino secundário, a situação evoluirá para um trabalho de preparação das elites para que adentrassem os poucos superiores, isto é, os liceus e colégios (ainda os mais modelares) foram transformados em meras escolas preparatórias para os exames de ingresso nos cursos superiores, os quais tinham sua grande força no ramo do direito e tinham como forças bem mais secundárias a engenharia, a medicina e a escola militar. Basta ver que, já em 1864, tínhamos 826 alunos de direito para 294 de medicina, 154 de engenharia e 109 da escola militar, sendo que, mais para o final do século, a propensão para o direito aumentou (MORAIS, 1998, p. 104).

Nessa conjuntura, Souza (2014, p.99) ressalta que “o Estado se encarregou de manter apenas a instrução superior com o objetivo de referendar a posição social, política e econômica da classe dominante”.

Saviani (2019) explica que, ao longo do século XIX, a perspectiva liberal, que descendia das intensas mudanças que a Europa vinha tendo por causa das revoluções científicas e industriais, foi sendo incorporada, muitas vezes, a contragosto da elite brasileira conservadora, nas relações econômicas e sociais. O autor referencia Bosi (1992) para elencar os quatro significados da palavra *liberal*, que circulavam de forma a atender o contexto brasileiro. Além, disso, esses significados não ficaram estanques ou presos em um determinado período, eles evoluíram e estabeleceram combinações entre si de diferentes modos, sendo eles:

- 1) Liberal, para nossa classe dominante até os meados do século XIX, pôde significar conservador *das liberdades*, conquistadas em 1808, de produzir, *vender e comprar*.
- 2) Liberal pôde, então, significar *conservador da liberdade*, alcançada em 1822, de *representar-se politicamente*: ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.
- 3) Liberal pode, então, significar *conservador da liberdade* (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) de *submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica*.
- 4) Liberal, pôde, enfim, significar capaz de *adquirir novas terra em regime de livre concorrência*, ajustando assim o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850 (BOSI, 1992, p. 199-200).

A ideia liberal atravessou o tempo e foi capaz de mudar a dinâmica econômica, mas sem perder de vista a exploração e as posições sociais. Ela também gerou os abolicionistas. No entanto, esses, ou uma parte desses, mal sabiam que a nova ordem econômica potencializada no início do século XX iria transformar os escravos numa grande massa de homens e mulheres livres, porém, desempregados.

O Brasil, no ano de 1922, é inserido na revolução estética (o modernismo), fazendo em nome de transformações político-sociais e da industrialização, as guerras civis, nos territórios urbanos e rurais, passando por um período turbulento e de conflitos. Para piorar o quadro, entra na Segunda Grande Guerra, após já ter sofrido o impacto da primeira em 1914 e coloca a República em uma situação complexa, considerando que a sua credora, a Inglaterra, perdia seu domínio absoluto para a nova potência social que surgia, os Estados Unidos da América. Moraes (1989, p.105) ilustra que “políticos e autoridades mostraram perceber a incipiente fragmentariedade da prática educacional e, em consequência, sua incapacidade de preparar um povo para o futuro consciente e participativo”.

Inspirados nos ideais liberais, na crença do poder da educação, considerando a "ignorância do povo" como a causa de todas as crises do país, os sucessivos governos criaram numerosas Escolas Normais de formação de professoras primárias. Nesse período surgiu o movimento cívico-patriótico, associado ao nome de Olavo Bilac, que postulava o combate ao analfabetismo (GADOTTI, 1997, p. 02).

Com a crise de 1929, os preços do café caíram drasticamente e um colapso político foi instaurado, pois 72% da receita de exportação provinham exclusivamente da produção de café. Para sair da crise eram necessárias transformações econômicas que exigiam mudanças na superestrutura do país. Souza (2014, p. 106) evidencia que

A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Embora o Ruralismo pedagógico defendesse a educação para os camponeses desde a década de 1920, somente a partir de 1930 é que os programas de escolarização avançam no campo como uma necessidade do modelo econômico.

A inovação pedagógica estabelecida pela Reforma Francisco Campos busca definir uma política nacional de educação, levando em conta as ações a favor da estruturação orgânica dos ensinos secundário, comercial e superior, sendo este último alinhado à constituição de universidades (MORAIS, 1989).

Havia duas frentes na educação no governo Getúlio Vargas: uma para conter a migração outra para atender a demanda de trabalhadores para a indústria nas cidades. Como destaca Souza (2014, p. 106).

Essa política de “volta aos campos” do governo Vargas justificava-se no discurso populista de povoar e sanear a zona rural. A população do campo diminuía. Segundo o Censo de 1940, 69% da população brasileira residia no campo e 31% na cidade. A educação era precária não só no campo, mas também na cidade, pois apenas 30% da população brasileira em idade escolar estava matriculada.

Mesmo assim, com a precariedade instaurada na política educacional, a Reforma Francisco Campos, “mostrou-se profundamente elitista não só pela introdução de um currículo sofisticado que veio a ser chamado de enciclopédico como também pelas rigorosas exigências de avaliação escolar” (MORAIS, 1989, p. 106).

Nos anos 1930, a Educação do Campo ainda tinha influência da Sociedade Brasileira de Educação Rural, que objetivava expandir o ensino e a preservação da arte e do folclore rural. Mas, nos anos de 1940, a educação brasileira incorpora de vez a matriz curricular urbanizada e industrializada, impondo os interesses sociais, culturais e educacionais das classes dominantes brasileiras em todo o território nacional (SOUZA, 2014).

Kang (2011, p. 574) ressalta que “embora tenham ocorrido avanços na educação, esse progresso foi insuficiente durante o período 1930-1964 para tirar o Brasil da situação de atraso frente a outros países, incluindo os vizinhos latino-americanos”. Basta evidenciar, por exemplo, que, em 1934, apenas os primeiros quatro anos do ensino fundamental eram gratuitos e obrigatórios. Somente em 1967 (trinta e três anos depois) determinou-se que todas as crianças entre 07 e 14 anos deveriam frequentar a escola gratuita e obrigatoriamente (OEI e MEC/INEP, 2002).

Trazer essa compreensão de Kang (2011) é importante considerando que o século XX, nos países latino-americanos, marca a expansão da cobertura escolar sendo, muitas vezes, apresentado como algo promovido por políticas públicas constantes preocupadas com a educação do povo, desconsiderando as lutas que foram estabelecidas ao longo da história educacional brasileira. O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova entre outros movimentos foram instrumentos de disputas para ampliação do acesso à educação. Gadotti (1997, p. 03) sublinha que “no período de redemocratização da vida nacional, que vai de 1946 a 1964, desenvolveram-se vários movimentos populares em defesa da educação que motivaram sucessivas campanhas⁵”.

A partir da década de 1960, o Brasil é inserido na crise do modelo desenvolvimentista e uma onda migratória trouxe para as grandes cidades milhares de camponeses pobres para inchar as favelas e engrossar o exército de reserva nas portas das fábricas. Com a instauração da ditadura em 1964, o país teve duas grandes reformas educacionais:

[...] a do ensino superior (1968) e a do ensino básico (1971) que passaria a chamar-se de 1º e de 2º graus, consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação, principalmente, da educação pública. O regime militar decidiu reintroduzir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A UNE (União Nacional dos Estudantes), acusada de atividades "subversivas", foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes. Em 1969, o Decreto-Lei nº. 477 atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários, considerados "movimentos subversivos" (GADOTTI, 1997, p. 03-04).

Esse momento histórico, define a educação como forma de manipular as pessoas, em outros termos, ela é “instrumento de manutenção da opressão que leva à massificação, que anestesia as massas para não pensarem pois, ao pensarem, ganham consciência revolucionária ou consciência de classe” (FREIRE, 2003, p. 146) que gera, por sua vez, a procura incessante pela libertação. A invasão cultural, elemento sempre presente no processo histórico brasileiro, se “caracteriza pela manipulação de conquista, é também uma ação antidialógica, alienante e uma forma de dominar cultural e economicamente, procurando incutir a inferioridade intrínseca nos invadidos” (FREIRE, 2003, p. 179).

Essas duas dimensões, elencadas por Freire (2003), manipulação e invasão cultural explicam, por exemplo, a inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses.

⁵ a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, a de Erradicação do Analfabetismo, a de Educação de Adultos, a de Educação Rural, a de Educação do Surdo, a de Reabilitação dos Deficientes Visuais, a de Merenda Escolar e a de Material de Ensino.

Em vez de “fixar”, o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro (SOUZA, 2014, p. 113).

A “modernização conservadora da agricultura” criou a ideia de que o campesinato estava com os seus dias contados, logo, a Educação do Campo também desaparecia (manipulação), tudo em nome de um progresso que favorecia o mercado internacional (invasão cultural).

Com o fim do regime militar em 1985, os brasileiros puderam experimentar a liberdade política, entretanto, a situação econômica deteriorou-se ainda mais para a maioria da população. Gadotti (1997, p. 04) expõe que

Para grande parte dos educadores brasileiros hoje, a década de 80 é considerada uma década perdida. Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais, no período citado, e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade de ensino deteriorou-se profundamente e os índices de evasão e sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes. Devido à evasão e à repetência, apenas 44% dos alunos terminam as oito séries do ensino fundamental e, para isso, são necessários 11,4 anos em média para concluí-los e apenas 3% concluem a oitava série sem nenhuma repetência; 65% dos alunos terminam só a quinta série.

No campo, a educação se limitava a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e Médio praticamente não existia no campo devido às orientações dos organismos externos que tinham como estratégia a desocupação das terras.

Apesar do clima na década de 1980 ter sido considerado favorável, principalmente pelo processo de redemocratização, de modo geral, foi frustrante. Esse período marcou a efervescência das pedagogias contra-hegemônicas nas produções acadêmicas e nas experiências de cunho popular. No entanto, “na década de 1990, com a ascensão dos governos ditos neoliberais, em consequência do denominado Consenso de Washington, promoveram-se, nos diversos países, reformas educativas caracterizadas, segundo os analistas, pelo neoconservadorismo” (SAVIANI, 2019, p. 423).

Os fatores que levaram a isso, foram: “as mudanças societárias do estágio da acumulação flexível ou da mundialização financeira capitalista” (RODRIGUES, 2015, p. 129). Durante esse período, um intenso processo de reforma da educação brasileira, pautada nas premissas do ideário neoliberal e seguindo diretrizes dos organismos internacionais, buscam ajustar a educação escolar, de modo mais global, à concepção neoprodutivista. A intencionalidade dessas reformas estava na possibilidade de tornar a organização da escola e do

trabalho docente, instrumentos capazes de alimentar a lógica das relações capitalistas. Por isso, que essa mudança pautou-se, primordialmente, pelo binômio competitividade e produtividade nos moldes empresariais (RODRIGUES, 2015).

Souza (2014, p. 127) destaca a forte atuação do Banco Mundial nas reformas educacionais. A autora explica que “o banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo. Essas políticas se expressam claramente por meio da legislação brasileira”. Nesse contexto, quase toda a política educacional no Brasil atual é fruto da influência do Banco Mundial, entre elas, destacam-se:

A LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a tão propagada “gestão democrática”, o orçamento participativo, a formação continuada, o FUNDEF, o FUNDEB, a Universidade Aberta do Brasil, os programas assistenciais como Bolsa Família, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil etc. (SOUZA, 2014, p. 127).

Frigotto e Ciavatta (2003) sintetizam que a década de 1990, do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi considerado um período de subordinação consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do grande capital. A participação ativa desses organismos e a adoção das políticas neoliberais veiculadas por eles aumentaram no Brasil a desigualdade e não alteraram a reprodução dos processos educacionais, que mantém os filhos das elites em melhores posições sociais.

Para os autores, “[...] a cidadania, como conquista na direção política da solução dos problemas nacionais, é mais uma palavra que encobre o fenômeno da exclusão dos ‘cidadãos’ brasileiros de diversas instâncias da vida social, a exemplo da educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 120). Essa situação, no início do século XXI, parecia que seria superada com Lula na Presidência do Brasil, mas, não foi.

Para ganhar as eleições de 2002, o PT de Lula teve que alinhar suas propostas com as expectativas do mercado. O documento basilar de sua campanha: a Carta ao povo brasileiro, na verdade, era um atestado aos banqueiros estrangeiros e nacionais, aos credores das dívidas externa e interna, às frações da burguesia industrial penalizada pela política do governo FHC e aos latifundiários ligados ao agronegócio, de que sua gestão estaria comprometida com a estabilidade da ordem econômica e política do país e que, para isso, aumentaria a competitividade internacional do Brasil. Só assim, o Presidente pode ser eleito (MACHADO, 2009).

Souza e Hoff (2019, p. 04) explicam que a política definida para o Brasil, no governo Lula e Dilma, foi com base na perspectiva neodesenvolvimentista, que se caracteriza por tomar como medidas a busca do crescimento econômico e social e o fortalecimento do capitalismo, “contando com programas de transferência de renda e atendendo a interesses das classes dominadas, em vez de romper radicalmente com a política neoliberalista do bloco político no poder”. Os efeitos foram positivos até os impactos causados pela desregulação econômica e política oriunda de 2008.

A crise financeira de 2008, considerada a maior crise desde a grande depressão de 1929, “surge, após o colapso da bolha imobiliária, foi alimentado pela expansão do crédito bancário e fortificado pela utilização de novos instrumentos financeiros” (CECHIN; MONTOYA, 2017, p. 167). Para Bresser-Pereira (2009, p. 133), esse contexto econômico e político:

É uma profunda crise de confiança decorrente de uma cadeia de empréstimos originalmente imobiliários baseados em devedores insolventes que, ao levar os agentes econômicos a preferirem a liquidez e assim liquidar seus créditos, estava levando bancos e outras empresas financeiras à situação de quebra mesmo que elas próprias estejam solventes.

Disso, resultou um pânico entre as instituições financeiras, que deram preferência pelo aumento significativo de liquidez. “A procura pela liquidez destruiu o processo de venda de ativos em grande escala, ocasionando a queda nos preços dos ativos financeiros e a contração do crédito bancário, tanto para transações comerciais, como para industriais” (CECHIN; MONTOYA, 2017, p. 167). Essa situação provocou a queda na produção industrial e no comércio internacional de modo global.

No Brasil, essa crise acarretou desaceleração do crescimento ou mesmo uma recessão, com o aumento do desemprego e queda da renda; crescimento da inflação e fragilização financeira do Estado; piora das relações econômicas-financeiras internacionais do país, com ameaça de crise cambial .

O contexto de crise foi oportuno para a ala da direita, que orquestrou em uma grande jogada política, através das campanhas de denúncias ético-morais contra o governo, usando como pano de fundo a bandeira do combate à corrupção. Desse jogo político, resulta-se o impeachment da Presidenta Dilma. A narrativa organizada pela Operação Lava Jato tornou-se a explicação mais contundente para o agravamento da situação econômica do país, tirando de foco o cenário internacional, que incidia fortemente nas regiões periféricas do mundo capitalista.

O processo inconstitucional do golpe colocou o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) de Michel Temer no comando e um nova era se redesenhava. Era o

retorno das políticas neoliberais nos moldes desenvolvimentistas que acabaria ocasionando a estagnação econômica e atingiria diretamente os setores de proteção social (SOUZA; HOFF, 2019).

A conjuntura do golpe expõe as indignações da burguesia “ofendida” que cria um movimento direitista, onde se agregam os neoliberais, os gerencialistas, os neoconservadores e os populistas autoritários (APPLE, 2003). A educação pública e o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, sofrem ataques ostensivos durante a Campanha de Jair Bolsonaro.

Com a vitória de Bolsonaro, nas eleições, vimos críticos ganharem espaço na grande mídia: seus filhos, Flávio e Eduardo Bolsonaro, Senador e Deputado Federal, respectivamente; Miguel Nagib, fundador da Escola Sem Partido; Rodrigo Constantino, colunista, presidente do Instituto Liberal e membro-fundador do Instituto Millenium; e o Abraham Weintraub, ex-ministro da educação. Eles fazem a defesa de uma educação sem ideologia, empregando em seus discursos a ideologia da direita conservadora e vulgarmente vinculam Paulo Freire a *fake news* preconceituosas, como a do suposto “kit gay” distribuído nas escolas.

Essa conjuntura nos leva a compreender que os acontecimentos pontuados caracterizam-se como um momento de reconfiguração do capitalismo e de aprofundamento do neoliberalismo sob nova forma, sendo ela, o modernizar a economia, conservando os princípios da direita. Nesse contexto, fica evidente que a essência dos ataques a Paulo Freire não está apenas em degradar a sua imagem e sua produção intelectual. A contestação e à execração a Paulo Freire é uma espécie de camuflagem que encobre o esvaziamento teórico dos ideólogos, em outros termos, uma forma de manobrar a massa contra os últimos avanços obtidos na educação no governo anterior. As razões são de base econômica e:

A disfuncionalidade que caracteriza a crise do capitalismo diz respeito à incapacidade de um determinado arranjo social da produção capitalista de manter os níveis de extração do mais-valor diante da queda na taxa de lucro e, ao mesmo tempo, manter sob controle os conflitos e os antagonismos sociais. Crise, portanto, refere-se aos mecanismos estruturais de exploração do trabalho, de circulação mercantil e de concorrência (ALMEIDA, 2019, p. 30).

Para alavancar o ideário neoliberal, os conservadores adequam as políticas educacionais às exigências do mercado, desapropriando os trabalhadores das condições sociais necessárias que possam garantir a produção da vida. Não obstante, as primeiras ações do governo foram diminuir drasticamente os gastos nas áreas de proteção social. Só a educação sofreu, em 2020⁶,

⁶ Em 2019, o orçamento do ministério da Educação era de R\$ 122,9 bilhões e para 2020, este valor é de apenas 103,1 bilhões.

um corte de 19,8 bilhões, ou seja, -16,3% quando comparado com o orçamento de 2019 (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Os cortes afetam toda a estrutura educacional e comprometem o direito à gratuidade e à educação como bem público. O governo promove uma onda de mazelas retirando verbas das ciências humanas, desqualificando os futuros professores, profissionais que irão formar os próximos profissionais, reitera o boicote aberto ao movimento estudantil e diminui os investimentos em ciências e tecnologias produzidos nas universidades públicas. Diminui as verbas para a Educação Básica e passa a investir em políticas educacionais pautadas na pedagogia das competências (SOUZA; RODRIGUES, 2020).

Os fenômenos sociais que envolvem a educação pública em uma dinâmica em que “tudo o que é sólido se desmancha no ar” (MARX & ENGELS, 2008, p. 13), em questão de dias, horas ou segundos, tornou-se imperativo, para uma sociedade que tem suas relações, a título de exemplo, drasticamente modificadas, por uma pandemia, que desvelou a fragilidade das engrenagens que movimentam o mundo, em especial, o Estado Brasileiro.

A educação não está livre desse processo de reconfiguração e da política conservadora. Algo que parecia ser um evento isolado, como a faixa exposta na manifestação de 2015, contra Paulo Freire, na verdade, era o início de ataques orquestrados para superar a situação altamente insatisfatória da direita. Todos os ideólogos anteriormente mencionados procuraram desvalorizar a educação e as políticas educacionais do governo de esquerda que, mesmo tendo sido pautadas pelos organismos multilaterais, não deixaram de incluir os cidadãos das camadas populares.

Nesse momento, temos um aprofundamento dos projetos direcionados ao uso de técnicas que flexibilizem o ensino (a ampliação da educação à distância) e o outro marcado pela rigidez do ambiente escolar (militarização da escola) que atendem a objetivos comuns: a ultra-centralização da educação e o controle sobre corpos e mentes (SOARES, 2020).

Não é sem razão que o movimento Escola Sem Partido vem insistindo para a aprovação do seu projeto de lei e, nesse sentido, é importante desvelar as contradições. Vimos que o movimento se descreve como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do Ensino Básico ao Superior, mas, o site não divulga quem são esses pais e quem são esses alunos. Saviani (2020, p. 15) nos lembra que:

[...] agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E, é esse o sentido do programa “escola sem partido” que visa subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes.

Não é sem motivos que temos um movimento de um só rosto, o advogado e procurador paulista Miguel Nagib, que, em julho de 2020 anunciou que as atividades seriam suspensas “por absoluta falta de apoio” do governo Bolsonaro. Em entrevista ao jornal Estadão, ele desabafou: “Sempre que falo em nome do Escola sem Partido procuro passar a impressão de que se trata de um trabalho coletivo, mas, na verdade, quem faz tudo sou eu” (TERRA, 2020). É a faceta fascista instalada em todos os setores que, em via de regra democrática, garantem o acesso aos direitos sociais.

Mas, devemos buscar em nossos intelectuais e, em especial, em nosso patrono da educação, o movimento que resiste e luta para impedir a perversidade do capital e da elite conservadora, que opera as relações de controle de acordo com as suas necessidades individuais. É preciso se organizar enquanto classe e superar a desesperança que atinge o povo brasileiro. Uma vez que “a esperança é um condicionamento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história” (FREIRE, 2011, p. 71).

Por isso, que no próximo capítulo, iremos trazer o paradigma da educação contextualizada, movimento que inicia a partir das camadas populares e que ganha força no semiárido brasileiro, como proposta contra-hegemônica de educação.

3 O PARADIGMA DA CONVIVÊNCIA E DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: CONTRA-HEGEMONIA EM CONSTRUÇÃO

O paradigma da convivência e da educação contextualizada tem como cerne da dinâmica de contestação da ordem vigente as relações de enfrentamento à seca e à exploração e dominação do homem pelo homem. Mas, algo muito relevante na perspectiva da convivência que nos chama atenção é a forte conexão de resistência a partir da dimensão de espaço, não de qualquer espaço, estamos falando do espaço geográfico.

Isso, porque, a perspectiva geográfica é concebida como forma estruturante, em razão de compreender o espaço geográfico “como algo que participa igualmente da condição social e do físico, um misto, um híbrido” (SANTOS, 2006, p.86), no qual se opera de modo uno o sistema de objetos e de ação.

Corrêa (2003), ao abordar as diferentes concepções de espaço vinculadas às diversas correntes do pensamento geográfico, evidencia como esse conceito é múltiplo e imprescindível para o entendimento da realidade. Uma das concepções apresentadas por ele associa-se com a proposta conceitual de espaço identificado na literatura produzida em torno do paradigma da convivência.

A dimensão que se toma para o contexto do nosso campo de pesquisa é “calcada nas filosofias do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo, é uma crítica à geografia de cunho lógico-positivista” (CORRÊA, 2003, p.30). O espaço é assentado na concepção que se apoia “na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular”⁷ (CORRÊA, 2003, p.30).

No entanto, não se desconsidera a sua dimensão física, visto que, ao corroborar com a perspectiva de sistema formulado por Milton Santos, entende-se que os objetos geográficos não são apenas objetos móveis, mas também, imóveis, que são do domínio tanto do que se chama a Geografia Física como do domínio do que se chama a Geografia Humana (SANTOS, 2006).

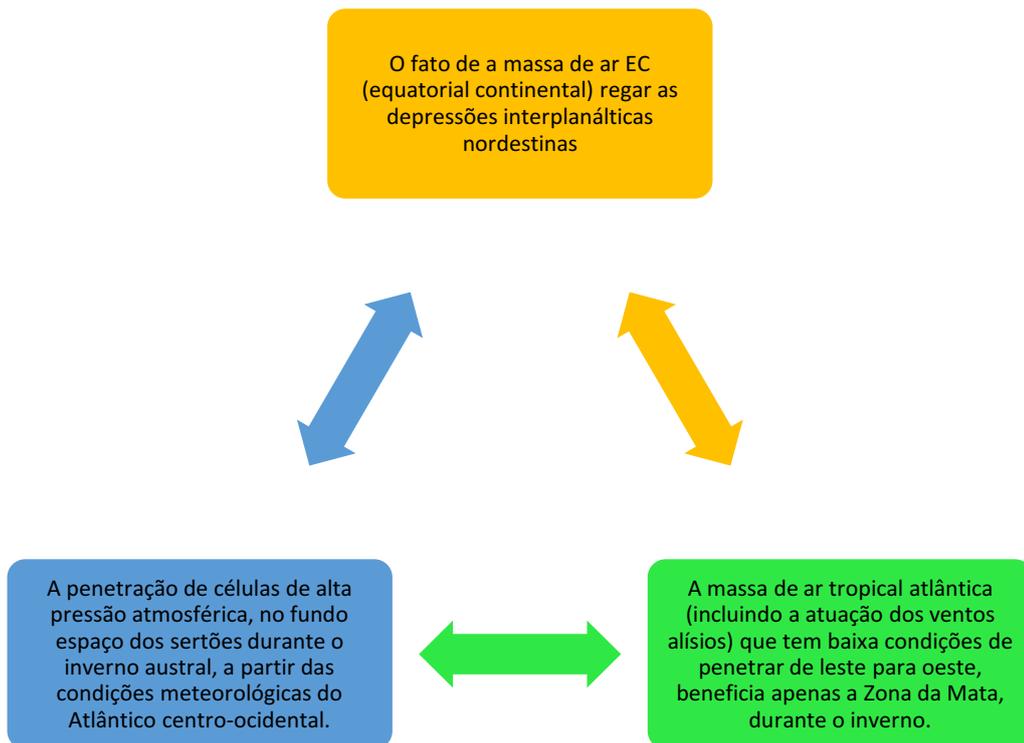
Mesmo a concepção de espaço sendo associada a uma outra corrente teórica, ela não se contrapõe às questões ligadas à convivência, pois esse olhar fenomenológico é impulsionador da superação de que o semiárido é só limitação. Na verdade, essa visão agrega elementos para construir “novos paradigmas metodológicos a partir de uma visão sistêmica que relaciona sociedade-natureza e identifica a insustentabilidade ambiental dos sistemas produtivos com os processos de inadaptação da agricultura - manejo e culturas – no semiárido” (MATTOS, 2004,

⁷ A concepção da geografia humana surgida na década de 1970, e que na década seguinte, foi acompanhada pela retomada cultural.

p.72). Nesse sentido, esse paradigma alinha-se fortemente com as práticas transgressoras e de resistências que tornam a contextualização um instrumento das lutas de classe.

Castro (2002), ao produzir o texto “Seca versus seca: novos interesses, novos territórios, novos discursos no Nordeste”, toma como ponto de partida, para suscitar o seu debate, a permanência da ideia de região que privilegia não apenas o espaço, como o da pobreza nacional, mas, como aquele que possui as condições para a sua própria reprodução; além do papel das suas elites e as características do seu espaço geográfico. As análises da autora levam a perceber “a Região Nordeste como parte do território nacional que mais desafios tem colocado à compreensão da inter-relação dos fatores econômicos, políticos, sociais e territoriais do processo de desenvolvimento” (CASTRO, 2002, p. 286). O primeiro desafio é identificar as razões da existência de um grande espaço semiárido. Ab’Sáber (2003) aponta três fatores como podemos ver no Fluxograma 2.

Fluxograma 2 - Fatores que influenciam na formação da região semiárida



Fonte: Ab’ Sáber (2003)

Nesse sentido, de olhar a região nordeste como um espaço formado por complexos territórios, Ab’Sáber (2003) evidencia que é muito importante considerar “o domínio das caatingas brasileiras” tendo em vista que o Brasil apresenta 92% do seu espaço total dominado por climas úmidos e subúmidos intertropicais e subtropicais.

Ab' Sáber (2003, p.84) afirma que “esses fatores contribuem para um vazio de precipitação, que dura de seis a sete meses no domínio geral dos sertões”. Essa situação natural, no contexto do semiárido⁸, por exemplo, é notada quando se constata que as políticas de desenvolvimento, anteriormente apresentadas, concebe o território como sujeito a períodos críticos de prolongadas estiagens, sendo necessários recursos financeiros para o **enfrentamento** de algo que não pode ser enfrentado: a seca. Em razão disso, a ideia de combate e enfrentamento favorece diretamente os latifundiários e os empresários, mantendo um ciclo de uma intensa desigualdade. Baptista e Campo (2013a, p. 52) sintetizam que

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

Logo, olhar para o território do semiárido como lugar de conhecimento com base nos saberes populares só é possível quando acrescentamos para além das dimensões: clima, vegetação, solo, Sol e água, dimensões outras, como: povo campesino, música, festa, arte, religião, política, história, resistência e práticas agroecológicas (MALVEZZI, 2007). Isso, porque, notamos que os sujeitos do campo, marginalizados ao longo do processo histórico, foram criando relações de convivência com a aridez da região, apesar do discurso monológico em torno da seca, igualando-a ao semiárido.

O acúmulo dessas experiências geraram práticas e concepções capazes de reverter as dinâmicas de destruição da vegetação caatinga e de um possível desequilíbrio ambiental. Isso só foi possível porque esses sujeitos reconheceram a dinâmica do semiárido, em outras, entenderam que “conviver com o Semiárido significa viver, produzir e desenvolver-se, não dentro de uma mentalidade que valoriza e promove a concentração de bens, mas sim enfatiza a partilha, a justiça e a equidade, querendo bem à natureza e cuidando de sua conservação” (BAPTISTA; CAMPOS, 2013a, p. 52).

E que ambiente é esse? De acordo com o Ministério da Integração Nacional (2009), a região Semiárida do Nordeste define-se pela grande variabilidade e pela vulnerabilidade climática, passando por distintas delimitações. Com efeito, essa região,

⁸ Vale ressaltar que só a partir das convenções internacionais adotadas após a Conferência Internacional das Nações Unidas para o Combate à Desertificação em Nairóbi, no Quênia, em 1977, que o Polígono das Secas passou a ser denominado de Semiárido Brasileiro (ANA, 2017).

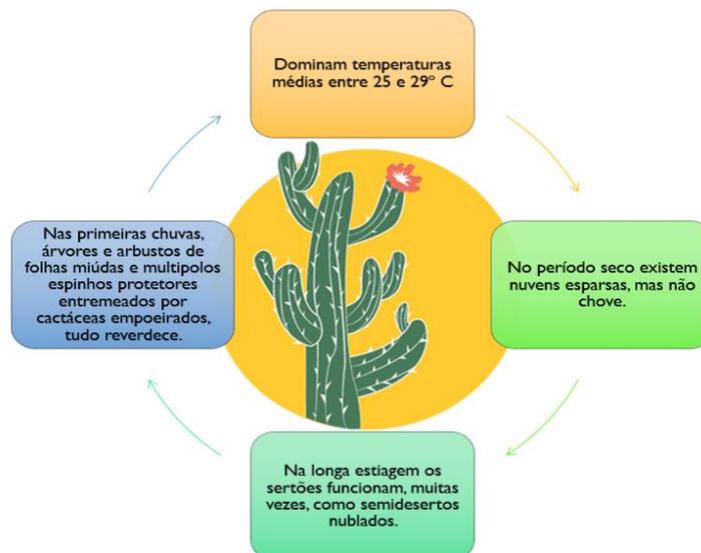
Caracteriza-se, basicamente, pelo regime e pela quantidade de chuvas, definido pela escassez, pela irregularidade e pela concentração das precipitações pluviométricas. Na região Semiárida, as chuvas anuais vão de um mínimo de 400 mm a um máximo de 800 mm ao ano. A pluviosidade é concentrada em um curto período de cerca de três meses, durante o qual ocorrem sob a forma de fortes aguaceiros de curta duração. A agricultura familiar explorada em áreas com essa característica chega a oferecer sustento mínimo para as famílias nos períodos de chuva, mas, está sujeita a perdas totais na época de seca (BRASIL, 2009, p. 10).

Para o Ministério do Meio Ambiente (2010), a maior parte do Semiárido tem características físico-ambientais que limitam seu potencial produtivo, como a evapotranspiração elevada, ocorrência de secas de longa duração, solos de pouca profundidade, alta salinidade, baixa fertilidade e capacidade de retenção de água reduzida.

Os aspectos hidrogeológicos da região, se caracteriza por apresentar basicamente dois substratos: terrenos cristalinos, praticamente impermeáveis, ocupando 50% da área e, terrenos sedimentares bastante dissecados, que influenciam decisivamente nos volumes de água economicamente exploráveis. O relevo varia de suave a acentuadamente ondulado, com baixa capacidade de armazenamento de água (BRASIL, 2010).

Com efeito, têm-se um “tipo de clima semiárido regional, muito quente e sazonalmente seco, que projeta derivadas radicais para o mundo das águas, o mundo orgânico das caatingas e, no mundo socioeconômico dos viventes dos sertões (AB’ SÁBER, 2003, p. 85). A figura 08 apresenta as principais características climáticas dos sertões secos.

Fluxograma 3 - Principais características climáticas da região



Fonte: Ab' Saber (2003)

As características climáticas influenciam, de modo direto, nos aspectos hidrográficos da região. O Nordeste detém, como uma das suas peculiaridades, o terceiro lugar em superfície entre bacias hidrográficas do Brasil e, em face dos condicionantes do próprio meio, o seu potencial médio da água doce dos rios é o mais baixo no Brasil. Ab' Sáber (2003, p.87) também afirma o quanto a média anual de precipitação é relativamente baixa. Nesse contexto, “a hidrologia regional do Nordeste seco é íntima e totalmente dependente do ritmo climático sazonal, dominante no espaço fisiográfico dos sertões”, ou seja,

[...] no Nordeste seco, o lençol se afunda e de resseca e os rios passam a alimentar o lençol. Todos eles secam desde suas cabeceiras até perto da costa. Os rios extravasaram, os rios desapareceram, a drenagem “cortou” [...] Todos os rios do Nordeste, em algum tempo do ano, chegam ao mar. Essa é uma das maiores originalidades dos sistemas hidrográfico e hidrológico regionais (AB' SÁBER, 2003, p.87).

A questão hídrica é um dos pontos-chaves para entender a dinâmica das relações natureza e sujeitos sociais. Arsky e Santana (2013), ao caracterizar a demanda hídrica no Semiárido apresentam uma tabela com a estimativa de água necessária para atender a população e a atividade pecuarista, que foi implementada na região para ocupar e dominar a caatinga por meio de grandes propriedades (fazendas). O Quadro 3 foi produzida a partir de algumas estimativas. Utilizou-se o cálculo de

Um consumo médio de 110 litros per capita ao dia para a população urbana e 70 litros per capita para a população rural, que são as demandas mínimas apresentadas pela ONU e por Vieira (1996), respectivamente. A demanda de água para a pecuária foi estimada a partir do somatório das demandas para a criação de rebanhos e animais domésticos. Para que fosse possível a compatibilização dos diferentes coeficientes de demanda requeridos pelos animais de diferentes portes foi empregada uma unidade hipotética denominada BEDA (Bovino Equivalente para Demanda de Água), que possibilita o somatório dos diferentes tipos de rebanhos de acordo com o que cada espécie utiliza de água em relação ao bovino (vaca) e admitindo-se para este um consumo de cerca de 50 litros diários por cabeça (ARSKY; SANTANA, 2013, p. 153-154).

Quadro 3 - Demanda hídrica no Brasil, no Nordeste e nos municípios do Semiárido

Brasil, Nordeste e Semiárido	Urbana (m ³ /dia)	Rural (m ³ /dia)	Pecuária (m ³ /dia)
Brasil	19.311.120	2.386.400	11.469.267
Nordeste	4.658.520	1.140.800	1.772.266
Alagoas	275.640	65.760	67.807
Bahia	1.212.240	313.120	629.772
Ceará	761.520	168.400	182.752
Maranhão	497.640	194.160	384.609
Paraíba	340.560	74.160	78.482
Pernambuco	846.240	139.520	163.094
Piauí	246.000	85.360	129.013
Rio Grande do Norte	295.680	56.240	72.989
Sergipe	182.400	43.760	63.920
Semiárido	1.680.360	687.440	1.113.955

Fontes: Demanda Urbana e Rural: PNAD (IBGE, 2007). Pecuária: Censo Agropecuário (IBGE, 2006) (ARSKY; SANTANA, 2013)

A Tabela possibilita verificar o quanto a pecuária demanda uma quantidade relativamente alta de água, comprometendo a distribuição estimada de água a família rural do semiárido, principalmente nos municípios que chovem menos. Além disso, ela possibilita a problematização sobre o acesso à água, considerando que a demanda não converge com a realidade da distribuição. Não podemos esquecer que a água é um direito humano fundamental, que precisa ser garantido para toda a população, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. Como afirmam Baptista e Campos (2013a, p. 54),

Este direito está nas leis, nos documentos das Conferências de Segurança Alimentar e Nutricional e, em muitos documentos oficiais e das organizações da sociedade civil, mas muitos homens e mulheres ainda não têm assegurado o seu direito à água para o consumo humano e para a produção.

Outro problema que dificulta a distribuição ideal de água no semiárido é o desmatamento, que causa impactos negativos à conservação dos recursos hídricos, apontando que este ocorrido no entorno das regiões hidrográficas estão suprimindo, de forma bastante significativa, às áreas hidrográficas do São Francisco e do Atlântico Nordeste Oriental. O desmatamento, somado com as condições naturais da região agravam o armazenamento de água. Até, porque,

Independentemente de a estação chuvosa comportar somatórias maiores ou menores de precipitações, o longo período seco caracteriza-se por fortíssima evaporação, que responde, imediatamente, por uma desperenização generalizada das drenagens autóctones dos sertões. Entendem-se por autóctones todos os rios, riachos e córregos que nascem e correm no interior do núcleo principal de semiaridez do Nordeste brasileiro, em um espaço hidrológico com centenas de milhares de quilômetros quadrados. Somente os rios que vêm de longe - alimentados por umidade e chuva em suas cabeceiras ou médios vales - mantêm correnteza mesmo durante a longa estação seca dos sertões (AB' SABER, 2003, p. 92).

Embora a Caatinga não figure entre os biomas que estão sendo mais desmatados atualmente, a sua fragilidade ecológica, edáfica, climática e social requer atenção especial, seja porque o Semiárido é uma das regiões que mais preocupam no tocante aos impactos negativos das mudanças no clima, seja porque a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais, com ênfase na água dessa região, são condição *sinequa non*⁹ de inclusão social e geração de renda para a sua população.

Não é, sem razão, que dadas circunstâncias ocasionaram uma série de relações de convivência, a exemplo, o uso do leito arenoso, que possui água por baixo das areias de seu leito seco, capaz de fornecer água para fins domésticos e dar suporte para culturas de vazantes” (AB' SÁBER, 2003, p.87), e, o uso de tecnologias sociais para garantir a produção familiar de frutas e hortaliças, por meio de regadores e de sistemas de irrigação por gotejamento (ARSKY; SANTANA, 2013). “A produção e estocagem dos bens em tempos chuvosos é para se viver adequadamente em tempos sem chuvas. O principal bem a ser destacado é a própria água” (MALVEZZI, 2007, p. 12). A água das chuvas é estocada em reservatórios cilíndricos de 16 mil litros, construídos próximos à casa do agricultor.

Nesse sentido, as famílias rurais tiveram a contribuição das políticas públicas do governo Lula, que implementou a partir da atuação da ASA¹⁰ - Articulação do Semiárido Brasileiro- o programa de cisternas, que veio a ser uma das primeiras tecnologias apropriadas à região semiárida. O Programa Cisternas do MDS, pelo Programa Um Milhão de Cisternas Rurais (P1MC) da ASA, por cisternas comunitárias e por vários programas governamentais de acesso à água, já beneficiou mais de dois milhões e meio de pessoas. Isso não veio de graça. É resultado de muita luta. É motivo, também, de uma compreensão da região na perspectiva da convivência, a se tornar política pública contextualizada (SILVA *et al.*, 2013, p.51).

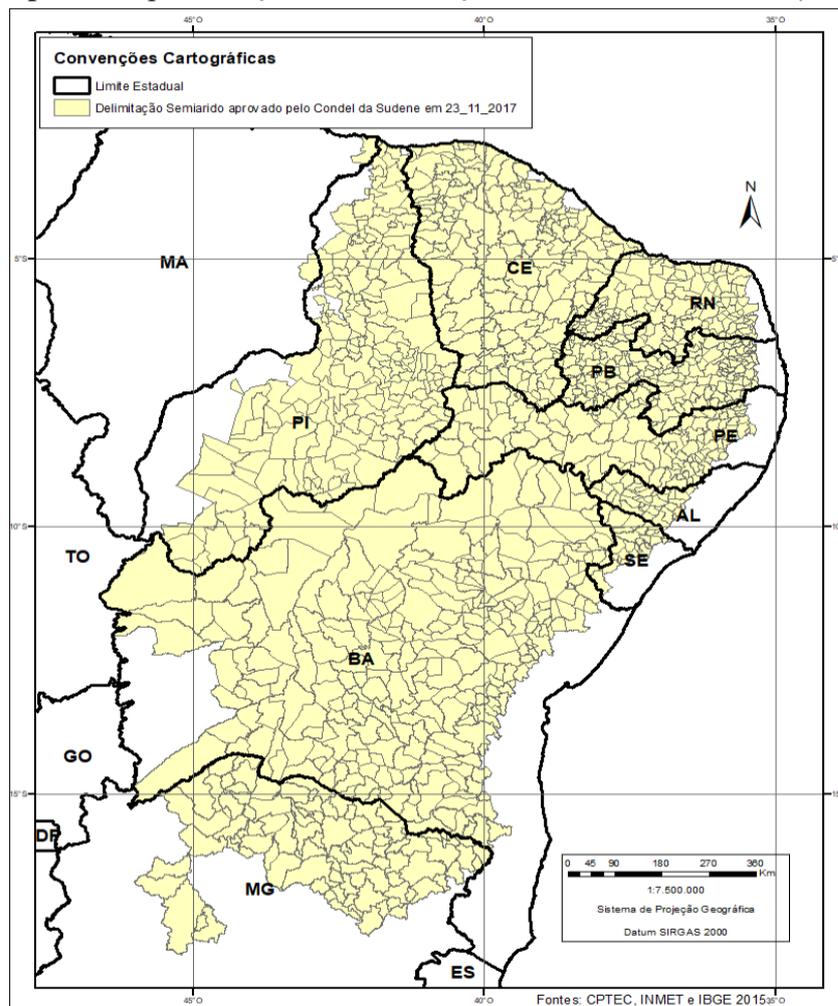
⁹ Sinequa non significa "sem o qual não pode ser", e é uma expressão que vem do latim. Sinequa non refere-se a uma ação, condição ou algo indispensável e essencial.

¹⁰ É um fórum que reúne cerca de 1.000 entidades da sociedade civil (sindicatos de trabalhadores rurais, associações de agricultores, cooperativas, igrejas, ONGs).

Com efeito, notou-se que uma ação importante para pensar as políticas públicas de convivência para o semiárido, enquanto território com espaços heterogêneos, foi compreender que o conjunto das influências naturais que tornam o domínio das caatingas tão singular permite estabelecer divisões ou caracterizações que variam a formação dos espaços geográficos das caatingas. Nesse sentido, o trabalho que George Hargreaves realizou para a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), baseado em critérios de evapotranspiração e duração dos períodos de deficiência hídrica foi fundamental para estabelecer e mapear os diferentes setores ou nuances dos sertões secos.

Principalmente, agora, que o Semiárido Brasileiro é composto atualmente por 1.262 municípios, dos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais. Os critérios para delimitação do Semiárido foram aprovados pelas Resoluções do Conselho Deliberativo da Sudene de nº 107, de 27/07/2017 e de nº 115, de 23/11/2017 (Mapa 2).

Mapa 2 - Representação da Delimitação do “novo” Semiárido (2017)



Fonte: CPTEC, INMET E IBGE (2015)

Sabemos que esse aumento considerável de municípios é uma forma de os políticos locais receberem mais investimentos do governo federal e, com isso, garantir os votos das eleições futuras. Mas, de acordo com a primeira resolução, os critérios técnicos e científicos para delimitação do Semiárido foram: I - Precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm; II - Índice de Aridez de Thorntwaite igual ou inferior a 0,50; III - Percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano. Todos os municípios que alcançassem pelo menos um dos critérios elencados nos incisos I, II e III, em qualquer porção de seu território eram incluídos na nova delimitação.

Por isso, o mapeamento de George Hargreaves é tão relevante, pois facilita a identificação e a compreensão das quatro faixas ou agrupamentos sub-regionais de climas secos no interior do polígono semiárido e em seu entorno, o que, de fato, nos ajuda a verificar quais municípios são próprios do semiárido e quais municípios estão adquirindo características de aridez por causa das ações antrópicas. Ab' Saber adaptou as expressões em inglês criadas pelo pesquisador, as denominando de “faixas”, como podemos perceber na Fluxograma 4, a seguir:

Fluxograma 4 - Faixas sub-regionais de climas secos



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir de AB' SABER (2003))

O autor explica que a vegetação da caatinga é o melhor termômetro para delimitar o Nordeste seco. “O mapa da vegetação é mais útil para definir os confins do domínio climático regional do que qualquer outro tipo de abordagem” (AB’ SABER, 2003, p.86).

O cotidiano do sertanejo e a sobrevivência de sua família se dá em contextos mais ou menos complexos a partir da faixa sub-regional, na qual homens e mulheres habitam. A evidência da dimensão física do semiárido propicia o entendimento de como os aspectos simbólicos humanos são constituídos a partir do sistema de ação. Essa perspectiva relacional entre objeto e ação pode ser percebida nas palavras de Paiva (2010, p.228), que delinea o sertanejo como um ser bem adaptado ao bioma das caatingas, já que

Conhece as forças telúricas e explora os recursos da natureza para sua sobrevivência, valendo-se do saber de gerações, acumulado e transmitido pelo correr do tempo. É resistente, sóbrio e trabalhador, agindo sob pressão da continuada escassez dos meios que lhe asseguram a permanência na área das secas.

Nesse sentido, o espaço é compreendido como possuidor de símbolos e afetividade atribuídos pelas pessoas que constroem, simultaneamente, o mundo da matéria, a partir das relações desiguais, e o mundo do significado, das ideias. As condições de cada sub-região irão influenciar diretamente na forma como as pessoas ocupam os espaços das caatingas. Ab’ Saber (2003, p. 93) evidencia que

Existe gente nos retiros das grandes fazendas e latifúndios. Nos agrestes, predomina um sem-número de pequenas propriedades e fazendolas. Gente morando e labutando com lavouras anuais e pequenos pastos, por entre cercas e cercados de aveloses. Gente pontilhando os setores das colinas e baixos terraços dos sertões secos. Casinhas de trabalhadores rurais na beira dos córregos que secam. Muita gente nos “altos” das serrinhas úmidas, assim como em todos os tipos de “brejos” ou setores “abrejados” das caatingas. A tudo isso, se acresce a presença de um grande número de pequenas e médias cidades sertanejas, de apoio direto ao mundo rural.

Batista Filho *et al.* (2010, p. 20) descrevem que “a cultura do Semiárido é bem característica [...] Crenças religiosas, valores morais e representações artísticas populares definem uma identidade muito própria”. Identidade que também é manifesta nas “feiras sertanejas, inclusive naquelas metropolitanas e de nordestinos emigrados, onde sempre são encontrados os tão apreciados folhetos de cordel, com a poesia do povo e os produtos da arte popular regional” (PAIVA, 2010, p. 232). Não sem razão, “as feiras e feirinhas dos núcleos

urbanos funcionam como um tradicional ponto de ‘trocas’, já que ali tudo se vende e tudo se compra” (AB’ SABER, 2003, p. 93).

Algo que marca a trajetória histórica dos sertanejos são “as migrações internas ocorridas no Brasil, desde meados do século XIX até hoje, o êxodo de nordestinos para as mais diversas regiões do país, que tem a força de uma diáspora” (AB’ SABER, 2003, p. 94).

Os espasmos que interrompem o ritmo habitual do clima semiárido regional constituíram sempre um diabólico fator de interferência no cotidiano dos homens dos sertões. Mesmo perfeitamente adaptados à convivência com a rusticidade permanente do clima, os trabalhadores das caatingas não podem conviver com a miséria, o desemprego aviltante, a ronda da fome e o drama familiar criado pelas secas prolongadas (AB’ SABER, 2003, p. 95).

E, não foi fácil, para aqueles que migraram, ter que travar outras lutas e viver outras mazelas sociais, em territórios nos quais as suas presenças eram tão marginalizadas. Fontes (2008), ao reconstruir o cotidiano dos nordestinos na cidade de São Paulo (1945-1966) apresenta um painel vivo de suas lutas e desafios. A migração nordestina cruzava dois elementos bastante explosivos: a origem racial e o baixo grau de instrução. Ao mesmo tempo em que a população nordestina mudava consideravelmente as dinâmicas econômicas, sociais e culturais dos grandes centros sulistas (região sudeste), ela era segregada tanto espacial quanto social e culturalmente. Não demorou muito para que “os nordestinos” fossem responsabilizados pela debilidade dos serviços públicos, do crescimento da criminalidade e da expansão de cortiços e favelas.

Apesar dos mecanismos de segregação, isolamento, baixos níveis educacionais e “barbarismo” impostos para essa grande massa de retirantes, Fontes (2008) destaca que a Solidariedade talvez seja o substantivo que melhor define as múltiplas redes que conectavam os migrantes. Para Duarte (2010, p. 256), essa rede se tecia

Começando pelo simples fato de que sair do Nordeste pressupunha um contato prévio na cidade grande. Ou seja, o processo de migração não era, de modo geral, desordenado e desprovido de planejamento. Era escolha racional, assentada numa cuidadosa teia de contatos que facilitava a decisão de partir, ajudava na viagem e no processo de adaptação na cidade. Essas “redes” forjavam as relações de vizinhança e alcançavam o interior das fábricas, chegando sólidas aos partidos políticos. Elas foram fundamentais para tecer uma identidade específica de trabalhador nordestino, identidade de classe, embora nem sempre suficientes para configurar uma comunidade.

Não é sem razão que as condições históricas possibilitaram tornar um nordestino metalúrgico e sindicalista do Grande ABC Presidente da República. Com efeito, temos, durante

os quase dezesseis anos de governo do Partido dos Trabalhadores, uma ascensão, melhoria de vida das camadas populares e a gestação de novos paradigmas, como por exemplo, o da convivência.

Nesse sentido, olhar para o sertanejo, enquanto sujeito capaz de conviver com a seca e com outras intempéries de precarização da condição humana, só é possível a partir do contexto histórico de formação dos povos. Porque, foram esses que travaram as lutas por terra e territórios de povos e comunidades tradicionais. Foram eles que criaram as múltiplas formas de luta pela água, assistência técnica adequada, crédito e educação contextualizada no Semiárido.

Além de ser lutador e forte, o povo do semiárido possui uma cultura de resistência contra as adversidades e as investidas dos meios de comunicação social para aniquilá-lo. O povo sertanejo se manifesta e resiste pelas danças e festas dos reisados, os sambas de roda, as toadas, os violeiros repentistas, a poesia de cordel, os fundos rotativos solidários, os bancos de sementes, os mutirões, as batatas de feijão e milho, os bois roubados, as festas de São João, São Pedro e São José, a religiosidade (Padre Cícero, Bom Jesus da Lapa), as músicas e danças específicas, as comidas típicas, as bebidas e frutas, o modo de viver, lutar e amar (BAPTISTA; CAMPOS, 2013a, p. 31)

Nessa conjuntura, aparentemente, o semiárido brasileiro e o sertanejo aproximam-se mais da apreensão do espaço como híbrido, pois, leva-se em consideração a interação dos sistemas de objeto e de ação. Sem perder de vista a ideia do espaço vivido, que é mister da experiência contínua e das representações simbólicas que se manifestam naquilo que é afetivo, mágico e imaginário nas práticas cotidianas (CORRÊA, 2003). Mas, na concretude, foram lutas acompanhadas de vários assassinatos, de crueldade, de exploração e de submissão que forjaram as práticas de resistência e tornaram o sertanejo acima de tudo um sobrevivente. Foram sangue, trabalho, lágrimas e suor que tornaram possível a consolidação de um novo paradigma.

Porque, está claro que a perspectiva de *combate à seca* e a de *convivência* estão em lados opostos. A primeira, mantém o ciclo de exploração e de perversidade que privilegia um pequeno grupo elitizado, alimentando substancialmente o grande capital. O segundo, construído pelos povos que habitam as caatingas, tendo, nos anos 1990, as condições objetivas de sistematizar o acúmulo de experiências de práticas camponesas. Com o governo de esquerda no poder, os movimentos sociais e as organizações preocupadas com a sustentabilidade do meio ambiente e com a dignidade humana dos sertanejos, iniciam, nos anos 2000, um processo de disputa ao modelo hegemônico, que potencializa ações de emancipação dos povos e de convivência com a aridez das caatingas. O Quadro 4, desenvolvido por Conti (2013, p. 21-22) sintetiza, a partir de noções elementares, a forma como cada paradigma concebe a relação com o meio.

Quadro 4 - Do “combate à seca” à “convivência com o Semiárido”

Noções	Combate à seca	Convivência com o Semiárido
Seca	Fenômeno natural, problema a ser combatido. Reproduz modelo concentrador de terra, água e poder.	Característica climática da região que requer formas inteligentes e proativas de adaptação e convivência com os ecossistemas.
Relações entre seres humanos e a natureza	A natureza é uma externalidade a ser desbravada, conquistada, dominada e mercantilizada.	A natureza é percebida e tratada com um sentido ético da prudência, do saber guardar, cuidar (águas, sementes animais e vegetais) e usar de modo ecocentrado.
Concepção de Caatinga, Semiárido e seu povo	Lugar inóspito, terra seca, inviável, atrasado, com um povo e seu modo de vida resignado, vítima da seca, miserável, revoltado ou conformado com a pobreza.	O Semiárido brasileiro é clima, vegetação , solo, sol, água, povo, música , arte, religião, política, história, cultura. É processo social que precisa ser compreendido numa visão holística (Malvezzi, 2007). É um território com identidades multidimensionais e várias alternativas de convivência.
Estratégias (de combate e de convivência com o SAB)	Grandes obras: frentes de trabalho (emergência), barragens, açudes, transposição de bacias, irrigação, carros-pipa, cestas básicas.	Múltiplas: baseadas na descentralização da terra, da água e do saber; educação e ATER contextualizadas (novos saberes e fazeres); guardar água e sementes; tecnologias sociais de acesso à água; protagonismo e participação social.
Sistema agroalimentar	Produção extensiva de grãos e de gado, monocultivos, fruticultura irrigada.	Baseado na agrobiodiversidade e na produção agroecológica para o autoconsumo e a soberania e a segurança alimentar e nutricional.
Racionalidade e visão de mundo	Fragmentada, técnica e centrada no desenvolvimento econômico: gerou crise ambiental, energética, econômica, alimentar e ética.	Ecocentrada e holística, que favorece a emergência da biodiversidade e modos de vida sustentáveis.

Fonte: Conti (2012)

Serão as dimensões de convivência expostas por Conti (2013) além de outros elementos que convergem para uma relação de respeito com a natureza que irão provocar o surgimento de uma educação alinhada com o contexto. Uma educação que, historicamente, foi negada aos homens e mulheres sertanejos e, que poderia ter contribuído nos processos de resistência, caso o projeto da elite brasileira não fosse o de extermínio dos camponeses e de manutenção da exploração da força de trabalho. Como podemos observar em Baptista e Campos (2013b, p. 85) que, ao analisarem o Semiárido, constataram que,

Desde os primórdios, à população do campo foi negado, especialmente de três modos, o acesso à educação: primeiro, porque a população mais pobre do semiárido ficou sem acesso às possibilidades de “educar-se” nos moldes oficiais determinados pelo país e suas autoridades, através do acesso à escola, universidades e livros, pois, assim, se tornava mais vulnerável e manipulável; depois, porque eram coibidas, pela força, quaisquer tentativas existentes de organizar-se e produzir outro conhecimento; e, finalmente, porque seus conhecimentos e processos educacionais eram catalogados e tidos como folclore, magias, superstições, diabólicos, ridicularizados e, por isso, deviam ser condenados e evitados.

Claro que, de alguma forma, esses modos de negação ainda circulam na atualidade. Em decorrência disso, o desafio de educar a nossa geração para construir, praticar e disseminar uma outra perspectiva educacional, nas escolas do campo e nas escolas urbanas, considerando que estamos conceituando práticas de cunho emancipatório, que entendem os laços e as relações que o campo possui com a cidade, tornou-se emergente por causa dos ataques do agronegócio aos camponeses, que, ao longo dos anos 2000 mostraram que uma outra forma de produzir e de existir é mais que possível.

3.1 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Nos sertões das caatingas, há uma gente que pulsa resistência e se move para emancipação. São esses sujeitos provenientes do campo que nos ensinam a como conviver com o semiárido, a como manter uma relação de respeito com a natureza e com tudo que provém dela.

Foi de olho nesses movimentos que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveu ações de incentivos à ampliação das políticas de educação voltadas às crianças. Cordeiro (2006) ao rememorar as suas andanças em municípios localizados no sertão de Pernambuco e da Bahia, explica enquanto técnica da UNICEF, que, na década de 1990, havia um processo de mudança que reunia um conjunto de ações voltadas para práticas de convivência com o Semiárido. A discussão sobre a “Convivência com o Semiárido” ganhava espaço entre os participantes dos movimentos sociais nas áreas rurais da região, especialmente entre os educadores sociais que atuavam junto às famílias de agricultores” (CORDEIRO, 2006, p. 13).

Os diálogos que brotavam das experiências camponesas apresentavam-se como um novo enunciado para as relações de poder, abrindo espaço para o redimensionamento do lugar - semiárido - e dos sujeitos que o compõem (FARIAS, 2009). Esse movimento de refletir sobre a convivência e a sustentabilidade numa perspectiva integradora, na qual, a educação contemple todas as dimensões da vida de cada pessoa, de sua comunidade e da sociedade, surgiu como

parte das políticas a serem construídas não apenas nas esferas econômicas e técnicas. Isso em razão de que construir também “novas mentalidades e novas posturas ante o Semiárido, tanto por parte dos adultos quanto dos jovens e crianças é fundamental. Daí a importância de uma educação que ajude a fazer surgir e enraizar processos novos de ver, agir e se relacionar no e com o Semiárido” (BAPTISTA; CAMPOS, 2013b, p. 83).

A construção das parcerias que envolviam movimentos sociais, organizações da sociedade civil, como Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), CAATINGA: semeando vida no semiárido e o Movimento de Organizações Comunitárias (MOC) possibilitou, no final do século XX, momento em que Moacir Gadotti pensa as perspectivas atuais para a educação, a difusão e a discussão sobre uma nova forma de pensar a vida no semiárido.

Nesse sentido, observamos que, mesmo se afiliando às perspectivas da educação popular, dialogando com os paradigmas holonômicos e das questões emergentes para se garantir um futuro, o célebre texto de Gadotti¹¹, não evidencia a educação contextualizada como uma perspectiva educacional. Fazer essa afirmação não está no campo de realizar uma crítica ao autor, mas, na intenção de reafirmar que, cada vez mais é necessário olhar para os territórios como lugares de conhecimento que possibilitam aprendizagens de cunho coletivo. Lugares provenientes de saberes e fazeres que evidenciam a resistência dos sujeitos que tentam praticar uma outra lógica que se difere das relações de natureza capitalista.

Foi por meio da evidência de práticas educativas contextualizadoras, que aconteciam de maneira independente e desenvolvidas separadamente do âmbito governamental e da escola formal, que os movimentos sociais e as secretarias de educação, com a participação das universidades, sistematizaram um desenho de proposta de educação contextualizada (MATTOS, 2004). Mas, cabe ressaltar que, muitas ações que vinham acontecendo no início do século XXI influenciaram significativamente a educação no Semiárido. Com base nos levantamentos de Baptista e Campos (2013b, p. 89-90), criamos o Quadro 5 para destacar as principais ações, sendo elas:

¹¹ Perspectivas atuais da educação (2000), ver nas referências.

Quadro 5 - Ações de convivência que influenciaram a Educação Contextualizada

Organizações/instituições	Ações
As ONGs e os movimentos sociais	- Criação e prática de uma assistência técnica que valoriza o conhecimento dos agricultores, promove o resgate de práticas das comunidades, qualifica e incentiva dinâmicas de produção de conhecimento e sistematização dessas práticas entre os agricultores, ao lado de intercâmbios entre os mesmos, para a troca e aprofundamento de conhecimentos. Neste campo estão, especialmente, aquelas que aderem mais diretamente aos princípios de Paulo Freire, grupos ligados à agroecologia e outros.
Comunidade e técnicos	- Aumento na assistência às comunidades, as dinâmicas de respeito à história e à vida das pessoas, que as consideram como sujeitos de suas histórias e de suas caminhadas e a exigência de formar técnicos que, ao invés de impor conhecimentos e técnicas, sejam dinamizadores dos processos das comunidades, saibam intermediar debates e incentivem as comunidades na produção e no intercâmbio de conhecimentos.
Redes que articulam organizações e grupos de ONGs na perspectiva da agroecologia. Entre elas, a própria ASA, as redes Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e outras.	<ul style="list-style-type: none"> - Atuam sistematicamente na perspectiva de intervir nas políticas públicas federais e estaduais de ATER, participando de conselhos e espaços onde se elabora e se faz o controle social dessas políticas; - Realizam estudos, formação, intercâmbios e publicações que difundem e aprofundam a agroecologia; - Atuam diretamente na assistência técnica aos agricultores, agricultoras e suas comunidades, espaço de retroalimentação de suas práticas; - Procuram adotar novos paradigmas científicos para a construção de conhecimentos e se relacionam criticamente com o caráter político e ideológico do reducionismo e da visão da neutralidade da educação; - Consideram e encaram os saberes produzidos pelos camponeses, o chamado saber popular, como dimensão essencial para a construção do conhecimento agroecológico (PUPO, 2010).
Centro Sabiá, o Caatinga, o Esplar, o CETRA, o MOC, o IRPAA e o SASOP que integram a ASA. Há outros que não a integram, mas que atuam na mesma perspectiva libertadora, como o SERTA e outros.	- Criaram-se vários centros, que, ao lado de experimentar e realizar uma prática educativa diferenciada junto aos agricultores e comunidades, buscam sistematizar suas práticas, aprofundar princípios e processos metodológicos, teorizar e interferir nas políticas públicas e na mudança de seus rumos.

Fonte: Baptista e Campos (2013)

A RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro surge dessas parcerias que passam a articular definições de diretrizes para a convivência (CORDEIRO, 2006). A rede é fruto do I Seminário de Educação para o Semiárido, ocorrido no ano de 2000. Nesse evento, o coletivo decidiu “dar continuidade a encaminhamentos para uma Educação oficial adequada às peculiaridades ambientais e socioculturais da região” (MATTOS, 2004, p.19).

Reis e Teles (2019, p. 19) explicam que o paradigma da educação contextualizada alinha-se com “o processo de ressignificação da imagem que sempre circulou na mídia, na

literatura e nos livros didáticos, que sempre trataram o Nordeste Brasileiro e o Semiárido de maneira estereotipada e preconceituosa”.

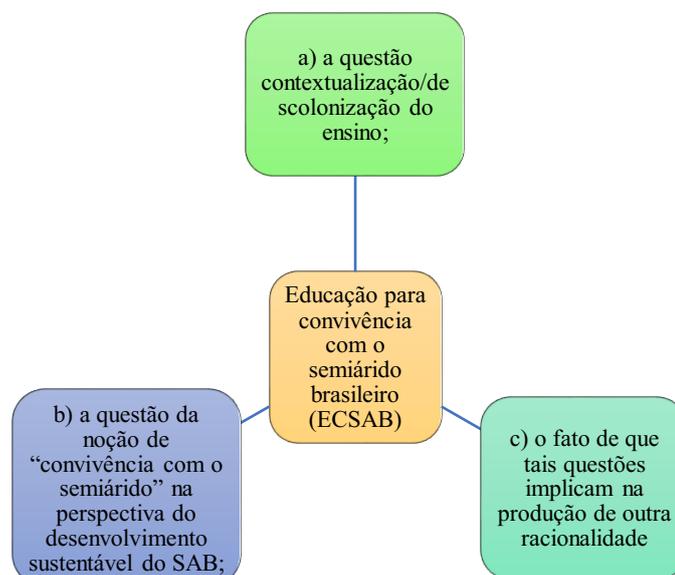
Dada situação incide diretamente nos currículos escolares, que se apresentam “desvinculados das realidades, das necessidades, dos valores e dos interesses dos/as estudantes que residem no campo” (SOUZA, 2013, p. 28). Martins (2006) ao problematizar a caracterização da noção de “educação para a convivência com o semiárido brasileiro” afirma que as práticas que ela impulsiona e inspira, advém da crítica feita a descontextualização da educação escolar.

Na tentativa de superar a reprodução dos processos educativos, que mantém e perversamente intensificam a desigualdade e a mentalidade colonizadora do ser, do saber e da natureza, a RESAB adotou uma concepção pedagógica com base na dialogicidade. Agrega-se, à proposta:

[...] uma Educação de caráter socioambiental, que faz um convite à ação. Sua pedagogia está centrada mais no aprender do que no ensinar, porque aprender sobre ambiente não é um ato simples de vontade e razão. Aprender, conhecer, re-aprender e aprender o ambiente requer nova pedagogia que consiste num processo dialógico que ultrapassa a pura racionalidade construída sobre um possível consenso de sentidos e verdades. Ela surge da necessidade de orientar a Educação para o contexto social e para a realidade ecológica e cultural, onde estão situados os sujeitos e atores do processo educativo [...] (MATTOS, 2004, p. 21).

Para Martins (2006), essa nova educação se situa em um “tripé fundamental, como podemos observar no Fluxograma 5, a seguir:

Fluxograma 5 - Caracterização da noção de educação contextualizada



Fonte: Martins (2006)

A primeira dimensão do tripé busca desconstruir as narrativas hegemônicas enunciadas ao longo do processo histórico e do sudeste urbano, que tem a “sua realidade” imposta pelos livros didáticos, que, de tal modo tomam as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira como se fosse apenas uma. Por isso, contextualizar e descolonizar são imperativos para a promoção de questões reais do mundo em que a escola está inserida e para superação do paradigma de combate à seca, intrínseco a uma estrutura de exploração e destruição (REIS; SILVA, 2019).

Martins (2006) enfatiza que não é qualquer tipo de contextualização que a RESAB tenta sistematizar para o semiárido. Ela não é aquela construída pelos “intelectuais” ligados à narrativa hegemônica e a sua indústria editorial. Para o autor, a questão do contexto é mais amplo:

Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat, é um meio e define uma ecologia. Evidentemente, em se tratando de mundo humano este meio, este habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que regem esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis (MARTINS, 2006, p. 44)

O contexto, a partir dessa definição, se alinha com a categoria de *totalidade*, de Marx, levando em conta as conexões que as partes têm com o todo concreto. Com efeito, a descolonização passa a ser processo importante não só para compreender a realidade nas suas íntimas leis, como, também, para transformá-la. Isso, porque a descolonização do currículo, que influencia nas práticas educativas de desvelar o mundo, evidencia as relações de poder e desigualdade entre os diferentes povos e nações. Por isso que, uma das primeiras perspectivas metodológicas da educação contextualizada é saber como as narrativas constroem o *outro* colonial enquanto sujeito subalterno.

Para Silva (2010, p.4) “a contextualização do ensino favorece aprendizagens significativas porque é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida”. Por essa razão, a educação para convivência não pode deixar de estabelecer uma relação intrínseca com a sustentabilidade do semiárido. Pois, estamos caracterizando um processo educativo que enxerga os fenômenos em sua totalidade e busca agir perante as contradições que vão sendo desveladas pela problematização do objeto em estudo.

A partir dos conteúdos dos componentes curriculares, cria-se uma vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar.

Nesse sentido, é desafio da educação contextualizada conscientizar que a participação popular e a promoção do desenvolvimento de recursos humanos para a agricultura sustentável é fundamental para a manutenção da vida no semiárido. Integra-se, a este processo, o conhecimento de como utilizar de forma planejada, articulada em uma rede educativa (escola e comunidade) os recursos terrestres. Além disso, é necessário promover ações interdisciplinares que possam gerar a compreensão de que a água precisa ser um recurso para a produção de alimentos e para desenvolvimento rural sustentável.

Silva (2010, p.7) explica que

“o estudo da água no Semiárido Brasileiro [...] coloca indagações que suscitam respostas a ser buscadas tanto na Química, na Física, como na Geografia, na História e em outras áreas do conhecimento, dependendo do nível no qual se encontram os estudantes e os objetivos a ser alcançados mediante o seu estudo”.

Essa descrição realizada pela autora nos mostra que, na contextualização, os diferentes tipos de conhecimento são mobilizados para gerar “aprendizagens significativas”. Serão essas aprendizagens que efetivaram a produção de outra racionalidade, capaz de promover a conservação e utilização sustentável dos recursos genéticos vegetais para a produção de alimentos e a agricultura sustentável.

Para Martins (2006, p. 61), o exercício da *contextualização sociocultural* na escola é um dos caminhos na construção de uma outra racionalidade, posto que,

A “educação para a convivência com o semiárido” passa pela escolarização de temas locais tomados em suas amplitudes, implicando não em tratar estes temas como temas prontos, nem de recorrer ao “saber popular” e parar por aí mesmo. Trata-se de agregar novos saberes a estes temas. Como se estivéssemos agregando valor a um produto, o valor a ser agregados aos temas locais é o novo saber.

São saberes de cunho crítico que tem como base a ação transformadora, ou nas palavras de Silva (2010), adquirem outros sentidos e significados por dentro da ciência quando (re) *contextualizadas* ou (re) *enraizadas* na sua *ambientação* no contexto social, político, cultural e ambiental.

Com base nessa discussão e nesse percurso com caminhos tortuosos de muitas lutas e resistências, que, no próximo capítulo, refletiremos sobre as práticas educativas de uma escola que se percebeu geograficamente e vem trazendo a aridez com tema de suas políticas curriculares.

4 A ESCOLA NOS CAMINHOS DA CAATINGA: PRODUZINDO CONHECIMENTOS DE CONVIVÊNCIA

Este capítulo tem como objetivo refletir como uma prática educativa no Cariri vai incorporando no seu fazer pedagógico os fundamentos da Educação Contextualizada. Na busca de produzir um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que precisam aprender a pensar o espaço e as vivências que a partir dele são geradas, professores e professoras de uma escola pública municipal, localizada na região do Cariri Paraibano, organizaram seus processos de ensino com base em uma ação coletiva, que geraram diálogos, pesquisas e estudos. Por estarem situados em um contexto rural, em pleno semiárido brasileiro, as ações educativas foram sendo construídas com foco na ambiência.

Durante o período de 2016 a 2020, a escola ensaiou o que denominaram de *eventos pedagógicos*, que rompem com as concepções tradicionais de currículo e de ensino. Explicitá-los é uma forma de criar uma memória da escola, bem como potencializá-los a partir das reflexões e análises. Nesse sentido, o capítulo evidencia a germinação de um fazer pedagógico que saiu do campo das ideias e passou para o plano das práticas, mas que foi rompido pela pandemia do coronavírus.

A nossa tentativa é aproximar as experiências educativas aos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de refletir até que ponto o trabalho pedagógico se alinha com a *práxis* educativa transformadora.

4.1 DE GRÃO EM GRÃO: CONTEXTUALIZANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O exercício descritivo e analítico proposto fundamenta-se na organização do trabalho pedagógico. Os processos educativos, imersos em contradições provenientes dos conflitos de classe, frequentemente são produzidos sem o pensamento crítico necessário, para superar os marcadores de desigualdade advindos da escola tradicional, do escolanovismo e do tecnicismo (SAVIANI, 1983). O movimento produzido por estes professores e professoras se constituíram na contramão das práticas educacionais hegemônicas, tendo em vista que as práticas educativas estavam pautadas nas práticas sociais.

Nesse sentido, ao colocar a prática social como o ponto de partida, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes buscou “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e materializem formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13).

No ano de 2016, a Secretaria Municipal de Educação reuniu-se com a gestão da segunda escola mencionada para discutir e refletir sobre as aprendizagens dos alunos. Perceberam, a partir de um estudo feito pelo Tribunal de Contas da Paraíba, que o investimento empreendido pelo órgão municipal não estava melhorando os índices educacionais. Oficialmente, a mudança na gestão escolar se deu por esta razão, mas, o que de fato levou à mudança da gestão foram os embates políticos e pedagógicos produzidos pelos docentes, que não suportavam mais as relações de negligência e de autoritarismo que incidiam nas práticas educativas.

Nesse período, os conflitos envolvendo indisciplina e agressividade eram centrais nas questões relacionais da escola. A gestora escolar não contribuía para possíveis soluções dos problemas, mantendo práticas autoritárias e abusivas em suas atuações. Com efeito, as atividades educativas iam se deteriorando, assim como as condições de trabalho dos docentes.

A primeira ação desenvolvida pela nova gestão foi escutar os profissionais da escola e, com isso, pensar no espaço de relações coletivas. A segunda ação foi conceber uma política de intervenção pedagógica para transformar o espaço. A nova gestão, orientada pelos docentes, chamou os pais para tomarem parte da responsabilidade que lhes cabe na formação de seus respectivos filhos. Perceberam que era primordial, para mudar o palco e o enredo da trama, a participação de inúmeras pessoas, mediante a prática da cooperação e da gestão compartilhada.

Os conflitos começaram a ser resolvidos por intermédio da abordagem dialógica, a qual os sujeitos vão adquirindo consciência de si a partir do diálogo. Direção, coordenação, pais, professores e alunos se reuniram para refletir as relações escolares individuais e coletivas.

Instituíram o Conselho de Classe, criaram um projeto de novas oportunidades de aprendizagens e definiram regras. O coordenador pedagógico desenvolveu o atendimento individualizado com os alunos, para identificar potencialidades e fragilidades das interações educativas. Com isso, passou a acompanhar o rendimento de cada estudante de maneira sistematizada.

A escola, a partir dessa nova política, se constituiu em um território educativo, haja vista que se apropriou da acepção de que:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, p.10).

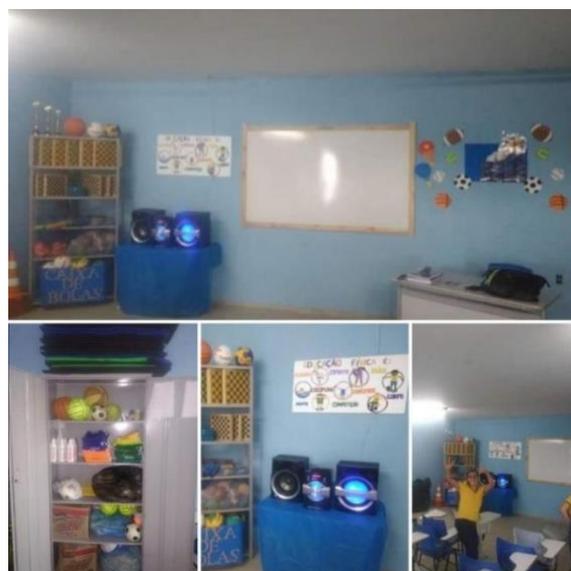
Essa mudança do espaço escolar possibilitou gerar condições capazes de estabelecer inter-relações e produzir processos de ensino comprometidos com a formação crítica dos alunos, e os docentes se tornaram os principais mediadores desse movimento.

A constituição de um novo território resultou no surgimento de práticas educativas mais sistematizadas. Começaram o ano letivo de 2017 implantando salas ambientes, no Ensino Fundamental Anos Finais, para facilitar o acesso aos materiais didáticos específicos de cada disciplina do conhecimento.

Fotografia 7 - Sala de Geografia



Fotografia 8 - Sala de Educação Física



Fonte: Acervo da escola (2017)

Houve resistência de alguns professores, contudo, eles perceberam, nas primeiras semanas, que a reorganização do espaço escolar em salas temáticas garantia que todas as disciplinas pudessem usufruir de ambientes mais apropriados, assim como despertava a curiosidade dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que frequentavam as salas no período matutino, mas não se deslocavam de uma para outra.

Essa ação garantiu melhor otimização do tempo das aulas, melhorou as condições de trabalho dos professores e diminuiu consideravelmente os casos de indisciplina, que aconteciam durante os intervalos de troca (dos professores) de uma sala para outra. Os primeiros atores escolares perceberam a diferença de comportamento dos alunos foram as merendeiras e os auxiliares de limpeza. Eles comentavam que pareciam estar trabalhando em uma outra escola, que o “*ambiente estava muito agradável*”.

Era o momento de reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem. De tornar a escola um lugar para aprender a pensar, “para aprender a dominar e manejar instrumentos da

tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referências capazes de fazer esta leitura do mundo, da vida” (CALLAI, 2010, p. 35).

4.2 OS EVENTOS PEDAGÓGICOS E O PRINCÍPIO DA TRANSGRESSÃO

Na realização do **I Encontro Pedagógico**, realizado em janeiro de 2017, docentes, gestoras e coordenação montaram um calendário de projetos e atividades situadas. Discutiram a importância de inserir os alunos em práticas de letramento e construíram uma rotina pedagógica que favorecesse os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética. Organizaram uma proposta curricular que possibilitou ao primeiro ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) incorporar as disciplinas de geografia, ciências, história, educação física e artes. Com isso, adicionaram ao ato de decodificar a escrita e codificar a fala, momentos em que ler e escrever se situam nas dimensões que constituem as práticas sociais.

Propuseram que o início das aulas fossem a partir de um **Seminário Integrador**. Consultaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de discutir os seus princípios e os direitos de aprendizagem. Aprenderam, dos temas especiais que estabelecem a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e, entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, as seguintes temáticas: educação ambiental e economia, educação financeira e sustentabilidade. A escolha dos temas teve como critérios: a) a relevância social; b) a possibilidade de contextualizar as temáticas com a realidade regional e local dos discentes; e, c) a construção do conhecimento sistematizado entre os professores das disciplinas. Não utilizaram o documento da BNCC como dimensão fundante da proposta. Estavam mais preocupados em desenvolver uma mediação que possibilitasse “a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2019).

No primeiro dia de aula, reuniram todos os alunos no auditório para dar as boas-vindas e apresentar-lhes a equipe da escola e as regras que haviam sido pontuadas no encontro pedagógico. Perguntaram se eles estavam de acordo e se queriam retirar ou acrescentar alguma norma. Notaram uma certa surpresa em seus rostos. Explicaram que estavam desenvolvendo um acordo didático no qual ambas as partes precisavam cumprir e, por isso, eles precisavam ser consultados. A gestora pediu para que eles levantassem as mãos, já que todos tinham sinalizado estar de acordo. Em seguida, o coordenador pedagógico explicou que, durante a semana, eles não iriam ter as aulas por disciplina, pois iriam viver um momento de integração. Logo depois,

os professores apresentaram as temáticas do seminário e desenvolveram uma palestra de abertura.

No segundo dia, estruturaram as atividades educativas em duas etapas. A primeira com uma mesa redonda, na qual participaram os professores de geografia, história e matemática. O professor de geografia, no transcorrer de sua fala, conceituou educação ambiental e sustentabilidade. O professor de matemática relacionou o conceito de sustentabilidade com o modo de vida consumista que adotamos na contemporaneidade e explicou a importância da educação financeira. O professor de história trouxe a linha cronológica dos eventos nacionais e internacionais que pautaram diálogos em torno do futuro do planeta. Na segunda etapa, dividiram-se os alunos em três grupos de trabalho, que foram mediados pelos professores em ambientes diferentes. Neste momento, os alunos assistiram ao primeiro vídeo de uma série de três vídeos educativos sobre sustentabilidade. Após a visualização do recurso midiático, estabeleceram-se debates e discussões que fomentaram uma primeira sistematização das atividades desenvolvidas. Chamaram essa produção de “primeira escrita”.

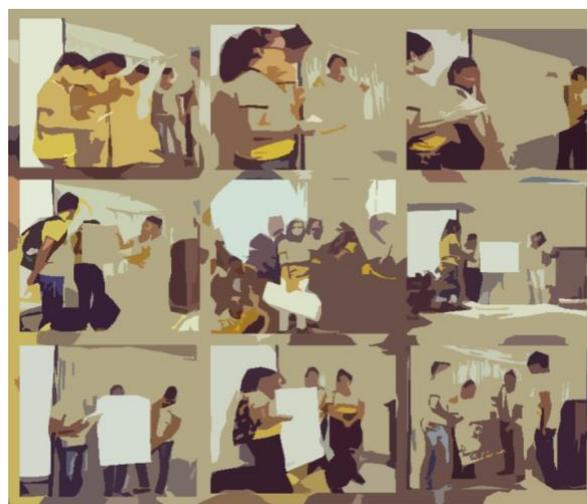
No terceiro dia, a dinâmica foi a mesma do dia anterior, porém, os professores trocaram de grupos para que os alunos pudessem ter orientações sobre a temática a partir dos conhecimentos de cada disciplina (Figura 14). Os grupos formaram subgrupos e tiveram a tarefa de pesquisar possíveis soluções para os problemas ambientais debatidos durante as vivências pedagógicas. No quarto dia, os professores novamente trocaram de grupos e orientaram os alunos a desenvolver textos e cartazes para serem apresentados no encerramento do evento.

No quinto dia, concluíram o seminário com a socialização das produções. E, dessa maneira, concederam aos alunos a possibilidade de produzir sínteses dos conteúdos abordados durante o Seminário.

Fotografia 9 - Grupos de Trabalho



Fotografia 10 - Socialização das produções



Os discentes, em especial dos Anos Finais do Ensino Fundamental, demonstraram, a partir dos textos escritos e orais, aprendizagens que impressionaram os docentes. Alguns alunos sugeriram outros seminários com temas que se relacionavam aos interesses próprios da juventude. Na finalização dos trabalhos, os docentes explicaram que as sugestões eram bem-vindas mas, que a produção do conhecimento se daria a partir da apropriação dos conteúdos que são próprios de cada disciplina e, que a interdisciplinaridade estabelecida no Seminário era uma forma de oferecer mais elementos para refletir sobre o objeto em discussão.

Essa mediação se aproximou das definições de *aluno empírico* e *aluno concreto*, formuladas por Saviani, considerando que o educando, tomado na sua individualidade imediata e abstrata, “tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata” (SAVIANI, 2004, p. 47). Nesse sentido, não é negado o diálogo com o aluno, mas, por se tratar de um processo que visa a apropriação do saber acumulado, a exigência de uma análise radical, rigorosa e de conjunto torna a mediação do professor fundamental para afastar o aluno do conhecimento superficial. Por isso, é necessário atentar para o fato de que “esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 2004, p. 47).

O evento foi tão significativo, do ponto de vista didático, e, sobretudo, prazeroso, que realizaram, no terceiro bimestre, um outro com foco na preservação e conservação da caatinga.

Essa segunda experiência foi elaborada com foco nos conteúdos das disciplinas e dos processos históricos em que esses conteúdos foram desenvolvidos. As aulas departamentais, que antes eram concebidas como tempo destinado para burocratização do ensino ou para a produção dos planos de aulas, passaram a se tornar processos formativos. Essa mudança na rotina dos docentes foi fundante para a produção das reflexões e das práticas escolares.

A construção das atividades que deram origem ao projeto *A escola nos caminhos da caatinga* foi pautada numa produção coletiva que superou o conhecimento espontâneo (muitas vezes produzidos a partir do livro didático) e gerou o conhecimento elaborado, que integrou saber popular com saber científico (SAVIANI, 2019). Professores e professoras realizaram pesquisas em textos científicos (artigos, livros, dissertações, teses e revistas especializadas) para produzirem as aulas.

Proporcionaram aos alunos um olhar crítico sobre os aspectos locais. As professoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais utilizaram as músicas de Luiz Gonzaga para trabalhar a fauna e a flora da caatinga. Já os docentes dos Anos Finais associaram aulas expositivas com aulas de campo que evidenciaram elementos da cultura do lugar e dos aspectos físicos do bioma.

Desenvolveram estudos com foco na convivência e no respeito ao ambiente. Analisaram a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e compreenderam que a proposta dos 3 R's: *Reduzir, Reutilizar e Reciclar*, foi incorporada pelo sistema capitalista. Isso, porque perceberam que os resíduos que eram separados nas lixeiras se misturavam quando os agentes da limpeza municipal recolhiam. Ao visitarem o lixão do município, perceberam que não existia aterro sanitário e tão pouco estrutura para dar o destino correto ao lixo separado pela coleta seletiva.

As práticas aqui evidenciadas geraram uma exposição pedagógica aberta a comunidade. Os alunos fizeram apresentações artísticas envolvendo dança, música e teatro. Montaram um Memorial da tocadora de pífano Zabé da Loca, criaram um viveiro das principais espécies de plantas observadas nas aulas de campo e produziram maquetes explicativas sobre as diversas formas de captar água. Do mesmo modo, expuseram gráficos quantificando o consumo de produtos que são descartados na natureza de forma inapropriada e criaram mini-palestras para os visitantes.

O envolvimento dos alunos durante o processo de execução das atividades garantiu-lhes aprendizagens que foram para além do processo de escolarização, resultando em um movimento de reconhecimento de dinâmicas que não são trabalhadas nas atividades escolares: a ambiência da caatinga, os modos de convivência com o semiárido e a identidade de homens e mulheres do campo.

Os dois eventos mostraram que professores e professoras romperam, pontualmente, com a racionalização instrumental dos processos educativos que não problematizam e não intencionam a reflexão dos conteúdos com as práticas sociais. Foi a partir dessa construção inicial, que também foi marcada por conflitos e resistência para o trabalho coletivo, que os sujeitos sociais viram nascer uma outra escola.

4.3 DO PRINCÍPIO TRANSGRESSOR À UNIDADE PEDAGÓGICA TRANSGRESSORA

No ano de 2018, no **II Encontro Pedagógico**, o desafio proposto pelos próprios docentes foi o de gerar práticas educativas que integrassem contexto social sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido (Figura 16). A escola desenvolveu o **II Seminário Integrador**, tendo como tema a água, visto que foi o ano da Conferência Nacional Infanto-juvenil do Meio Ambiente.

Os docentes do Ensino Fundamental Anos Finais desenvolveram cinco oficinas que aprofundaram a importância da água para a manutenção da vida no mundo e, sobre como o sistema capitalista se apropria deste recurso sem se preocupar com as consequências que isso

acarretará posteriormente. As oficinas ocorreram durante o primeiro bimestre. Os conteúdos foram articulados com a temática e a organização do trabalho pedagógico, que se pautava na transmissão do conhecimento metódico e sistematizado.

As professoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais produziram uma sequência didática, dando ênfase ao universo do circo. A sequência didática buscou diagnosticar as aprendizagens consolidadas anteriormente. Com atividades de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, a proposta buscou agregar os eixos da língua portuguesa com arte, geografia, ciências e história.

A Conferência Escolar Infanto-juvenil do Meio Ambiente, que era uma das etapas da conferência nacional, culminou na exposição dos conhecimentos produzidos durante as oficinas.

Fotografia 11 - II Encontro Pedagógico



Fotografia 12 - Culminância das oficinas



Fonte: Acervo do Autor (2018)

Para cada evento produzido, os sujeitos escolares estabeleciam reflexões sobre as práticas educativas que cada um desempenhava de modo individual e coletivo, o que gerou uma outra concepção de docência. Uma docência preocupada com as práticas sociais. À medida em que os professores e professoras interagiam com os alunos de modo a conhecer as suas casas, seus familiares e suas reais condições de vida, a relação mudou consideravelmente.

Nos diálogos estabelecidos nas aulas departamentais, os docentes discutiam a importância de fazer da escola um território de “aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”

(SAVIANI, 2019, p. 60). Decorre das sistematizações a germinação de uma nova unidade pedagógica, comprometida com a educação pública, com a ciência e com as práticas contextualizadas.

Dentre elas, destacou-se o *Projeto Ensaios Monográficos*, que teve a sua primeira edição no ano de 2018. A proposta de iniciar os alunos na pesquisa científica surgiu das experiências que foram sendo materializadas desde 2016. Essas experiências levaram parte significativa dos alunos que concluíram o 9º ano a ingressar o Ensino Médio Técnico, ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba, Campus Monteiro, e pela Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos, localizada no município de Sertânia – PE, ao invés de ingressarem na Escola Estadual de Ensino Médio regular do município.

Dada circunstância tem gerado notoriedade no trabalho desenvolvido pela escola, o que estimulou os professores a desenvolverem práticas que ensaiam experiências profundas de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 2011, p.42).

4.3.1 Da criação à execução do Projeto Ensaios Monográficos

Para nortear o trabalho de iniciação científica, o coordenador pedagógico da escola desenvolveu um edital com as normas e as orientações necessárias para sistematizar as atividades que constituíram a produção do conhecimento. O objetivo central do projeto era despertar nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental o interesse pela pesquisa, análise e produção de conhecimento.

A última etapa do projeto (socialização dos resultados das pesquisas) resultou em um evento que foi chamado de *I Amostra Científica*. Sendo que, neste evento, promoveu-se a participação das demais turmas do Anos Finais do Ensino Fundamental, na condição de ouvintes. Os processos que desencadearam as ações pedagógicas buscaram atender aos seguintes objetivos específicos: a) Divulgar a Cultura Científica; b) Estimular Alunos e Professores para produção de trabalhos Investigativos; c) Valorizar o trabalho docente interdisciplinar e contextualizado nas diversas áreas do conhecimento; d) Despertar o espírito crítico dos alunos; e) Valorizar e estimular a criatividade dos alunos e professores; f) Estimular o compartilhamento de experiências de Iniciação Científica, no âmbito escolar, entre os alunos da escola; g) Estimular a discussão de gênero na escola; h) Incentivar a participação de meninas na elaboração e apresentação dos projetos.

Os trabalhos foram inscritos nas seguintes áreas: Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Não tiveram que, necessariamente, ser oriundos dos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, no período de sua realização. Sugeriu-se que os trabalhos tivessem um caráter investigativo, isto é, uma proposta baseada em um problema bem delineado com procedimentos de coleta e análise de dados para produção de conhecimento sobre algum fenômeno ou problema relevante no âmbito da realidade dos alunos.

As inscrições dos trabalhos foram realizadas no período de 30, 31 de outubro e 01 de novembro de 2018, através de um formulário que foi entregue pela secretaria da escola. A confirmação da inscrição foi feita a partir de uma lista fixada no mural da escola e, no ato da inscrição, foi necessário indicar o possível professor orientador. Cada professor pôde orientar no mínimo seis e, no máximo, oito alunos.

Em relação à estrutura dos trabalhos, eles seguiram as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, para incentivar a pesquisa e traçar a padronização dos trabalhos escolares feitos pelos alunos participantes do projeto. As pesquisas foram sistematizadas em pôsteres contendo: título, instituição, nome dos autores. Os itens sugeridos para o pôster foram: introdução, material, metodologia, dados, conclusões e referências. Os trabalhos foram apresentados exclusivamente pelos estudantes. As temáticas sugeridas pelos professores foram organizadas a partir das disciplinas que eles são especialistas, como podemos perceber no Quadro 6.

Quadro 6 - Temas para o desenvolvimento das pesquisas

Nº	Nome do Orientador	Área do Conhecimento	Temas
01	André Ferreira de Lima	Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pirâmide etária do município de Zabelê-PB – quantitativo de habitantes entre 0 a 100 anos ou mais; 2. Custo da cesta básica na Paraíba e no município de Zabelê – PB – itens da cesta básica; 3. Fornos de cal em Zabelê-PB: aspectos econômicos, físicos, estruturais e o declínio dessa atividade no município; 4. A produção de leite de cabra em Zabelê-PB: aspectos econômicos, sociais e culturais; 5. Os benefícios econômicos e culturais da construção civil em Zabelê-PB: um registro fotográfico desde a década de 90; 6. A geometria da renda renascença em Zabelê – PB: aspectos econômicos e culturais
02	Aristófanes Alexandre da Silva	Ciências Humanas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento social do período Imperialista europeu. 2. Crise da Democracia brasileira de 1964 3. Pensamento Iluminista europeu (qualquer um dos filósofos e suas contribuições) 4. Tecnologias da informação e o desenvolvimento da História. 5. Transformações no Brasil durante a Era Vargas.
04	Jailma da Silva Neves	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise das marcas da oralidade na produção escrita dos alunos. 2. Análise da obra “<i>Isso ninguém me tira</i>” de Ana Maria Machado. 3. O empoderamento feminino na obra “<i>Isso ninguém me tira</i>” de Ana Maria Machado. 4. A importância da gramática para a escrita correta da língua portuguesa.

			<p>5. As variedades linguísticas presentes no ambiente escolar: a importância do outro para a diversidade linguística.</p> <p>6. Ler por ler ou ler por prazer?</p> <p>7. Leitura em sala de aula: da teoria à prática.</p>
05	José Wilton Ferreira Rodrigues	Ciências Humanas	<p>1. Lixo: coleta, destino e consequências ao meio ambiente em Zabelê</p> <p>2. A relação dos fornos de cal com o desmatamento em zabelê</p> <p>3. Caprinocultura: a importância econômica da criação de caprinos em zabelê</p> <p>4. Reisado: um bem material e imaterial de zabelê</p> <p>5. A devastação silenciosa da caatinga: Animais e plantas que já foram extintos em zabelê</p> <p>6. Aspectos econômicos de zabelê: Do caruá aos dias atuais.</p>
06	Sineide de Fátima Leite Brito	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	<p>1. O estrangeirismo na nossa Linguagem do dia-a-dia (Palavras inglesas aportuguesadas);</p> <p>2. Países onde a Língua Inglesa é mais utilizada (Relacionar 10 países);</p> <p>3. Estilo de Inglês Britânico e o Americano;</p> <p>4. O uso do Inglês nos aparelhos eletrônicos e objetos;</p> <p>5. O uso do inglês nas Redes Sociais;</p> <p>6. As maiores dificuldades de entender a diferenciação entre grafia e pronúncia nas palavras em inglês.</p>
07	Michele Aparecida Neves Cavalcante	Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias	<p>1. Cisternas: tecnologias sociais no semiárido nordestino</p> <p>2. Principais fontes de informação utilizadas pela população de zabelê</p> <p>3. A evolução dos meios de comunicação em zabelê</p> <p>4. Lixo eletrônico</p> <p>5. Meios de comunicação na zona rural</p> <p>6. Tetos imagéticos: fake News</p>

Fonte: Anexo 03 do Edital da I Amostra Científica (Elaborado pelo Autor) (2018)

A realização desse projeto gerou uma interação entre os alunos e professores que, até então, não tinha sido experimentado em experiências educativas anteriores.

Imagem 1 - Modelo do pôster

Fonte: Anexo 02 do Edital da I Amostra Científica. Elaborado pelo Autor (2018)

Imagem 2 - Produção das pesquisas



Fonte: O Autor (2018)

Algo que chamou a atenção dos professores foram os trabalhos com temáticas voltadas para pensar a ambiência e as relações desenvolvidas com o lugar no qual os alunos vivem. O professor de geografia, por lecionar nas turmas a disciplina de educação ambiental, que foi inserida como complemento curricular nos Anos Finais, sugeriu nas reuniões pedagógicas orientar projetos com foco no lugar (tomando como escala o município de Zabelê). Quando a lista das temáticas do professor foi divulgada, mais de vinte alunos (em uma turma de quarenta alunos) escolheram ele para ser orientador.

A partir dessa demanda, realizaram um critério de divisão (já exposto anteriormente) do quantitativo de alunos que poderiam ser orientados por cada professor. Alguns professores, por entenderem que era necessário problematizar fenômenos pertencentes ao universo dos alunos, modificaram as suas temáticas (Professor de Matemática, André) ou mesmo as relacionaram com questões voltadas para a convivência com o semiárido (Professora de Informática Michelle).

Tal interação só foi possível devido ao diálogo inteligente com a realidade, ou seja, da capacidade que a pesquisa possui de ser processo social que perpassa toda vida escolar e penetra a medula do professor e do aluno, a ponto de promover novas relações entre os sujeitos (DEMO, 2006). Nessa conjuntura de novas mudanças, é importante salientar que

Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique. Pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação cabível e adequada, e conteúdo da comunicação, se for produtiva. Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação (DEMO, 2006, p. 39).

Além disso, a pesquisa como princípio educativo se torna um instrumento metodológico e avaliativo capaz de promover relações profundas nas mediações de ensino e aprendizagem. A possibilidade de orientar os alunos na construção de conhecimentos que dificilmente são escolarizados pelo ato de pesquisar criou um ambiente carregado de descobertas e de alegrias, por perceberem que o desafio de uma prática nova estava gerando aprendizagens mútuas. Isso, pelo motivo de que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E, ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2011, p.139).

Somado a essa dimensão, vem a possibilidade de refletir e pesquisar fenômenos que ocorrem no lugar onde os alunos se constituem enquanto sujeitos. Tomar o lugar na condição

de categoria geográfica passou a gerar nova forma de trabalhar com o mundo da vida. E, houve por parte do coordenador pedagógico, o cuidado de se refletir e compreender o conceito e as possibilidades de ler e escrever os fenômenos que ocorrem no lugar. O texto *Escola, cotidiano e lugar*, de Helena Copetti Callai¹² foi fundamental para estabelecer as relações pedagógicas.

Os trabalhos, após terem sido concluídos, foram impressos e lidos pelos docentes em um encontro pedagógico. Constatou-se que a proposta da pesquisa científica no processo educativo produziu um acúmulo de saberes sistematizados, que levaram os alunos a desenvolver a apropriação do conhecimento científico através do letramento crítico.

A demonstração de uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem ficou evidente na I Amostra Científica, quando os alunos pesquisadores anunciaram a produção do conhecimento sistematizado e apresentaram os resultados das pesquisas em forma de pôsteres aos alunos ouvintes, que aprenderam que o conhecimento é um processo metódico, que necessita ser sistematizado.

Imagem 3 - Apresentação das pesquisas na I Amostra Científica

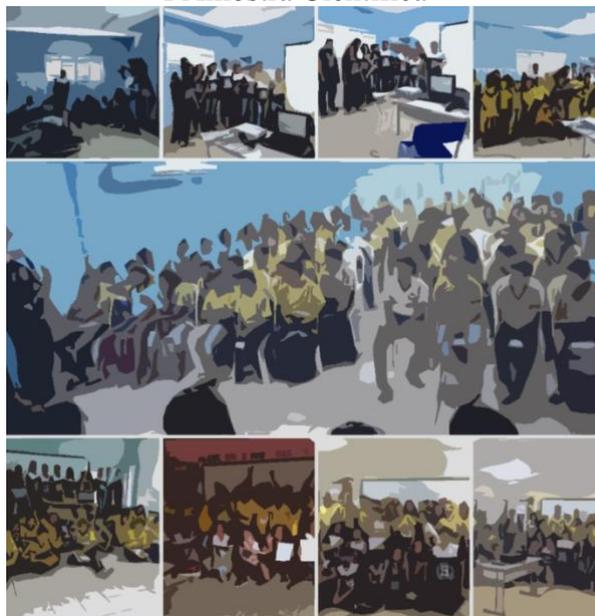


Imagem 4 - Alunos pesquisadores apresentando os resultados das pesquisas



Fonte: Acervo do Autor (2018)

A criação de pesquisas envolvendo aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais em torno do lugar onde os alunos vivem, por mediação dos docentes, evidencia o quanto o espaço geográfico precisa ser compreendido e estudado a partir das relações conflitantes de classe.

¹² Ver nas referências.

A ausência de um trabalho pedagógico comprometido com as práticas sociais pode impedir aprendizagens sobre a leitura dos fenômenos que geram a apropriação da história dos sujeitos e do espaço como uma construção social. Esses eventos pedagógicos mostraram que a escola vem desenvolvendo um movimento de resistência. Um movimento no qual os professores se dispuseram a refletir e compreender categorias e conceitos que não fazem parte de suas respectivas áreas do conhecimento.

Uma constatação relevante desse processo educativo foi a interação efetiva dos discentes do campo. Esses são, por muitas vezes, estigmatizados por possuir pouco capital cultural (do grupo dominante) e, por consequência, apresentarem dificuldades de aprendizagem. Mas, durante a feitura das etapas do projeto, esses sujeitos sociais foram visibilizados e ganharam voz ao serem produtores de conhecimento. Conhecimento advindo da realidade, do lugar de experiência. Pela primeira vez, alunos apresentaram trabalhos em público. Essa afirmação denuncia o desrespeito à heterogeneidade, mas também, a oportunidade que novas práticas alinhadas com a emancipação dos sujeitos podem provocar.

A edição de 2019 aperfeiçoou ainda mais os processos de iniciação científica e agregou questões de natureza crítica, como podemos visualizar no Quadro 7.

Quadro 7 - Temas para o desenvolvimento das pesquisas da edição de 2019

ORIENTADORES	TEMAS
André Ferreira de Lima	A construção de cisternas no semiárido nordestino: o caso de Zabelê
	Um olhar matemático sobre o Rio São Francisco
	Açudes do Semiárido nordestinos: principais características
	As características da Vegetação da caatinga
Cleonice Amélia Ferreira	Plantas medicinais da caatinga
	A fauna da caatinga e sua importância para o bioma
	Processo de Desertificação no município de Zabelê
Jailma da Silva Neves	A flora da caatinga e sua importância para o Bioma
	Literatura de cordel: fonte de cultura e informação para o povo do semiárido.
	O cordel como representação viva da cultura nordestina.
	A oralidade na literatura de cordel: marcas de uma cultura.
José Wilton Ferreira Rodrigues	A literatura de Cordel: denúncias e resistência de um povo.
	Desertificação no semiárido nordestino
	Tecnologias sociais sustentáveis para convivência com a estiagem
	A transposição do Rio São Francisco
	As grandes secas do nordeste causas e consequências
Michelle Aparecida Neves Cavalcante	Os processos migratórios no semiárido nordestino
	Energia eólica
	Energia solar
	Benefício de energia elétrica na zona rural
Rafael de Farias Ferreira	A evolução da tecnologia do campo
	As lutas camponesas no Nordeste
	Experiências de empreendimentos comunitários: associações, cooperativas e consórcios
	Os povos originários na Paraíba e no Cariri Paraibano
	Os remanescentes quilombolas no Cariri Paraibano

Bruna Talita	A importância dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física
	A importância do futsal na Educação Física Infantil
	A importância dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física
	Educação Física escolar como ferramenta de prevenção da obesidade.
	Dança para idosos: em busca de um envelhecimento bem sucedido.

Fonte: Anexo 02 do Edital da II Amostra Científica - Elaborado pelo Autor (2019)

O acúmulo de práticas educativas intrínsecas a uma ação coletiva e sistematizada provocou experiências pedagógicas que rompem padrões de ensino e aprendizagem vigentes. São novas formas de estabelecer relações e de entender a escola como território educativo que precisa inserir os alunos em práticas que quebrem com a lógica hegemônica de educação para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

No ano de 2020, os professores se reuniram com a secretária municipal de educação e com as gestoras da escola para iniciar o processo de reconstrução do currículo a partir do paradigma da educação contextualizada, por compreenderem que as práticas de contextualização estavam promovendo processos de ensino e de aprendizagem com ênfase na formação humana.

As gestoras e professoras da Creche Municipal José Henrique Neto (instituição que oferta a Educação Infantil para as crianças do município) participaram dessa reunião e sugeriram que esse processo de ressignificação do currículo fosse também desenvolvido com os profissionais da creche, para que o trabalho pedagógico das duas instituições convergissem em uma mesma perspectiva.

Iniciamos o ano letivo com um encontro pedagógico, mediado pela Professora Maria do Socorro Silva, que além de ser docente do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido é integrante da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. Esse encontro pactuou o início de um trabalho coletivo para refletir as práticas e alinhá-las com a educação contextualizada. Iriamos produzir o currículo na prática e através de estudos coletivos, sistematizar o currículo vivo em currículo escrito. Entretanto, a pandemia do coronavírus impediu a continuidade desse processo. Em março de 2020, as atividades escolares foram interrompidas. Atualmente, a escola tenta desenvolver o ensino remoto, mas, as inúmeras dificuldades das mais variadas ordens (social, tecnológica, psicológica e econômica) vem prejudicando o trabalho pedagógico e a apropriação do conhecimento.

Sendo assim, algumas questões centrais foram desenvolvidas para analisar a potencialidade desses movimentos coletivos e práticos em torno do processo educativo. São elas: será que essas práticas se aproximam da Pedagogia Histórico-Crítica? Conseguiram tornar a escola pública, do interior da Paraíba, uma escola de resistência, de práticas contra-

hegemônicas? A resposta é ainda inconclusa, mas a partir da perspectiva teórica e metodológica da PHC podemos realizar algumas aproximações.

4.3.2 As transgressões pedagógicas e as suas aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica

Tornar a escola pública um espaço de produção de conhecimento, em tempos de golpe, sabendo que o Estado mínimo depreda a educação pública e corrompe a democracia, não é tarefa fácil para os trabalhadores da Educação. E, quando esses não possuem uma formação alicerçada na realidade concreta, o processo de ensinar fica à mercê das ideias pedagógicas hegemônicas.

Nesse sentido, o ensaio busca apresentar os chamados eventos pedagógicos de transgressores, por entender que não é comum, em uma escola pública, professores dividirem salas de aulas e tornarem as aulas departamentais momentos de formação. Também, não é comum os professores organizarem suas práticas educativas pautadas em pesquisas científicas que, além de aumentar o repertório cultural na transmissão do conhecimento, influenciam substancialmente os processos de organização do trabalho educativo.

A produção de eventos pedagógicos, tendo como base a coletividade, é algo transformador em um ambiente em que o “normal” é “passar o conteúdo do livro didático”, “cada professor em sua sala com sua disciplina” e “avaliar as aprendizagens em três momentos distintos, a cada bimestre”. Por mais que pareça simplista essa síntese, o cotidiano da escola se dá mecanicamente, até mesmo quando se vivenciam datas comemorativas.

Então, permitam-nos dizer que consideramos as práticas relatadas transgressoras, sim, pois todas foram sistematizadas por professores e professoras da escola pública, por sujeitos que entendem a importância da sua função na sociedade. Esse é um ponto importante, considerando que a profissão docente é permeada por uma dicotomia: somos intelectuais que transmitem e produzem o conhecimento, e, ao mesmo tempo, somos proletariados, funcionários do Estado. O ato de transgredir os tempos pedagógicos e as práticas hegemônicas mostra o quanto o exercício crítico das nossas práticas pode ajudar a compreender o processo de subalternização a que estamos inseridos, devido às políticas educacionais neoliberais. Esse coletivo começa a se apropriar da perspectiva de que o conhecimento é objeto do processo de ensino e não instrumento de reprodução social.

Os movimentos que os docentes fizeram favorecem a construção concreta das condições objetivas para a compreensão de que o seu papel e o papel da escola consistem na socialização

do saber sistematizado (SAVIANI, 2019). Saber esse que não se organiza apenas com o suporte do livro didático.

Essas primeiras aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica possibilitaram enxergar o quão “atrevidos” foram os docentes, ao propor a investigação científica nos 9º Anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Um dos distanciamentos notados nos eventos produzidos foi a falta de apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica), que caracteriza as teorias sociais de dimensão crítica.

Ressaltamos que as Teorias Sociais da Educação/Pedagogias da Conscientização são constituídas por alguns subgrupos. Em um desses subgrupos, estão os autores que se encontram entre a Educação Cooperativa e as Pedagogias Críticas, denominadas de Pedagogias da Libertação. Esse subgrupo propõe vincular a teoria com a prática e defende o desenvolvimento de “um processo de conscientização sociocultural” em que os estudantes adquirem a consciência das problemáticas concretas existentes em seu contexto histórico-social-cultural e libertam-se da dominação das classes dominantes (BERTRAND, 2001).

Nesse sentido, Saviani (2019, p. 234), ao apresentar a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, ressalta que

O papel da teoria é, exatamente, explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real. O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz.

Decorre, disso, a necessidade de promover momentos de estudos e formações continuadas que possibilitem o aprofundamento teórico capaz de desmontar incoerências, inconsistências e contradições, que são próprias das orientações teóricas hegemônicas.

Nesse sentido, notamos que as práticas organizadas pelas professoras dos Anos Iniciais são concebidas, sobretudo, com base na psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Elas se baseiam em Vygotsky (1989), ao envolver práticas alfabetizadoras com práticas de letramento. Mas, o trabalho compo uma organização pedagógica de base crítica está no plano secundário, e só são potencializados quando os eventos estabelecem relações mais complexas, em que a mediação ocorre na interação com vários sujeitos, para além da professora da turma.

Contudo, não podemos negar a presença da teoria crítica em algumas atividades, principalmente aquelas que buscam partir das práticas sociais que envolvem a contextualização da aridez, que é própria do Cariri paraibano.

Sabemos que o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos (SAVIANI, 2016).

À medida em que os docentes iam sistematizando o conhecimento, envolvendo temáticas, como o bioma caatinga, por exemplo, eles e os alunos se reconheciam enquanto sujeitos que não compreendiam a ambiência do lugar e todas as contradições que a falta desse conhecimento produzia em suas vidas.

Se, no projeto *A escola nos caminhos da caatinga*, identificamos práticas da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, no *Projeto Ensaios Monográficos*, observamos a presença dos demais momentos que compõem o método de ensino da pedagogia histórico-crítica.

Na primeira edição do *Projeto Ensaios Monográficos*, verificou-se que o professor de geografia elencou, como temas de pesquisa, práticas sociais ligadas diretamente com o mundo do trabalho. No município, as atividades econômicas se concentram na produção de cal a partir do calcário, na criação de animais, em especial, bodes e cabras, e no manejo da terra. São as atividades que, possivelmente, os alunos irão exercer. Ao trazer essa questão para as práticas educativas, o professor problematiza as dimensões da realidade concreta. Saviani (2019, p. 103) explica que a problematização busca “identificar os principais problemas postos pela prática social, visando detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

O terceiro momento “trata da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2019, p. 103). Essa etapa é observada na primeira e segunda edições do projeto, porém, os trabalhos desenvolvidos na segunda edição apresentaram uma sistematização instrumental mais rigorosa, tendo em vista que os professores trabalharam com procedimentos metodológicos capazes de gerar “novas formas de entendimento da prática social”. Dessa forma, “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2019, p. 103).

Nas exposições dos trabalhos apresentados nas amostras científicas, percebemos a materialização do quinto momento, o que caracteriza uma mudança em relação à prática social problematizada. Isso, porque,

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (SAVIANI, 2019, p. 104).

Mas, como isso é possível sem a apropriação dos postulados científicos da pedagogia histórico-crítica? É possível, pois, alguns textos do professor Saviani foram inseridos nas formações promovidas nas aulas departamentais, como, por exemplo, a obra *Escola e Democracia*. Realizar as aproximações não configura estabelecer relações fidedignas com o método, porque, é necessário aprofundamento teórico, como já mencionado anteriormente. A possibilidade de identificar os momentos em situações práticas contribui na superação de inconsistências e na produção aperfeiçoada do conhecimento historicamente acumulado.

É necessário aceitar que a disseminação da pedagogia histórico-crítica é um desafio a ser superado, tendo em vista as poucas experiências que, de alguma forma, só são possíveis por estarem vinculadas a grupos de pesquisas em universidades.

Convergem para as aproximações o processo que a escola desenvolveu, em situar suas relações por meio do trabalho coletivo. As experiências educativas que partiram da concretude da prática provocaram sistematizações que evidenciaram os conflitos de classe. Os diálogos, as reflexões, as interações e as problematizações conceberam a escola como território de desvelar o mundo.

Há dois grandes desafios pela frente: se apropriar das bases teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica e, concomitantemente, aprofundar a concepção de que o trabalho educativo é um instrumento de luta pelo acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Promover práticas transformadoras que possam estabelecer uma outra hegemonia, antes que o mundo seja destruído.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui exigiu rigorosidade científica e o reconhecimento que a educação é ideologia. Refletir sobre as práticas educativas, em um processo no qual o pesquisador faz parte, demanda um complexo distanciamento. Esse deve ser um dos motivos para o tempo da escola restringir o tempo pedagógico dos docentes (com atividade burocráticas e tecnicistas) a ponto de afetar a curiosidade epistemológica intrínseca ao ato de ensinar.

A dinâmica de olhar para dentro do universo escolar, se colocando como um ser externo, que, imbuído de uma série de procedimentos e técnicas desvela aquilo que está aparente, provoca muitas inquietações e uma profusão de revelações que, em primeira instância, nos tende a deixar estáticos.

Sabemos como o sistema capitalista se organiza para se manter vivo e produtivo. No entanto, olhar as raízes que fundamentam a perversidade que move as relações do modo de produção, cada vez mais, intensificador das desigualdades e da destruição dos recursos naturais do planeta, torna-se um exercício bastante necessário e, ao mesmo tempo, perturbador. Tendo em conta que as práticas de genocídio, de violência, de exploração e de precarização da condição humana que foram legitimadas ao longo do processo histórico fazem parte de um círculo vicioso, que alimenta as engrenagens do sistema capitalista. Como se não bastasse, evidenciamos que a educação, ao longo dos séculos, contribuiu na manutenção de concentração de poder, dos latifundiários e dos industriais.

Apesar disso, ainda que o círculo esteja em curso, não podemos ignorar as lutas e as resistências que foram travadas no semiárido brasileiro. São elas que nos tiram da situação de inércia e nos desloca para a consciência de classe e para a produção de práxis educativa como forma de romper o paradigma vigente.

Esse é um dos legados que os povos camponeses do semiárido foram instituindo a partir das experiências de embate e de convivência com a terra. Foram eles que acumularam saberes capazes de gerar a confrontação de nossa época, que é uma confrontação ética, expressa na política e na pedagogia. De um lado, nós temos o mercado, o lucro, o autoritarismo e a depredação. Do outro lado, nós temos a solidariedade, a equidade, a democracia, o respeito e o cuidado à vida.

Condicionar-se dúbio em relação à sua posição em torno dos paradigmas é estar do lado que mantém e reproduz não só o *status quo*, mas, o círculo de destruição. Em outras palavras, é estar do lado do agronegócio, modelo que abusa do uso do agrotóxico, que produz a partir da monocultura, concentrando terras e riquezas nas mãos dos latifundiários.

Por isso, a educação é ideológica, porque, dependendo do posicionamento político, ela forja saberes que podem servir tanto ao capital quanto ao movimento contra-hegemônico. Ao se filiar ao paradigma da convivência, o docente cria em si um saber holístico que motiva e sustenta a luta.

Nesse sentido, as práticas evidenciadas não irão transformar o mundo, mesmo elas sendo concebidas como instrumentos de transformação. O que tentamos demonstrar a partir da reflexão é que é possível mudar, ou seja, é possível transformar as práticas da escola em autênticos momentos vividos.

Por essa razão, que buscamos pensar a organização do trabalho docente, para, progressivamente, embasar a escola e as práticas educativas em fundamentos teóricos, políticos e metodológicos da educação contextualizada. Visto que, esse interesse nasce da problematização do conhecimento com o contexto, ou seja, do olhar atento dos docentes para com os estudantes. Isso por si só já é um ato transgressor. Ato que tem base no diálogo, na organização coletiva e visa formar o estudante para o mundo e não apenas para o mercado.

Nesse sentido, o que falta para essa experiência se consolidar com os princípios e fundamentos do paradigma da convivência? Apropriação das bases teórico-metodológicas, formação permanente com ênfase nas teorias críticas e a construção de uma consciência de classe coletiva para potencializar o trabalho pedagógico.

Observamos que os avanços ocorreram a partir das relações dialógicas entre escola e comunidade. Mesmo com algumas práticas sendo fincadas nas pedagogias tradicionais conseguimos perceber impulsos de caráter revolucionário, principalmente nos momentos que os alunos ascenderam no nível sintético do conhecimento. O trabalho com temas geradores, que problematizou as relações de produção, sociais e políticas do contexto e do mundo, através da transposição didática com professores trabalhando juntos em sala de aula, rompe com o controle do tempo pedagógico e potencializa o ensino e as aprendizagens significativas.

Há, em curso, o embrião da pedagogia revolucionária. Gestar esse núcleo, em tempos de autoritarismo e conservadorismo, é possível caso um trabalho de base seja tecido democraticamente para sistematizar as diretrizes pedagógicas da escola.

REFERÊNCIAS

- AB' SÁBER, A. N. O domínio dos sertões secos. *In*: AB' SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ABREU, J. C. de. **Capítulos de história colonial**: 1500 – 1800. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.
- ALMEIDA, S. L. de. Neoconservadorismo e liberalismo. *In*: GALLEGO, E. S. (Ed.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- ALTET, M.; MHEREB, M. T. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 1 Agosto 2021], pp. 1196-1223. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144321>.
- ANDRADE, M. C. de. **A terra e o homem no Nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, M. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARSKI, I. da C.; SANTANA, Vitor I.; PEREIRA, C. M. Acesso à água no Semiárido: a água para o consumo humano. *In*: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, E. O. (orgs). Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil - 2013.
- BASTOS, J. C. **Trajetória de egressos do Ensino Médio público do município de Juiz de Fora**: a questão da escolha profissional. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora). Juiz de Fora, MG, 2005.
- BATISTA FILHO, M.; MIGLIOLI, T. C. (orgs.). **Viabilização do semiárido do Nordeste**: um enfoque multidisciplinar. Recife: LICEU, 2010.
- BATISTA, M. do S. X. Estado, Luta de classes, Movimentos sociais e as Políticas Públicas de Educação do Campo. *In*: BATISTA, M. do S.X. (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo**: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 45-66.

BAPTISTA, N. de Q.; CAMPOS, C. H. Caracterização do Semiárido Brasileiro. *In.*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (orgs). **Convivência com o Semiárido Brasileiro**: Autonomia e Protagonismo Social. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013a.

BAPTISTA, N. de Q.; CAMPOS, C. H. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. *In.*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (orgs). **Convivência com o Semiárido Brasileiro**: Autonomia e Protagonismo Social. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013b.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERNARDES, D. de M. Notas sobre a formação social do Nordeste. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política [online]. 2007, n. 71 [Acessado 13 Setembro 2021] , pp. 41-79. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200003>.

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**: na introduction to theory and methods. Boston: Allynand Bacon, 1982.

BOSI, A.; CAPINHA, G. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. *In.*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/zabele/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Caatinga**. 2010 Disponível em: www.mma.gov.br. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **CONVIVER**: Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Semi-Árido. Brasília: SPR – Secretaria de Programas Regionais, 2009.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Crise e recuperação da confiança. **Revista Econômica Política**, São Paulo, v. 29, n. 1, pág. 133-149, março de 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131572009000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

CALLAI, H. C. **Escola, cotidiano e lugar**. Presidência da República Ministério da Educação Secretaria Executiva Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010.

CARDOSO, G. C. de C. **O Estado Desenvolvimentista e o Nordeste**: o BNB na busca de um novo modelo de desenvolvimento regional. 2006. 206 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)

– Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal, 2006.

CASTRO NETA, A. A. de; CARDOSO, B. L. C., NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, p. 162-174, 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CASTRO, I. E. de. Seca versus seca. Novos interesses, novos territórios, novos discursos no Nordeste. **Brasil**. Questões atuais da reorganização do território. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 283-324, 1996.

CAVALCANTE, T.L. **A grande seca do Nordeste**. Disponível em: <http://www.museudeimagens.com.br/grande-seca-do-nordeste/>. Publicado em 18 de julho de 2014. Atualizado em 22 de maio de 2018.

CECHIN, A.; MONTOYA, M. A. Origem, causas e impactos da crise financeira de 2008. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, v. 23, n. 48, 8 set. 2017.

CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. *In*: DA SILVA, J.G; e STOLCKE, V. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COLARES, A. A História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico metodológicas: Críticas e Proposições. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011.

CORDEIRO, M. Prefácio. *In*: **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. 2º ed. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2006.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E. de.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CONTI, I. L. Introdução. *In*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (orgs.). **Estratégias de Convivência com o Semiárido Brasileiro**: Textos e Artigos de Alunos(as) Participantes. Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS /REDEgenteSAN / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil - 2013.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12º Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, A. L. Um nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista, 1945/1966. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 255-258, 2010.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIAS, A. E. M.de. **Educação contextualizada e a convivência com o semi-árido no assentamento Acauã-PB.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FARIAS, C. M. Narrativas populares do Caldeirão de Santa Cruz do Deserto. **III Seminário Internacional Violência e conflitos sociais: ilegalismos e lugares morais.** Fortaleza: UECE, 6 a 9 dez. 2011.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**, v. 93, p. 9-17, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 36º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, v. 24, n. 82 [Acessado 13 Setembro 2021] , p. 93-130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, P. **Um nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66).** FGV Editora, 2008.

GADOTTI, M. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico.** Centro de Referência Paulo Freire. 1997. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF_PTPF_01_0416.pdf f. Acesso em: 15 jun. 2021.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. M. A. A destruição da terra sem males: O conflito religioso do caldeirão de Santa Cruz do Deserto. **Revista USP**, São Paulo, n.82, p. 54-67, junho/agosto 2009.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968.

GUMIERO, R.G. A trajetória das políticas de desenvolvimento regional do Nordeste:

balanço entre a Operação Nordeste e a PNDR. **Revista Política e Planejamento Regional (RPPR)**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2017, p. 189 a 210.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERMIDA, J. F.; ORSO, P. J. Apresentação: Políticas educacionais e o avanço da nova (ou extrema?) direita. **Roteiro**, v. 45, p. 1-8, 10 jun. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. IBGE, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/zabele/panorama>. Acesso em: 15 jul. 2021.

KANG, T. H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964. **Estudos Econômicos (São Paulo) [online]**. 2011, v. 41, n. 3 [Acessado 6 Agosto 2021], p. 573-598. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-41612011000300004>.

LEITE, G. L. **Pernambuco 1824: a Confederação do Equador**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1989 (Série República, vol. 2).

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 51-81

LIBÂNEO, J. C. et al. A educação escola no contexto das transformações da sociedade contemporânea: as transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In.: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação).

LIMA, J. R. de; MAGALHÃES, A. R. Secas no Nordeste: registros históricos das catástrofes econômicas e humanas do século 16 ao século 21. **Parcerias Estratégicas**, v. 23, n. 46, p. 191-212, 2019.

LIMA, E. S. de. **Formação Continuada de Professores no Semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Eliel. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. **Lutas Sociais**, [S.l.], n. 21/22, p. 23-34, jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18598>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MALVEZZI, R. **Semiárido: uma visão holística**. Brasília: Pensar Brasil/CONFEA, 2007.

MARANHÃO, S. **Estado e Planejamento Regional: A experiência do Nordeste Brasileiro**. A Questão Nordeste. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MARTINS, J. da S. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semi-árido. *In: Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas*. 2º ed. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2006.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Fundamentos teórico-filosóficos e suas determinações nas teorias pedagógicas da educação escolar. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. Especial, p. 1-20, out. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 7. reimpr. São Paulo: Atlas: 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de pesquisa em Educação da região sul**, v. 9, p. 1-13, 2012.

MATTOS, B. H. O. de. Natureza e sociedade no semi-árido brasileiro: um processo de aprendizagem social? *In.: KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. de M. (orgs.). Educação no contexto do semi-árido brasileiro*. Fortaleza: Fundação Korand Adenauer, 2004.

MENEZES, A. C. S.; ARAUJO, L. M. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Currículo, contextualização e complexidade: Elementos para se pensar a escola no Semi-Árido**. Juazeiro-BA: Selo Editorial da RESAB, p. 33-34, 2007.

MINAYO M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 4ed. São Paulo HUCITEC-ABRASCO 1996.

MONIZ, E. **A guerra social de Canudos**. Civilização Brasileira, 1978.

MORAIS, R de. **Cultura Brasileira e Educação: Estudo histórico**. Campinas: Papirus, 1989.

MOTTA, M.; ESTEVES, C. L. S. Ligas Camponesas: História de uma luta (des) conhecida. *In.: MOTTA, M.; ZARTH, P. (orgs.). Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história*, vol. 2: concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009.

NEGRÃO, L. N. Revisitando o messianismo no Brasil e profetizando seu futuro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]**. 2001, v. 16, n. 46 [Acesso em: 1 Agosto de 2021], p. 119-129. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000200006>.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, M. A. Público e privado na formação social brasileira: velhas, novas e novíssimas tensões. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 4, n. 1, p. 171-186, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. 1ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PAIVA, M. P. **Nordeste do Brasil**: terra, mar e gente. São Paulo: Õte, 2010.

PAUPITZ, J. **Elementos da estrutura fundiária e uso da terra no semiárido brasileiro**. Uso sustentável e conservação dos recursos florestais da caatinga. *In*: Maria Auxiliadora Gariglio...(et al.), organizadores. Brasília: Serviço Florestal Brasileiro, 2010.

PORFÍRIO, P. F. De A. **Marcas da memória sobre a repressão ao movimento camponês**: Pernambuco, período inicial da ditadura militar. Disponível em: http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340349707_ARQUIVO_artigoABHO2012.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

QUEIROZ, D. T. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. enferm. UERJ**, p. 276-283, 2007.

REIS, E. dos S.; TELES, E. C. **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. 1º ed. Curitiba: CVR, 2019.

REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs.). **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. Printpex/ Nepec-Sab/ Selo Editorial RESAB, 2011.

REIS, E. dos S. **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. 1ª ed. Juazeiro - BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011. v. 01. p. 210.

RIBEIRO, J. P. Educação holística. *In*: BRANDÃO, D.; CREMA, R. **Visão Holística em Psicologia e Educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1991.

RODRIGUEZ, E. Corte de R\$ 19,8 bilhões no Ministério da Educação no orçamento para 2020. **Jornalistas Livres**. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/corte-de-r-198-bilhoes-no-ministerio-da-educacao-no-orcamento-para-2020/#8230>. Acesso em: 1 Jul. 2020.

RODRIGUES, M. M. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 128–140, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 24 mai. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *In: SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, p. 45-64, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. *In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *In: Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983. p.7-39.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 32.

SECRETO, M. V. Ceará, a fábrica de trabalhadores: emigração subsidiada no final do século XIX. **Trajetos**, v.1, n.4, p.47-65. 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. P. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo** – um começo de conversa. Sumé: CDSA — Campus de Sumé (UFCG), 2010.

SILVA, A. P. da. Educação Contextualizada, Transposição Didática e Complexidade: um começo de conversa. *In*: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs.) **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA, 2011. p. 21-43.

SILVA, M. do S. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 464 f. Tese. (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, UFPE) Recife: UFPE, 2009.

SILVA, M. do S.. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação de mestrado. UFPE, Recife, 2000.

SOARES, S. B. V. O coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In*: SOARES et al. (orgs.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020. p. 5-14.

SOUZA, M. B. de.; HOFF, T. S. R. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **URBE**, Revista Brasileira de Gestão Urbana [online]. 2019, v. 11 [Acessado 13 Setembro 2021] , e20180023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, M. de L. A. Por que precisamos de um currículo contextualizado? *In*.: DUARTE, A. P. M.; CARNEIRO, V. M. O. Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido. Feira de Santana: MOC/Curviana, 2013.

TERRA, Fundador suspende 'Escola Sem Partido' e critica Bolsonaro. **Terra: Educação** 19 jul. 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sem-apoio-fundador-do-escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-ecriticabolsonaro,8958d117da38282fee67e3daebe81d19a13d89pi.html> Acesso em: 10 ago. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista** [online]. 2017, v. 00, n. 65 [Acessado 13 Setembro 2021] , p. 149-166. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>.

ZEMELLA, M. P. Os ciclos do pau-brasil e do açúcar. **Revista de História**, v. 1, n. 4, p. 485-494, 1950.