



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CELIA SILVA MENEZES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO: O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA
DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL**

**JOÃO PESSOA
2012**

ANA CELIA SILVA MENEZES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO: O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA
DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Centro de Educação da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista

JOÃO PESSOA
2012

M543e Menezes, Ana Célia Silva.

Educação do campo no semiárido: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social. / Ana Célia Silva Menezes. - João Pessoa, 2012.

116f.: il.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1.Educação do Campo - semiárido. 2.Educação Popular.
3.Educação no Campo – práticas educativas. 4. Educação –
Município Uauá - Bahia.

ANA CELIA SILVA MENEZES

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO: O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA
DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista
Orientadora PPGE/CE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Cavalcanti Porto
Examinadora Interna PPGE/CE/UFPB



Prof.^a Dr. Edmerson dos Santos Reis
Examinador Externo DCH-III/UNEB

Aprovada em 30 de agosto de 2012.

Dedico este trabalho aos meus muito queridos e amados avós: Maria Aurelina Santos da Silva e Manoel Geraldo da Silva (*in memoriam*), camponeses, amantes da terra e da família. Com eles aprendi a amar o campo, a contemplar a beleza e a enfrentar as durezas do sertão, a alimentar a esperança de uma vida digna, fruto da organização, da partilha e da união. Por eles me engajei na luta dos camponeses e a eles dedico meu empenho e compromisso com uma educação que emancipa e liberta, porque se enraíza na vida, na luta e nos sonhos das pessoas.

AGRADECIMENTOS

Somente um coração agradecido pode ser gratuito. Por isso quero agradecer.

Aos meus pais, Maria Odete Silva Menezes e Victal Ferreira de Menezes, que mesmo não tendo conseguido concluir o ensino médio, sempre valorizaram o estudo e garantiram que todos os seus seis filhos tivessem a oportunidade que a eles foi negada: estudar!

À minha tia Irenalva, professora do campo que, frente a todas as intempéries e ausência de condições dedicava-se aos seus alunos com responsabilidade e competência fazendo diariamente um percurso de 01h de caminhada a pé para chegar à escola e mais 01h de retorno. Iniciava a aula às 8h e terminava às 12h, diariamente. Sua assiduidade, criatividade e aprendizagem dos alunos eram aspectos que me chamavam a atenção. Com ela me encantei pela arte de ensinar e aprender; ela foi a minha primeira professora antes mesmo de eu “ir à escola”.

À Congregação das Irmãs Filhas do Sagrado Coração de Jesus, congregação religiosa na qual convivi durante 20 anos da minha vida. Agradeço a oportunidade, apoio e incentivo na efetivação do meu mestrado, mas, sobretudo na minha formação humana.

Aos meus colegas de trabalho do IRPAA, ONG que me iniciou na discussão da contextualização do ensino escolar na perspectiva da convivência com o semiárido, hoje uma paixão e convicção na minha vida profissional!

Aos amigos e companheiros da RESAB, lugar e chão do meu engajamento e compromisso com a luta em defesa e promoção de uma escola pública gratuita de qualidade, principalmente para as populações do semiárido brasileiro.

Às minhas amigas Adelaide e Albertina, pelo apoio e significativa ajuda intelectual e humana, amigas com quem partilhava angústias, inseguranças e descobertas. Desculpem minhas ausências.

Aos colegas professores e gestores do município de Uauá, pelo apoio e contribuição nesta pesquisa.

À minha professora Maria do Socorro Xavier Batista, pelo apoio nesta construção.

Ao meu querido amigo e professor Edmerson dos Santos Reis a quem considero meu co-orientador pela valiosa contribuição na elaboração do projeto e pelo rigor na avaliação deste trabalho de pesquisa.

Muito obrigada a Deus por seu amor infinitamente fiel e gratuito. Sempre presente e materializado na generosidade e afeto de todas as pessoas acima citadas e tantas outras mais que trago no meu coração, na minha memória, na minha vida.

Obrigada, Senhor!

Vivências com o semiárido

(Demis Santana)

O sol cansado se esconde lá na serra
Enquanto o vaqueiro chiqueira a criação
A passarada gorjeia a Ave-Maria
E no oratório
Maria faz uma oração.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.

Com belas flô de uma cor amarelinha
As folhas caem das gaias e vão pro chão
Quando o céu tinge de azul a ararinha.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.

Quando tem água na cisterna e no barreiro
O carro-pipa não tem serventia não
De noite o povo se ajunta no terreiro
E o sanfoneiro puxa o fole no baião.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.

E pra labuta se vai de madrugada
Panhá lenha, tirá leite, butá água
Um café preto e já bota o pé na estrada
Para fazer limpa na roça e cortá chão.
É assim que se procede nessa terra
É assim que se procede no sertão

No vim da chuva as craibeiras se forram
Jovens estudam a sua realidade
E nem pensam em fazer retirada
E sabem separar mentiras das verdades
Nas promessas feitas em tempo de eleição.
É assim que se procede nessa terra
É assim que se procede no sertão.

Se você pensa que o sertanejo é besta
Que venha aqui aprender uma lição
Porque ele vai dar um nó em sua cabeça
Tu vai ficar perdido e sem direção.
É assim que se costuma nessa terra
É assim que se procede no sertão.

RESUMO

O campo, território e lugar de vida, é marcado por conflitos e disputas de interesses antagônicos. Neste espaço tem se construído uma educação que problematiza o currículo como processo de construção de um conhecimento que emerge do cotidiano dos sujeitos e das práticas educativas das organizações e movimentos sociais populares. Discutir a educação do campo na perspectiva da contextualização e da organização social a partir da experiência da proposta pedagógica do município de Uauá, na Bahia campo empírico da pesquisa, foi o que nos propomos neste trabalho. O problema pesquisado surge da necessidade de se responder à indagação: qual a relação entre o processo de contextualização do currículo e a organização social, no âmbito da educação do campo semiárido? Compreender essa relação foi o foco deste trabalho. No referencial teórico aprofundamos conceitos fundamentais como educação popular, educação do campo, currículo contextualizado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva com enfoque metodológico no materialismo dialético, tendo como técnicas de construção das informações a entrevista e a análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram técnicos pedagógicos, professores e lideranças sociais. Entre as principais conclusões a que chegamos, destacamos: a compreensão do papel propositivo das organizações sociais populares no processo de contextualização do currículo na lógica da convivência com o semiárido; a importância da prática educativa dessas organizações na proposição e configuração dessa experiência como política educacional e o paradoxo da fragilização da continuidade e consolidação dessa experiência frente à existência de práticas que sinalizam avanços e perspectivas de uma educação do campo que reconhece e afirma a identidade camponesa e a viabilidade de uma vida digna e feliz no campo semiárido.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Popular. Currículo Contextualizado.

ABSTRACT

The field of territory and place of life is characterized by conflicts and antagonistic interests' disputes. In this space one has built an education that discusses the curriculum as a process of acquiring knowledge that emerges from the everyday practices of individuals and educational organizations and popular and social movements. Discussing the education from the perspective of social contextualization and organization from the pedagogical experience of the town of Uauá – Bahia, empirical field of this research, is what we propose in this work. The problem emerges from the need to answer the question: what is the relationship between the process of contextualization of the curriculum and the social organization within the education of the semiarid region? To understand this relationship is the focus of this work. In the theoretical framework we deepen fundamental concepts such as popular education, field education and contextualized curriculum. This is a descriptive qualitative research with methodological focus on dialectical materialism, with the techniques of information construction through interviews and documental analysis. The research subjects were pedagogical technicians, teachers and social leaders. Among the main conclusions we have reached, we emphasize: the understanding of the propositional role of popular social organizations in the process of contextualization of the curriculum in the logic of living in the semiarid region and the importance of these organizations in educational practice proposition and shaping this experience as educational policy and paradox of the continuity fragility and consolidation of that experience before the existence of practices that indicate the progress and prospects of a field education that recognizes and affirms the peasant identity and the viability of a dignified and happy life in semiarid countryside.

Keywords: Field Education; Popular Education; Contextualized Curriculum.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AABB - Associação do Banco do Brasil
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APLB - Associação dos Professores Licenciados da Bahia
ASA - Articulação do Semiárido
CEAC - Colégio Estadual Antônio Conselheiro
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
CESB - Colégio Estadual Senhor do Bonfim
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CSA - Convivência com o Semiárido
ECSA - Educação para Convivência com o Semiárido
ENERA - Encontro Nacional da Reforma Agrária
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
ISAC - Instituto Antônio Conselheiro;
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PB - Paraíba
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNA - Programa Nacional de Alfabetização
PPP - Proposta político-pedagógica
PROCUC - Programa de Convivência em Canudos, Uauá e Curaçá
RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAB - Semiárido Brasileiro
STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UMESU - União dos Estudantes Municipais de Uauá
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Sujeitos Sociais participantes da Pesquisa	24
Quadro 2	Siglas de representação dos sujeitos da pesquisa e documento utilizado na análise	27
Figura 1	Texto produzido por um aluno	79
Figura 2	Representação dos eixos temáticos	90

SUMÁRIO

1 O OBJETO DE ESTUDO	13
1.1 O lócus e os sujeitos da pesquisa	23
1.2 Detalhamento do itinerário metodológico e do levantamento de dados	25
2 EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO	30
2.1 Interfaces entre Educação Popular, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo e no Campo	32
2.1.1 Movimentos e organizações sociais populares, lócus da educação popular	41
2.2 Concepção de Educação do Campo	51
2.3 O semiárido brasileiro como contexto para se pensar a educação	56
2.4 Educação contextualizada na perspectiva da convivência com o semiárido brasileiro	59
2.5 O currículo na perspectiva da contextualização	65
3 O CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NA EXPERIÊNCIA POLÍTICO- PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE UAUÁ	76
3.1 O município de Uauá	77
3.2 A Proposta Político-Pedagógica de Uauá: o currículo contextualizado gestado na práxis das organizações e movimentos sociais populares	80
3.3 A experiência de contextualização do ensino na perspectiva da convivência com o semiárido	88
3.4 Implicações políticas e pedagógicas da contextualização	94
3.5 Outros desafios e perspectivas a partir da experiência pesquisada	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALARGANDO HORIZONTES	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE	113
ANEXO	115

1. O Objeto de Estudo

A educação não pode se dar ao luxo
de ignorar o chão que pisa.
(Pinzoh)

Neste capítulo apresentamos o objeto da pesquisa, o percurso metodológico e a estrutura de apresentação do trabalho.

A Educação do Campo tem sido construída política e epistemologicamente, nas últimas décadas, enquanto um novo paradigma de educação. As pesquisas e construções teóricas em torno dessa abordagem têm trazido para o debate acadêmico questões inerentes à sua pedagogia, ao seu conteúdo e, sobretudo, aos seus fundamentos e princípios. Todo esse processo tem contribuído para a construção do referencial teórico e tem caracterizado a educação do campo como campo de estudos e pesquisas e novas teorizações.

Trata-se prioritariamente da construção de uma nova concepção pedagógica que se opõe à concepção de educação rural. Contudo, ressaltamos que esta nova concepção nasce da luta dos povos do campo pela instituição e garantia de direitos historicamente a eles negados, englobando as mais diversas práticas de vida camponesa, tais como a dos povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários e meeiros.

Esta nova concepção, a de “Educação do Campo”, nasce das práticas, das experiências pedagógicas vinculadas à luta por direitos sociais e políticos. O caráter reivindicatório e revolucionário da sua gênese vai imprimir também uma pedagogia reivindicatória e revolucionária, em várias e múltiplas dimensões, sobretudo na dimensão político-pedagógica.

Assim sendo, a concepção de educação do campo está sendo construída nessa trajetória e em contraposição à concepção de educação rural que remete à tradicional sociedade agrária, um mundo considerado inculto e sem perspectivas, onde se supunha ser suficiente para a população camponesa, uma educação escolar rudimentar pensada na cidade, com pouco ou nenhum significado na vida dos que vivem nesse e desse espaço. Sob outro olhar e numa outra perspectiva, a educação do campo remete à compreensão desse espaço (campo) como lugar de vida, de identidade cultural própria, de

práticas compartilhadas e de sujeitos ativos, participantes no processo sócio-político e cultural (SILVA, 2012, p. 04).¹

Essa compreensão teórica de que o lugar de vida é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem vem exigindo da educação do campo a elaboração de um dos princípios fundantes da sua concepção: a contextualização.

Este princípio pedagógico, muito falado e ainda pouco materializado na práxis pedagógica, particularmente na educação escolar, tomou renovado impulso na década de 1990. Um importante marco nesta luta foi o movimento de elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9.394/96. Esta, ao tratar das disposições básicas, no Cap. II, art.28, orienta:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 1997, p. 50).

Essa orientação legal quanto à necessária contextualização da educação escolar, ao tempo em que é fruto da histórica luta de educadores e entidades que defendem e promovem a educação pública neste país é também marco de renovação e fortalecimento da luta por uma educação pública de qualidade técnica² e política para as classes populares. Os movimentos sociais do campo que já acumulavam iniciativas de experiências de educação e de escolarização construídas a partir e com os sujeitos do campo, direcionadas a atender às necessidades e peculiaridades desses sujeitos nos seus diversos e variados contextos, fortaleceram-se e se articularam criando um movimento nacional na perspectiva de propor e reivindicar a implementação de políticas públicas de educação, agora, sustentados por este preceito legal.

¹ Adelaide Pereira da Silva: texto inicialmente elaborado para orientar a discussão com professores do campo contemplados no Projeto "Construindo Educação para a Convivência com o Semiárido" no Alto Sertão da Paraíba (2012). CPT SERTÃO/PB.

² Ressaltamos que a menção à qualidade técnica refere-se ao "saber fazer", ao domínio e capacitação teórico-metodológica. Esta qualidade na educação popular exige também a qualidade política que é o compromisso de construir um saber qualificado a serviço da emancipação das classes populares. Entendemos, assim, que a qualidade técnica e política são indissociáveis, na perspectiva em que apostamos, e que nada tem a ver com a tendência tecnicista da educação.

Neste contexto, em 1997, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), entidade cuja missão principal é desenvolver um trabalho de educação para a convivência com o semiárido brasileiro, sediada em Juazeiro, BA e, com atuação (pontual e/ou permanente) em toda a região semiárida, realizou, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e com o UNICEF, uma série de iniciativas que resultaram na elaboração de uma proposta pedagógica contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro, para as escolas municipais do município de Curaçá, BA. Esta proposta se tornou referência na região e continua sendo melhorada nas diferentes experiências que estão sendo vivenciadas.

Um dos diferenciais da proposta é que ela foi construída num processo de formação continuada dos professores, envolvendo também as comunidades que participavam da discussão referente à concepção de escola, conteúdos curriculares, metodologias, entre outros. Além do princípio da participação, outro elemento que perpassou a elaboração foi a proposta de convivência com o semiárido empreendida e executada, especialmente pela Sociedade Civil Organizada. Pensar o local conhecê-lo, descobrir suas peculiaridades e potencialidades, problematizando-as são procedimentos que foram se materializando nesta experiência, o princípio teórico-metodológico da contextualização.

Este trabalho coordenado pelo IRPAA e desenvolvido em parceria com a UNEB foi reconhecido como necessário no processo de construção de uma nova cultura no semiárido. A lógica da convivência confrontava-se com a velha e histórica lógica do combate à seca. Lógica que segundo Silva e Bueno (2008, p.68), orientou a formulação de políticas públicas assistencialistas e desintegradoras, incapazes de enfrentar o ciclo de pobreza e de frear o processo migratório para outras regiões.

O IRPAA decidiu então ampliar esse trabalho nas escolas em outros municípios e, em 1999, iniciou um projeto trienal em três municípios da região: Canudos, Uauá e Curaçá, o PROCUC. Esta primeira edição do projeto focava a formação de professores e o desenvolvimento de atividades educativas nas comunidades, envolvendo crianças, pais e lideranças comunitárias.

Em 2004 iniciou-se uma segunda edição do mesmo projeto (PROCUC), agora com o foco na consolidação do trabalho desenvolvido nos três anos anteriores. No âmbito da educação o objetivo era consolidar a proposta de educação contextualizada como política pública. Para tanto, se investiu na formação dos gestores e na elaboração da proposta pedagógica dos municípios de Canudos e Uauá e no monitoramento da proposta de Curaçá, elaborada desde 1997.

Neste momento, passei a integrar a equipe técnica do PROCUC com a função de coordenar as ações da educação. Minha responsabilidade, dentro deste projeto, era de orientação e apoio pedagógico às equipes dos municípios na realização de atividades permanentes de formação para gestores (coordenadores pedagógicos, diretores das escolas e secretárias) e na elaboração ou revisão da proposta pedagógica para as escolas municipais. Todo este trabalho tinha como eixo a Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSA) priorizando, sobretudo, a efetivação da ECSA como política pública da educação municipal.

Eu já integrava a equipe do IRPAA desde 2002, quando atuei no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Naquele momento, assumíamos o processo de formação continuada e acompanhamento pedagógico dos coordenadores do Programa, tendo como foco a sistematização de uma proposta pedagógica para as jornadas ampliadas e o desenvolvimento do projeto “Baú de Leitura” que tinha como principal objetivo o desenvolvimento prazeroso da leitura e da escrita das crianças e adolescentes integrantes do PETI.

Esta experiência no PETI me introduziu na discussão da contextualização na perspectiva da convivência com o semiárido brasileiro. Contudo, foi no PROCUC e no acompanhamento direto aos educadores e comunidades durante três anos que tive a oportunidade de estudar mais sobre a temática. Ao mesmo tempo em que se descortinava diante de mim um campo conceitual que exigia mais estudo e compreensão, debatia-me com muitas inquietações, também conceituais e políticas, advindas das falas e práticas dos educadores, gestores e comunidades. Aos poucos foi crescendo a consciência da necessidade de um maior aprofundamento teórico neste campo.

Em 2006, iniciei uma especialização sobre formação docente no contexto do semiárido, promovido pela UNEB. Meu trabalho de conclusão foi sobre Currículo Contextualizado. Esse trabalho aumentou o desejo de revisitar a experiência construída, particularmente a experiência desenvolvida no município de Uauá, retomar conceitos, analisar práticas, discutir outras perspectivas e possibilidades. Em 2009 iniciei meu projeto de pesquisa do mestrado redesenhando e delimitando meu objeto de estudo, direcionando o olhar sobre o currículo na perspectiva da contextualização no âmbito da educação do campo.

Este percurso profissional foi principalmente uma trajetória de inserção num movimento mais amplo de luta pela garantia do direito à qualidade de vida dos povos do campo semiárido; luta que além da reivindicação de uma educação de qualidade, reivindicava o direito à posse e titulação da terra, o direito à água, o apoio à produção familiar

agropecuária apropriada à região semiárida e todas as condições necessárias à vida e a existência humana na região.

Esta dissertação nasce desta militância e compromisso com os grupos, organizações sociais populares e os sujeitos que foram me ensinando a olhar a educação neste contexto com outras lentes além daquelas que a academia havia me proporcionado. Decidi então, revisitar a experiência de sistematização da proposta político-pedagógica do município de Uauá, investigando a contribuição das organizações e movimentos sociais populares no processo de contextualização e no fortalecimento das organizações e movimentos sociais populares.

A história da educação no Brasil desde a colônia até meados do século XX é marcada predominantemente pela “importação” de concepções pedagógicas, pela negação e invisibilização da realidade e saberes locais e afirmação da superioridade da cultura europeia. Entendo este movimento, em curso, como um processo de descontextualização do ensino. A elitização da educação é outra marca na história da educação brasileira que sempre privilegiou uma minoria no acesso à escolarização. Estas marcas agravam-se mais quando tomamos como universo de reflexão e discussão a região semiárida brasileira.

Segundo a Articulação do Semiárido (ASA), “apesar do enorme potencial da natureza e do seu povo, o semiárido é marcado por grandes desigualdades sociais. Segundo o Ministério da Integração Nacional, mais da metade (58%) da população pobre do país vive nesta região. Estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) demonstram que 67,4% das crianças e adolescentes no semiárido são afetados pela pobreza. São quase nove milhões de crianças e adolescentes desprovidos dos direitos humanos e sociais mais básicos e dos elementos indispensáveis ao seu desenvolvimento pleno. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no semiárido é considerado baixo para aproximadamente 82% dos municípios que possuem IDH até 0,65. O que significa um déficit em relação aos indicadores de renda, educação e longevidade para 62% da população do semiárido³”.

Como forma de ampliar e consolidar seu poder político e econômico, a elite política disseminou o discurso sobre a região, caracterizando-a como espaço de fome e miséria. Esta narrativa foi bastante difundida no país e passou a fazer parte do imaginário social, sensibilizando governos e instituições nacionais que passaram a enviar recursos e projetos com o objetivo de acabar com a fome na região, no entanto tais projetos serviram para ampliar o poder das elites políticas do semiárido (LIMA, 2006, p. 38).

³ Fonte: <http://www.asabrasil.org.br/Portal/Informacoes>.

O discurso educacional e suas narrativas reproduziam esta visão caricaturada do semiárido e dos povos que nele habitam. Esta educação construída sobre uma concepção equivocada e distante da realidade vivenciada pelas comunidades dispersas no semiárido orientou a construção e consolidação de valores, olhares e práticas curriculares carregadas de preconceitos e estereótipos que reforçam a representação pejorativa e negativa do semiárido, colocando na invisibilidade suas populações, bem como as potencialidades e possibilidades da região.

Ocupar a escola e revisitar o currículo imprimindo uma nova concepção, de novos olhares, e vivenciar novas práticas, não é suficiente para reverter este quadro. É necessário tornar visíveis e credíveis estas novas experiências de modo que suas práticas contribuam para a criação de outra cultura no semiárido, a partir da escola. Mas é preciso que a escola e o saber nela produzido sejam eficazes e eficientes aos interesses e necessidades dos povos que estiveram historicamente sempre à margem do processo de desenvolvimento da região e excluídos dos seus resultados.

Ao assumir o desafio de discutir o currículo contextualizado no universo da educação do campo e problematizar a relação currículo-contextualização e organização social, a partir do estudo de uma experiência que se coloca na contramão do que se consolidou como prática nas escolas do semiárido brasileiro tenho clareza de estar trazendo como contribuição não apenas o aprofundamento teórico epistemológico que este processo de contextualização exige, o que em si já é uma valiosa contribuição, mas principalmente, a visibilização de uma política que tem, mesmo que timidamente, crescido e se proliferado na prática de alguns sistemas de ensino que, numa ação contra-hegemônica, abre brechas e sinaliza possibilidades de se repensar a educação nesta região.

A concepção e prática da contextualização não é algo totalmente novo e já vem orientando e embasando práticas variadas no campo da educação, especialmente da educação não escolar desenvolvida no âmbito da sociedade civil, nas organizações e movimentos sociais populares. Porém, neste trabalho, assumo o desafio de me debruçar sobre uma experiência de construção desta proposta de contextualização da educação escolar. Este é especificamente o recorte e o foco desta pesquisa.

A pesquisa situa-se no âmbito da Educação do Campo e tem como recorte específico o campo semiárido. Nesta perspectiva foi construída esta dissertação intitulada: Educação do Campo no Semiárido: O currículo na perspectiva da contextualização e da organização social.

A questão que me moveu e que se tornou o eixo desta pesquisa foi: *qual a contribuição das organizações sociais populares no processo de contextualização do*

currículo escolar? E em que medida a contextualização contribui no fortalecimento das organizações sociais populares? A partir desta questão me propus a aprofundar as implicações políticas e pedagógicas deste processo de contextualização.

Instigada por esta questão-problema defini como objeto do trabalho investigativo o processo de sistematização da proposta político-pedagógica do município de Uauá.

Nesta perspectiva, defini como objetivo geral deste trabalho compreender a relação entre as práticas educativas das organizações e movimentos sociais populares e o processo de contextualização do currículo escolar, elegendo os seguintes objetivos específicos:

1. Discutir a contribuição histórica dos movimentos e organizações sociais populares no processo de contextualização do currículo no âmbito da educação do campo;
2. Refletir sobre as bases políticas e pedagógicas do currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o semiárido;
3. Identificar as efetivas contribuições do currículo contextualizado no processo de fortalecimento das organizações e movimentos sociais populares.

Busquei suporte teórico no campo da educação popular, na concepção de educação do e no campo, nos diversos estudiosos que discutem o currículo e a educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

Como fundamentação teórico-metodológica deste trabalho optei pela abordagem qualitativa ou *pesquisa de cunho qualitativo* por reconhecê-la como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Esta abordagem possibilita maior aproximação dos “efeitos e impactos” do resultado da pesquisa enquanto conhecimento social, historicamente elaborado no cotidiano das pessoas, na sua realidade concreta.

A pesquisa qualitativa apresenta quatro principais características: 1. Ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. 2. Caráter descritivo. 3. Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador. 4. Enfoque indutivo. Por isso, para se fazer uma pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, faz-se necessário o corte epistemológico para a realização do estudo segundo um corte temporal-espacial (GODOY, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Em relação ao “corte temporal-espacial” a experiência pesquisada situa-se no período de 2004 a 2007, no município de Uauá, no Estado da Bahia. O lugar da pesquisa será mais bem apresentado no lócus da pesquisa (1.1)

Considerando a dificuldade em garantir um convívio mais prolongado com as comunidades pesquisadas (localizadas em outro estado - a Bahia), optamos por utilizar como técnica principal de pesquisa a entrevista, e como técnica complementar a análise documental.

A entrevista garante uma interação maior com os sujeitos e, no caso em pauta, entendo ser de fundamental importância que o princípio da participação e o reconhecimento do protagonismo dos participantes da pesquisa como sujeitos da prática socioeducativa investigada seja, mesmo que num grau menor, garantidos. Considero esta uma condição básica para a realização de uma pesquisa comprometida não apenas com o processo de coleta e análise de dados da realidade, mas, sobretudo, com um processo de compreensão crítica desta realidade tendo em vista a devolução da mesma como uma possível contribuição para práticas e iniciativas de intervenção e transformação sempre necessárias num trabalho pedagógico.

Para tanto, neste trabalho de pesquisa assumi como condição fundamental no seu desenvolvimento o contato direto e a efetiva participação daqueles que foram escolhidos como sujeitos da pesquisa: professores; técnicos pedagógicos e lideranças comunitárias. Suas vozes e percepções são evidenciadas através da realização de entrevistas e questionários (com perguntas abertas e semiabertas) buscando, a partir da percepção e análise dos que atuam na escola e no seu entorno, avaliar as efetivas contribuições do currículo contextualizado no processo de organização social da comunidade e no fortalecimento das práticas de convivência com o semiárido, bem como as contribuições das organizações e movimentos sociais no processo de contextualização curricular na perspectiva da convivência com o semiárido.

Para investigar o processo de sistematização do currículo contextualizado das escolas escolhidas e aprofundar os fios e desafios da sua materialização, recorri também ao texto da proposta político-pedagógica do município - documento final deste processo. Esta análise documental foi feita tão somente como uma fonte secundária no processo de coleta e análise de dados.

Reafirmamos que tomamos como base e referência para nossas reflexões o itinerário de sistematização da proposta pedagógica do município de Uauá, referendado, sobretudo pelas falas e práticas dos participantes da pesquisa e as incursões teóricas de estudiosos que vêm discutindo o paradigma da contextualização.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que, segundo Rudio, é assim caracterizada:

[...] descrever é narrar o que acontece. Assim a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam. É uma análise em profundidade da realidade pesquisada. Ela permite uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos (OLIVEIRA, 2010, p. 67).

Considerando ser o objeto de estudo uma proposta educativa que surge dos movimentos sociais como contraponto à educação tradicional – portanto, surge como uma proposta educativa contra-hegemônica -, o método de análise a ser utilizado será o materialismo histórico dialético, por reconhecê-lo como aquele que melhor se aproxima deste movimento.

O princípio do movimento, da transformação das coisas, está na gênese da concepção dialética. Mas ao longo dos tempos ela vai sendo discutida e reformulada sob vários aspectos. Transita desde um método de ascensão ao inteligível, para Platão; auxiliar da filosofia, para Aristóteles até chegar a ser sugerida como método de pesquisa e de exposição por Marx e Engels. Estes constroem uma concepção materialista e histórica da dialética e a utilizam como chave de leitura da sociedade, a qual ajuda a compreender os processos de produção social da vida, o desenvolvimento das forças produtivas materiais e a superestrutura jurídica e política à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Gadotti (2006) afirma que a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

A concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno deve partir-se do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás, cada fenômeno no seu movimento em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam.[...] no interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento (GADOTTI, 2006, p. 21).

É sob este enfoque teórico que trabalho a coleta e análise dos dados nesta pesquisa. Pois compreendo que somente nesta perspectiva de “movimento e transformação” não linear, nem positivista, foi possível adentrar na riqueza do processo, nos resultados, nos limites e

fragilidades, mas também nas possibilidades da experiência que escolhi como objeto desta pesquisa.

A análise dialética possibilitou compreender a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam, reciprocamente, as condições de existência social e econômica dos sujeitos envolvidos na experiência pesquisada e as distintas modalidades e níveis de materialização do currículo contextualizado nas práticas educativas dentro das escolas e das organizações sociais pesquisadas.

Como diz Henri Lefebvre (*apud* GADOTTI, 2006), o método marxista insiste, muito mais claramente do que as metodologias anteriores, num fato essencial: a realidade a atingir pela análise, a reconstituir pela exposição (síntese), é sempre uma realidade em movimento.

Considero de fundamental importância a clareza de que a análise e a síntese aqui apresentadas já estarão a rigor, superadas. Porém, a percepção das características próprias da experiência estudada, as contradições analisadas e discutidas, poderão vir a ser contribuição para o exercício de um olhar novo e singular sobre esta temática que elegi como foco da investigação. Daí poderão sair significativas contribuições para o presente debate. Das “leis” da dialética, alguns princípios orientaram nosso processo de análise dos dados coletados:

- O princípio da totalidade (tudo se relaciona): “Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente no qual objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente” (GADOTTI, 2006, p. 25).

- O princípio da contradição, compreendendo-a como inerente a toda prática sócio-histórica que traz em si o constante vir a ser. Ou seja, anuncia o que será, mas ainda não o é na sua inteireza. O vir a ser é, na minha concepção, o ideal buscado cotidianamente no seu fazer e por isso não é uma mera utopia, mas uma prática profundamente marcada por elementos idealizados e elementos criticados.

A partir dessa relação recíproca procuro examinar e entender o fenômeno da contextualização curricular, na totalidade da realidade e das condições concretas sob as quais ele acontece. Nada é isolado. A dinâmica da educação, das organizações sociais e da comunidade local, precisa ser apreendida na sua totalidade e nas suas inter-relações.

Além destes princípios acima expostos alguns outros também ajudaram a balizar uma aproximação mais crítica do objeto de estudo. Alguns elementos sociais e pedagógicos mereceram especial atenção neste processo de análise:

- O conceito de sociedade civil, trabalhado por Gramsci.
- Relação educação/escola e comunidade, compreendendo ser esta relação um elemento imprescindível na análise de qualquer prática pedagógica que se materializa desde o

trabalho pedagógico em sala até o processo formativo desenvolvido com e na comunidade na qual a escola está inserida.

Como o currículo escolariza os saberes e práticas de Convivência com o Semiárido (CSA) existentes na própria vida da comunidade e no seu entorno? Como os saberes e práticas de CSA contribuem para o processo de “significação” (contextualização) do currículo? Estas questões ajudam a visualizar o nível da relação educação-escola-comunidade.

- Emancipação. Numa perspectiva marxista dialética o conhecimento vinculado à prática cotidiana das pessoas deve contribuir para o processo de desvelamento dos diferentes e diversos mecanismos de opressão. Numa linguagem gramsciana, para a construção de uma ideologia contra-hegemônica. Uma vez consciente desta realidade e dos processos históricos nela imbricados, os sujeitos vão se organizando e criando formas de superação! É esta superação que aqui denominamos de “emancipação social”.

Este trabalho ancora seu percurso metodológico nos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular, enquanto concepção de educação comprometida com os movimentos e processos permanentes de resistência e emancipação social das classes populares.

Nesta perspectiva, o trabalho de pesquisa não se caracterizou apenas como um trabalho investigativo, mas assumiu o desafio, sobretudo, de ser um trabalho educativo de cunho avaliativo. Assumimos o empenho de contribuir através do próprio processo de pesquisa e dos seus resultados, no incentivo a um esforço em se fortalecer um efetivo diálogo entre a escola e as organizações e movimentos sociais populares do seu entorno, comprometidas com diversas práticas e experiências de convivência com o semiárido, necessárias no desenvolvimento de experiências e itinerários pedagógicos de uma educação contextualizada. Educação comprometida com a construção de uma aprendizagem significativa, propositiva e transformadora!

1.1 O lócus e os sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa constou de duas escolas do campo do município de Uauá. Uma escola tem apenas 01 professora que foi a entrevistada e a outra tem 06 professores. Destes, dois foram entrevistados.

Os critérios para escolha da escola e das professoras foram os seguintes:

- Escolas - Uma escola indicada pela Secretaria da Educação como uma escola que vem desenvolvendo bem seu trabalho (AX) e outra escola indicada por uma organização da sociedade civil que atua no município e que motivou todo o início do processo de discussão do currículo contextualizado para as escolas (BX).
- Professoras - A professora da escola BX é a única que atua nesta escola. As professoras da escola AX foram escolhidas por atuarem com níveis diferentes de ensino. Uma atua na educação infantil e a outra no ensino fundamental. Ambas com maior disponibilidade para a entrevista.
- Coordenadoras pedagógicas - Foram ouvidas três técnicas da secretaria que acompanharam o processo de sistematização da proposta e que acompanham diretamente a formação dos professores entrevistados.
- Lideranças de organizações sociais locais - Foram ouvidas 02 (duas) lideranças que moram e atuam nas comunidades onde as escolas estão localizadas; e 01 (uma) que trabalha no IRPAA, instituição de assessoria que atuou diretamente no processo de sistematização da proposta pedagógica do município e continua atuando nas comunidades onde estão as escolas escolhidas para a pesquisa.

Quadro 1: Sujeitos sociais participantes da pesquisa

Segmento	Atuação	Quantidade
Técnicos pedagógicos	Coordenação pedagógica da secretaria municipal de educação	03
Docentes	E.F. (6º ao 9º ano)	01
	Educação Infantil	01
	Classes multisseriadas	01
Lideranças	Organizações sociais populares	03

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Além das entrevistas foi analisada a proposta político-pedagógica (PPP) que orienta o planejamento escolar de todas as escolas do município. Esta proposta foi coletivamente construída e respalda o processo de contextualização do ensino no sistema municipal de educação de Uauá, BA.

As escolas escolhidas situam-se no campo: A Escola Municipal Senhor do Bonfim, na comunidade do Poço do Vieira (AX) e a Escola São Jerônimo (BX). São escolas inseridas em comunidades com níveis de organização bastante diferenciados. A escola São Jerônimo está localizada na comunidade Testa Branca. Nesta comunidade existe associação de fundo de

pasto⁴, duas mini fábricas; uma de beneficiamento de frutas da caatinga e outra de laticínio (beneficiamento do leite). É uma comunidade com lideranças expressivas e muito bem articuladas. As tecnologias sociais de convivência com o semiárido são desenvolvidas por algumas famílias que têm se tornado referência e espaço de “aula-de-campo” nesta temática para grupos de estudantes dentro do próprio município e para grupos de outros lugares.

A Escola Senhor do Bonfim está localizada na comunidade de Poço do Vieira. Esta tem também certo nível de organização, porém menos expressivo em comparação à comunidade Testa Branca. Em relação às tecnologias de convivência com o semiárido, as famílias não as incorporaram no seu trabalho cotidiano.

Neste trabalho me empenho em reconstruir o processo de sistematização da proposta político-pedagógica do município, a partir da participação e envolvimento social estimulados neste processo. A pesquisa junto aos sujeitos acima identificados assumiu como referência as vivências e experiências desses sujeitos no processo e buscou perceber quais elementos foram e têm sido relevantes na construção de itinerários pedagógicos centrados na proposta de educação para a convivência com o semiárido.

Essa é, na minha concepção, a característica de contextualização da educação escolar, nesta região (semiárida); obviamente esta análise parte de uma experiência específica que foi a desenvolvida no município de Uauá.

1.2 Detalhamento do itinerário metodológico e do levantamento de dados

Tendo assumido a pesquisa qualitativa como abordagem teórica para este trabalho de caráter investigativo reconhecemos como necessidade essencial a participação dos sujeitos diretamente responsáveis pelo processo de implementação da proposta pedagógica (nosso objeto de estudo): os professores e coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e algumas lideranças que atuaram e/ou atuam na comunidade e/ou região, por serem, de fato, pessoas chave no processo de sistematização e implementação da proposta pedagógica.

Neste itinerário buscamos contribuir levantando e discutindo aspectos que possam ser utilizados numa posterior avaliação dos elementos que contribuíram e que podem contribuir

⁴ Fundo de pasto é um modo tradicional de criar, viver e fazer, em que a gestão da terra e de outros recursos naturais articula terrenos familiares e áreas de uso comum, onde se criam caprinos e ovinos à solta e em pastagem nativa. Desenvolvido ao longo de gerações entre os povos e comunidades tradicionais nas caatingas e cerrados nordestinos, constitui um patrimônio cultural do povo brasileiro. Existem cerca de 300 de associações de fundos de pasto na Bahia, totalizando 20 mil famílias, e mais de 100 mil sertanejos. Para maiores informações consultar <http://www.ocarete.org.br/povos-tradicionais/comunidades-de-fundo-de-pasto/>

na vivência da proposta, bem como dos elementos que indiquem possíveis contradições e limites do que ali se faz, do que se diz que se faz, ou do que se pensa que se faz.

Este olhar avaliativo não tem um caráter de juízo de valor, mas busca, eminentemente, contribuir com um processo pedagógico compreendido como dinâmico, dialético e histórico, e, por isto mesmo, contraditório. Ao se reconhecer a contradição a partir daquilo que a práxis evidencia, procuramos trabalhá-la numa perspectiva pedagógica, na qual os sujeitos sociais desta prática são também os sujeitos sociais desta pesquisa, e de posse não apenas dos seus resultados, mas, sobretudo do seu processo, poderão deliberar caminhos e possibilidades de superação e qualificação do próprio fazer pedagógico curricular.

Alguns momentos vivenciados no percurso da pesquisa merecem destaque. Lembramos, contudo, que foi um movimento de ir e vir. No primeiro contato, o da apresentação e discussão do projeto com o grupo que seria pesquisado e com membros das organizações sociais e instituições públicas envolvidas, sentimos a necessidade de redefinirmos alguns elementos, de ajustar o instrumental da pesquisa e a própria metodologia; o momento da realização da pesquisa trouxe outras inquietações, pois os dados coletados nos reportaram a outros teóricos ainda não consultados até então. Enfim, todo o processo foi dinâmico e dialético, como o próprio método escolhido propõe. Considerando estes elementos queremos pontuar momentos que estarão separados apenas por uma questão de redação, mas que na sua execução foram muito articulados entre si, seguindo uma cronologia flexível e aconteceram, muitas vezes, em tempos simultâneos:

- a) definição dos sujeitos sociais participantes da pesquisa;
- b) contato com os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de apresentar o projeto e solicitar a devida participação;
- c) realização de entrevistas objetivando a coleta dos dados necessários à investigação proposta;
- d) sistematização dos dados coletados, encontro e triangulação com as outras técnicas de levantamento de informações (questionários e análise documental);
- e) análise dos dados à luz dos referenciais teóricos e dos eixos definidos previamente no processo de coleta de dados;
- f) conclusão do relatório de pesquisa (dissertação);
- g) restituição dos dados para a secretaria municipal de educação, para as escolas pesquisadas e os sujeitos que participaram do processo.

Os elementos trabalhados no instrumento de pesquisa foram organizados a partir dos seguintes eixos:

- Organização social popular
- Contextualização do currículo
- Base política e pedagógica da contextualização

Quadro 2: Siglas de representação dos sujeitos da pesquisa e documento utilizado na análise

Sujeitos da pesquisa							
Técnicos pedagógicos	Códigos	Docentes	Códigos	Lideranças sociais	Códigos	Documentos	Código
Técnica 1	T1	Docente 1	Doc1	Liderança 1	L1	Proposta político-pedagógica	PPP
Técnica 2	T2	Docente 2	Doc2	Liderança 2	L2		
Técnica 3	T3	Docente 3	Doc 3	Liderança 3	L3		

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir destes eixos elegemos as categorias de análise em torno das quais foi sendo tecida nossa reflexão acerca da questão que motivou este trabalho de pesquisa.

A dissertação foi organizada em três capítulos e as considerações finais.

No capítulo I temos o **Objeto da Pesquisa** - Neste capítulo situamos a pesquisa: Educação do campo no contexto do semiárido, a partir do seu enfoque no currículo contextualizado e na organização social. Iniciamos o texto falando da nossa aproximação com esta temática a partir da experiência profissional e militância social; apresentamos alguns elementos teóricos que introduzem a perspectiva conceitual que orienta nosso olhar sobre a experiência pesquisada e definimos o problema e alguns objetivos que movem a presente pesquisa. Explicitamos ainda nosso itinerário metodológico a partir da abordagem escolhida. Concluimos este capítulo apresentando o campo da pesquisa e os sujeitos históricos, dela participantes.

O capítulo II traz como título: **Educação do/no campo: um olhar sobre o currículo na perspectiva da contextualização**. Neste Capítulo discutimos a relação intrínseca entre educação popular e movimentos e organizações sociais populares e as contribuições históricas destes no processo de construção dos princípios teórico-metodológicos da Educação do Campo. Aqui trazemos a educação do campo enquanto um paradigma em construção e concluimos o capítulo com a discussão em torno do currículo contextualizado, buscando

adentrar nas suas bases conceituais: aspectos epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos. Neste sentido consideramos salutar articular a discussão do currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o semiárido, com outro modelo de desenvolvimento humano e social para esta região - a semiárida.

O capítulo III está denominado **O currículo contextualizado a partir da experiência político-pedagógica do município de Uauá**. Nesta Parte reconstruímos, mesmo que brevemente, o processo de sistematização a partir da práxis pedagógica de movimentos e organizações sociais populares que atuaram e/ou atuam neste município e que tinham como foco do seu trabalho a perspectiva da educação para a convivência com o semiárido. Buscamos ainda ressaltar as contribuições, os desafios e as perspectivas do processo de contextualização do currículo na experiência pesquisada.

Nas Considerações finais: **Alargando horizontes**, trazemos nossas reflexões e conclusões a partir da questão que nos moveu. Esta não pretende ser ou trazer palavras finais de uma reflexão acabada. Ao contrário, este texto pretende, a partir dos elementos pesquisados e de algumas considerações, na perspectiva que nos dispusemos abordar, alargar, ampliar e motivar novas reflexões. Com esta leitura, outras considerações, com certeza, serão tecidas.

2 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO

"... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens."

(Trecho da carta dos índios das Seis Nações aos governantes da Virgínia e Maryland, nos Estados Unidos).

Neste capítulo discutiremos a educação do campo na perspectiva da contextualização, o que é, para nós, princípio fundante deste paradigma pedagógico. Esta discussão é construída a partir de um lastro histórico, que iniciaremos com a reflexão sobre a relação entre educação popular, movimentos sociais e educação do campo. Em seguida, retomamos a concepção político-pedagógica da Educação do Campo articulando esta discussão à concepção de currículo e de contextualização.

O aprofundamento conceitual sobre a questão da educação do campo passa impreterivelmente pela discussão da tríade acima citada. Não há dúvidas de que a educação popular acontece no chão dos movimentos e organizações sociais populares e é desta construção histórica que se origina a construção da concepção de educação do campo.

O estudo sobre educação do campo nos desafia a uma reflexão e análise política e histórica do processo anunciado. A dimensão política desta reflexão enraíza-se na compreensão que construímos acerca da educação, apoiada em Freire.

A educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. [...] a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. Atitude crítica dos homens frente a história (FREIRE, 1980, p. 25).

A educação é, portanto, um processo eminentemente político. Como Freire (1980), concebemos a educação como um processo dialético e contínuo de conscientização⁵; de tomada de posição, de opções de interesses.

Compreendemos a educação como um processo contraditório, de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas. Não se trata de um processo natural, espontâneo, mas de um processo eminentemente cultural, intencional e por isso precisa ser organizado e sistematizado.

Segundo Aníbal Ponce (1981), a educação é um fenômeno social ligado à superestrutura e que somente poderá ser compreendido através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém. Ele diz ainda que a luta pelo direito à educação acompanhou a luta pelos demais direitos. Enfim que a luta pela educação não está separada da luta de classe.

Em meio ao conflito entre capital e trabalho o estado assume papel mediador tentando dirimir ou atenuar as tensões da luta de classes, cabe a ele atender os direitos sociais e as demandas pelas políticas sociais e este o faz na medida do poder de pressão das classes denotando a conflituosidade e a dialética da luta de classes em cada contexto (BATISTA, 2011, 47)

É nesta perspectiva de correlação de forças e de embate político-ideológico que compreendemos e discutimos a educação do campo. Pois, a concepção de Educação do Campo é uma construção sócio-política dos movimentos sociais, particularmente dos movimentos e organizações sociais populares do campo que compreendendo a importância da luta por direitos sociais, empunham o direito ao acesso à educação como importante bandeira de luta e reivindicações na mesma esteira da luta maior pelo acesso à *terra-de-trabalho* (MARTINS, 1975, p. 29).

As décadas de 1950, 60 e 70 foram marcadas por movimentos sociais no campo com uma nova perspectiva. Não lutavam em si apenas pela posse da terra, como foi o caso das lutas camponesas, mas por direitos sociais, sindicalização, garantia dos direitos trabalhistas ou a justa divisão da produção. Tratava-se de um movimento com um caráter de classe, de busca dos direitos sociais. Nesta fase, muitos movimentos, sobretudo organizados

⁵ A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 27).

pela igreja católica, dedicaram suas atividades na luta pela alfabetização de adultos residentes em áreas rurais, na perspectiva da busca dos seus direitos sociais (BONETI, 2007, p. 60).

Maturados pelos diversos conflitos sociais ocorridos nos diferentes momentos históricos do Brasil, estes movimentos foram compreendendo a limitação da luta apenas pelo acesso. Era preciso forjar outro modelo de educação. Uma educação com cara de camponês, comprometida com a luta, as necessidades e os interesses políticos deste segmento. Assim, vai se construindo, às margens da formalidade, propostas e experiências de uma educação que informa, forma, empodera e transforma os sujeitos e seus respectivos contextos: a Educação do campo. Esta concepção de educação tem alguns “marcos reconhecidos” como o I Encontro Nacional da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e a I Conferência Nacional da Educação do Campo (1998); contudo, suas raízes remontam a décadas anteriores.

Ao evidenciarmos a dimensão política da Educação do Campo queremos discuti-la enquanto paradigma político-pedagógico. Trata-se de compreendê-la enquanto construção teórica que é um divisor de águas no campo da pedagogia. Esta concepção pedagógica vem sendo construída num movimento ascendente no qual os sujeitos do campo são protagonistas neste processo. Esta pedagogia educa e forma os sujeitos a partir de outra compreensão do seu lugar. Compreende o campo enquanto espaço de vida, de construção de novos saberes, de exercício de outros poderes, de experimentação de novas possibilidades de existência e resistências. Trata-se do anúncio de nova racionalidade que se opõe frontalmente à histórica lógica de ocupação e produção do campo que invisibiliza seus sujeitos e suas formas diversas, variadas e históricas de ocupação e produção das suas condições materiais de existência.

Ao falarmos em Educação do Campo, falamos concomitantemente em populações que tradicionalmente ocupam, produzem e convivem neste e com este território. Aqui não entendemos território apenas enquanto espaço geográfico, mas o compreendemos como espaço de poder, de relações, de saberes e de sabores!

2.1 Interfaces entre Educação Popular, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo e no Campo

A discussão acerca da educação do campo transita, necessariamente, pelo campo da educação popular e dos movimentos sociais populares. Com esta compreensão nos dispomos a pensar sobre esta relação tríade e, sobretudo, como as práticas de educação popular desenvolvida pelos movimentos sociais populares contribuíram e marcaram os princípios da

Educação no Campo e da Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Ao longo da sua história identificamos no campo da educação popular diferentes concepções e práticas. Não pretendemos aqui fazer uma revisão exaustiva dessa história, mas entendemos ser importante sinalizar três momentos históricos da educação popular no Brasil que nos ajudam a entender os conceitos que emergem das experiências pedagógicas construídas, sobretudo, pelos movimentos sociais populares do campo. A partir daí discutimos quais concepções e práticas incidiram na concepção e práticas de educação do campo e, consequentemente, no currículo contextualizado.

Segundo Ribeiro (2010) é possível identificarmos, no Brasil, três grandes períodos ou momentos da história da educação popular. O primeiro corresponde aos anos de 1950 a 1964 quando acontece o golpe militar. Esse período foi marcado pelo populismo e investimento no que se entendia como a construção e um projeto de desenvolvimento econômico nacional. Aqui a educação popular está fortemente vinculada às campanhas de alfabetização com pretensão de conscientização das massas. Há uma efervescência dos trabalhos de cultura popular e de educação de base. Professores, estudantes universitários, secundaristas e artistas intelectuais se engajaram naquele projeto nacional de desenvolvimento pensado pelos seus dirigentes estatais. A participação popular através dos movimentos e organizações sociais populares e de setores da Igreja Católica é incentivada e mesmo financiada pelo governo.

É interessante salientar que mesmo que a iniciativa da educação popular não seja dos sujeitos sociais que começam a se organizar nos processos de luta principalmente por reformas de base, entre elas a reforma agrária, o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da proposta de Paulo Freire os coloca como sujeitos da educação, de participação e de desenvolvimento social.

É no método de alfabetização, que considera os saberes das práticas sociais do povo analfabeto, que parte delas e a elas retorna, compreendidas e decifradas, que reside a diferença ou o novo deste método que toma os alfabetizando, principalmente os camponeses, como sujeitos de saberes e de conhecimentos (FREIRE, 1978;1979;1980 apud RIBEIRO, 2010, p. 65).

O segundo momento histórico da educação popular no Brasil é marcado pelo surgimento de outra compreensão do sentido da educação. Os processos organizativos de resistência à ditadura militar, no final dos anos de 1970, e a retomada das lutas operárias e camponesas deram origem às centrais sindicais, criação de partidos de esquerda e ao Movimento dos Sem Terra (MST), nos anos de 1980.

Agora, são as próprias organizações dos trabalhadores, do campo e da cidade, que falam, reivindicam e propõem outro modelo de relações sociais.

A Igreja Católica, inspirada na teologia da libertação, através das pastorais sociais, ao lado das organizações sindicais formam uma frente de formação de lideranças para a organização das oposições sindicais e para a disputa político-partidária. Assim, a educação popular constrói a marca da autonomia dos movimentos sociais populares em relação ao Estado, resistindo, enfrentando e anunciando novas alternativas de relação estado/sociedade, de gestão dos bens e serviços públicos.

As práticas de educação escolar e não escolar desenvolvidas pelo movimento de educação popular foram, majoritariamente, gestadas e fortalecidas fora do Estado, fora da formalidade. Na contramão, a ditadura militar cria toda uma legislação educacional que salienta a ilegalidade e informalidade da educação que estava sendo desenvolvida no seio dos movimentos e organizações sociais populares. A escola se distancia do seu entorno e dos saberes das classes populares. Portanto, sobretudo neste período, se consolida uma visão negativa da educação escolar e essa desconfiança em relação à escola pública, evidentemente fundamentada, gera uma espécie de abandono do direito à educação pública por parte dos movimentos e organizações sociais populares. Entendemos que a luta e o movimento Por uma Educação do e no campo, resgata e reverte este processo, recoloca a educação pública como um direito e incita toda uma discussão em torno desta questão.

Nos anos de 1990 entramos ainda segundo Ribeiro (2010), num terceiro período da educação popular no Brasil. A política neoliberal burguesa capitalista apresenta seus efeitos sociais: desemprego, enfraquecimento dos sindicatos e centrais sindicais, entre outros. Também a Igreja Católica enfrenta uma reação conservadora retirando seu apoio aos trabalhos pastorais associados aos movimentos sociais populares. Alguns setores como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) conseguem manter-se na luta.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que já tem uma caminhada na luta pela reforma agrária firma-se como um movimento social popular independente do Estado e da Igreja sem, contudo, perder de vista a relação de parceria com esta, especialmente através da relação com a CPT e com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Estas instituições e o MST juntamente com outras organizações constituem a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. É a partir deste movimento que é realizada a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, anteriormente citada como um dos

importantes marcos da Educação do Campo no Brasil. É a voz dos movimentos sociais populares de luta pela terra, incluindo a CONTAG e as federações de trabalhadores rurais.

A educação popular desenvolvida pelos movimentos e organizações sociais populares começa a assumir a educação do campo como identidade própria. Assim, concepções e práticas se fortalecem em um campo de intensas relações antagônicas e disputas políticas, particularmente no âmbito da legalidade e efetividade desta educação.

Neste passeio panorâmico sobre a história da educação popular (EP), salientamos sua estreita relação com os movimentos e organizações sociais, uma vez que é este o lugar onde a EP acontece, e vislumbramos sua efetiva contribuição no processo de construção da concepção de educação de campo.

Retomando a discussão conceitual, encontramos Fernando de Azevedo associando o ensino escolar que os jesuítas deram a crianças indígenas, mestiças e brancas com a gênese de uma educação popular no País.

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular [...] (AZEVEDO, 1963, p. 15).

Esta educação dirigida e imposta aos povos nativos, inicialmente de cunho religioso-catequético, e, posteriormente de caráter escolar, é marcada pela ideologia eurocêntrica dominante, pelos interesses dos colonizadores e pela condição passiva dos educandos que a recebem. Quando Fernando de Azevedo a classifica como educação popular, podemos indagar: que concepção de educação popular está subjacente ao pensamento de Azevedo? Que outra concepção de educação popular se opõe a esta e como estas concepções se materializam atualmente no campo da educação popular?

A compreensão histórica que temos desta questão nos leva a entender tal afirmação no contexto de uma educação dirigida ao povo ou para o povo. É importante ressaltar que esta concepção se opõe à compreensão que temos construído desde os movimentos sociais populares do que é educação popular.

Além da esfera da educação escolar, assumida pelos jesuítas, foram se organizando algumas situações e práticas pedagógicas corporativas ou comunitárias em que outros saberes se difundiam. Tratava-se de pequenas oficinas de trabalho urbano que formavam artesãos e

oficiais, futuros mestres que ensinariam outros aprendizes a serem ourives, seleiros, ferreiros, marceneiros, serralheiros, pedreiros, pintores ou músicos.

A aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada, na colônia, segundo padrões predominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/aprendizes, das tarefas integrantes do processo técnico de trabalho. Os ajudantes não eram necessariamente aprendizes, mesmo quando menores de idade. O fato de um outro aprender o ofício não era intencional nem necessário. As corporações de ofício, ao contrário, programavam a aprendizagem sistemática de todos os ofícios embandeirados, estipulando que todos os menores ajudantes devessem ser, necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos. Determinavam o número máximo de aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem, os mecanismos de avaliação, os registros dos contratos de aprendizagem, a remuneração dos aprendizes e outras questões (CUNHA, 1978, p. 33 *apud* BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 33).

Alder Júlio (2009), ao discutir a educação popular como processo humanizador, focando seus protagonistas, chama a atenção para “a diversidade de concepções e conceitos que ela comporta e para os sentidos ambíguos de suas práticas”.

Educação popular (EP) serve, por conseguinte, aos mais variados gostos. Dir-se-ia que há EP feita para o povo, há EP feita com o povo, há EP feita apesar do povo e há até EP feita contra o povo [...] pode-se entender educação popular como o processo formativo concernente às camadas populares, envolvendo diferentes protagonistas, parceiros e aliados, animados por diferentes - e, às vezes antagônicas - motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas, ainda que comportando elementos de sintonia no plano estritamente epistemológico (CALADO, 2009, p. 2).

Nesta perspectiva discutida por Júlio podemos assinalar a importância de compreendermos as armadilhas e sutilezas de práticas que são denominadas educação popular, mas que se configuram em processos desmobilizadores da força e intervenção popular, uma vez que os grupos envolvidos são meros destinatários passivos, prontos a receberem o pacote, a “benemerência” de algum “provedor ou tutor”. Esta concepção de educação popular restringe-se ao “lugar social” destes sujeitos. Em outras palavras, trata-se do entendimento da educação popular enquanto uma educação que se *destina* às camadas populares; de uma educação popular feita *para* o povo. Com uma carga de conservação e legitimação da ordem social vigente.

Fundamentalmente, podemos identificar uma educação que é *dirigida* às classes populares; com uma conotação assistencialista, bancária, na concepção de Freire e outra educação que é *construída a partir e pelas* classes populares.

Ainda segundo Júlio (2009), o que está em questão é o próprio caráter político-pedagógico do processo desde sua concepção, passando pelo planejamento, execução, monitoramento e avaliação.

Consciente dessa pluralidade de concepções em torno da educação popular, pretendemos realimentar este debate explicitando a concepção e os princípios da educação popular assumidos pelos movimentos sociais populares que construíram e estão comprometidos com a implementação e consolidação da educação do campo e no campo em que apostamos.

Carlos Rodrigues Brandão (2009, p. 11) salienta dois sentidos mais usuais da educação popular: o primeiro enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.

A partir de meados dos anos 1940 expressões como alfabetização de adultos, alfabetização funcional, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, educação não formal, educação de base passaram a povoar a compreensão do que posteriormente viria a denominar-se como educação popular.

A concepção de educação e educação popular que orientou as diferentes e diversas práxis educativas desenvolvidas, sobretudo, por movimentos e organizações sociais populares teve como referência principal o pensamento freireano. Freire concebia a educação a partir de dois polos: dominação e emancipação. Freire salienta que numa sociedade de classes a educação teve historicamente um viés opressor. Contudo, sua obra e as experiências pedagógicas, por ele conduzidas, tinham um viés de libertação.

[...] a Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, pois, dois momentos distintos ainda que relacionados. O primeiro, no qual os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com sua transformação e, o segundo, no qual uma vez transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação (FREIRE, 1974, p. 45).

Essa utopia, explicitamente anunciada por Freire, materializava-se numa educação comprometida com o fortalecimento das potencialidades do povo, com a valorização da cultura popular, com o processo de conscientização, capacitação e participação, a partir da

troca de saberes e de uma postura dialógica, a ele fundamentais num processo de educação emancipadora, de uma educação popular, de uma educação da práxis. “Práxis é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor–oprimidos” (FREIRE, 1997, p. 40).

Neste sentido é oportuno explicitarmos o ponto conceitual a partir do qual falamos em educação popular e na sua interface com os movimentos sociais e a educação do campo.

- 1) a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização;
- 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma;
- 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho, político - em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta - e constrói o seu próprio conhecimento (BRANDÃO *apud* WANDERLEY, 2010, p. 23).

Esta orientação de educação popular como processo de conscientização e emancipação anteriormente explicitada por Freire e Brandão, é também compartilhada por Luiz Eduardo Wanderley (2010, p. 22) que, ao refletir sobre as suas diversas tendências, aponta elementos que ele denomina de características da educação popular: a educação enquanto uma educação de classe; a educação como resultado do avanço histórico das forças produtivas; a sua dimensão política; o compromisso da educação com mudanças qualitativas e estruturais; o caráter democrático; a integração coerente entre teoria e prática e o empoderamento popular.

Segundo Freire (1987) a pedagogia do oprimido é humanista e libertadora e tem dois momentos:

O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão desvelando o mundo; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a pedagogia dos homens em processo de libertação. Em ambos deve ser uma ação em que se enfrenta a cultura da dominação. No primeiro, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos, no segundo pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora (FREIRE, 1987, p. 44).

Essas características são fundamentais nas ações dos movimentos sociais que visam à transformação das situações de opressão que atingem os trabalhadores. Essa perspectiva está presente na concepção *de educação do campo*.

Os pobres do campo e da cidade, contrariando o discurso da elite que afirmava o desinteresse desta pela educação dos seus filhos, estiveram participando ativamente de diferentes momentos de mobilização popular em favor da escola pública. Camponeses, assalariados do campo e da periferia das cidades, organizados em movimentos, associações e posteriormente envolvidos em diferentes pastorais sociais, reivindicaram além da criação das condições primárias de sobrevivência: acesso à terra, às condições dignas de trabalho, de moradia e também o acesso à educação escolar. A participação, sobretudo das classes populares foi sempre silenciosa e por vezes, invisibilizada pela memória erudita que escreve a “história da educação no Brasil”. Contudo, é inegável a ação e o cuidado dessas classes com a “escrita” da sua própria história

como a criação de escolas para filhos de operários, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, fundadas e mantidas por associações dos próprios operários. As escolas partidárias e as experiências de educação escolar entre militantes anarquistas e comunistas, operários de uma indústria emergente, muitos deles imigrantes europeus, são frações de um trabalho político de classe através da educação; através da escola, pensada como o local de formação de uma nova geração de proletários educados segundo os princípios ideológicos de seus grupos partidários de militância. Pequenas escolas mantidas por sindicatos e partidos buscaram realizar, durante o tempo em que isso foi possível, uma articulação entre a formação de adultos militantes - educação sindical, partidária etc. - e a socialização de crianças e adolescentes no interior de uma *nova escola*, diferente da “escola nova” e de outros espaços de ensinar-e-aprender patrocinados pelo poder de um Estado capitalista, a serviço da reprodução da ordem hegemônica do capital (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 20).

Como afirma Brandão e Assumpção (2009), a educação popular ultrapassa o *status* e variante ou desdobramento da educação de adultos, da educação informal ou mesmo da forma de educação permanente. A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. Negando realizar-se apenas como trabalho escolar (aquilo que começa na alfabetização e termina em um supletivo, ou em um curso eficaz de “qualificação” de mão de obra), a educação popular é mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido do que um projeto próprio de educadores a ser realizado *sobre* pessoas e comunidades populares. Nesta perspectiva, a prática educativa está submetida a um projeto político construído por e para as classes populares; e na realização desta educação (a popular) o educador pensa a si mesmo e o projeto de educação que desenvolve.

Ela procura ser, portanto, não uma nova educação “para o povo”, mas uma educação suscitada pela afirmação da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho das classes populares. Ela se realiza em todas as situações em que, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as escolas em que tem sentido uma educação popular), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem, se instrumentalizam e ensinam.

É importante salientar que as práticas da educação popular representam desde seu princípio o empenho de criar espaços autônomos, espaços nos quais a gestão/exercício do poder se realize de forma compartilhada, em forma de relações equitativas. Nesta perspectiva as opções metodológicas adquirem relevância especial. A opção por formas pedagógicas de caráter participativo, de reflexão crítica e coletiva é assumida como itinerário necessário na prática dos próprios sujeitos atores do processo.

Este trabalho existe no interior de uma associação de moradores de um bairro de periferia, em um movimento de trabalhadores rurais do interior de diversos estados do Brasil, em uma comunidade eclesial de base, em um grupo de mulheres em luta pela conquista de escola para o seu bairro. Por isso mesmo, é uma prática de pensar a prática e é uma das situações variadamente estruturadas de produção de um conhecimento coletivo popular. Esta é a razão pela qual se pode pensar a educação popular como um trabalho coletivo e organizado do próprio povo, a que o educador é chamado a participar para contribuir, com o aporte de seu conhecimento “a serviço” de um trabalho político que atua especificamente no domínio do conhecimento popular (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 36).

A educação popular desenvolvida em situações formais e além destas, é, antes de tudo, uma prática social e, ao lidar com o saber, com o conhecimento, o faz num contexto de relações de poder. Trata-se primeiro de uma prática de classe e como tal importa o saber necessário, o saber que contribui com o processo de emancipação da própria classe que desenvolve esta educação. Configura-se assim no que chamaríamos numa linha gramsciana de saber orgânico.

A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências por meio das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 37).

A educação popular se “confunde” com a luta dos movimentos e organizações sociais pelo acesso e garantia de direitos básicos. Inicialmente a luta pela escola pública, pelo combate ao analfabetismo, pela Reforma Agrária. Nela, muitas conquistas foram obtidas, mas o ideal de uma *educação popular* persiste, pois no campo e na cidade todo o processo de modernização do sistema escolar não resultou, até agora, em uma oferta de educação compatível com as necessidades de instrução, formação, instrumentalização e capacitação das pessoas menos favorecidas ou, retomando Gramsci, oriundas das *classes subalternas* do povo.

A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado.

Para entender a relação entre a educação popular e os movimentos sociais do campo é imprescindível destacar os interesses divergentes e a correlação de forças estabelecidas entre organizações e movimentos da sociedade civil organizada e o poder instituído e institucionalizado nos diferentes contextos históricos do Brasil. É destes contextos diversos que nascem os múltiplos e também diversos movimentos sociais que atuaram e atuam nos territórios urbanos e rurais. Nossa pretensão aqui não é historicizar estes variados movimentos, mas nos aproximar, sobretudo de alguns desses movimentos com atuação no campo, compreendê-los no seu contexto e na sua importância histórica, tendo como referência o processo de construção da educação do campo, que os mesmos empreendem.

As bases e a força política desses movimentos e organizações foram alimentadas por um repertório de ideias e experiências de educação popular que marcaram e ainda imprimem outro modo, outra forma de se pensar e fazer educação neste país.

Essas perspectivas teórico-conceituais de educação popular se constituíram em fonte de reflexão e inspiração de múltiplas experiências de educação popular desenvolvidas por movimentos sociais, ONGs e pastorais sociais que atuaram nos territórios urbanos e rurais. Por sua relevância e impacto político-pedagógico no campo temático que nos dispomos a discutir, vale salientar alguns destes movimentos que, por sua práxis político-pedagógica, contribuíram para construir as bases da educação do campo.

2.1.1 Movimentos e organizações sociais populares, lócus da educação popular

O que apresentamos a aqui são breves informações que além de uma caracterização sobre os movimentos citados nos ajudam a vislumbrar nos seus ideais e práticas que foram se

tornando alicerce para se pensar e construir o que hoje temos de referências conceituais de educação do campo. Ademais, por sua intrínseca relação com o cotidiano, necessidades, utopias, lutas e conquistas dos camponeses, estas práticas forjaram um legado para a pedagogia popular, presente naquilo que afirmamos como educação contextualizada.

As práticas educativas desses movimentos e organizações, além de construírem permanente e dinamicamente um campo camponês (resgate e ressignificação da lógica camponesa), possibilitaram o desenvolvimento de experiências significativas que nos permitem pensar outra educação nesse e desse território. Entendemos que essas práticas podem contribuir para ajudar-nos a pensar certo tipo de educação: uma educação popular, fincada no chão e alicerçada nos interesses das classes populares. Este compromisso político que extrapola o ensino e se firma numa luta por condições de vida digna é uma relevante característica da educação contextualizada.

Nesta perspectiva elegemos três experiências de organização popular diferentes na sua natureza e no seu tipo de ação, mas que contribuíram igualmente na consolidação de princípios e fundamentos teórico-metodológicos a partir dos quais queremos discutir a educação na perspectiva da contextualização: as ligas camponesas, o Movimento de Educação de Base e a Comissão Pastoral da Terra.

- As Ligas Camponesas no Nordeste

As “ligas” foram associações camponesas, criadas em 1945 sob a organização do partido comunista. A primeira liga camponesa do Nordeste foi fundada no engenho Galileia, localizado no município de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, por José Francisco de Sousa, apelidado por Zezé da Galileia. Ele, juntamente com José Prazeres, líder dos camponeses do engenho, fundaram a associação, cuja finalidade era comprar caixão de defunto, adquirir sementes e contratar professora. A associação tomou o nome de Sociedade de Agricultura e de Criação dos Plantadores de Pernambuco e elegeu como seu presidente de honra o proprietário do engenho: Oscar Beltrão.

Nos engenhos, antes das usinas, seus moradores produziam tudo o que necessitavam para sobreviver: além da cana-de-açúcar, plantavam milho, feijão, arroz, mandioca, inhame, fruteiras etc. Os moradores também criavam gado, porco, fabricavam farinha.

O proprietário, porém, era quem “administrava” tudo isso. Com o surgimento das usinas, os engenhos foram sendo comprados ou arrendados. Surgiram os trabalhadores assalariados, conhecidos como “fichados” que passaram a migrar vendendo sua força de

trabalho. Eram conhecidos como clandestinos, volantes, boias-frias (sul) e mesmo corumba (contratado por uma ou duas semanas).

Era comum, quando morriam, serem sepultados em um caixão cedido pela prefeitura ou embrulhados numa rede, o que era considerado pelos camponeses como grande humilhação para seus familiares e para a memória do falecido.

Esta situação explica a criação da associação para garantir um “sepultamento” digno aos camponeses.

As ligas cresceram. Em Pernambuco a luta era pela extensão da legislação trabalhista aos trabalhadores das usinas e fornecedores de cana. Na Paraíba, a luta era pelo direito de plantar e colher nas terras arrendadas onde pagavam o foro com o cambão⁶. Lutava-se pela extinção do trabalho gratuito - velho costume de exploração feudal -, e pelo pagamento do foro⁷ da terra em dinheiro. O camponês receberia os dias que trabalhasse na propriedade na base do salário mínimo e pagaria, em dinheiro, o aluguel da terra que utilizasse.

As associações de lavradores e trabalhadores agrícolas que foram organizadas na Paraíba e que passaram a se chamar Ligas Camponesas eram de caráter civil e tinha estatutos, definindo suas finalidades.

As ligas se fortaleciam, se impunham e começavam a “incomodar”. No jornal “O Momento” de 9 a 15 de dezembro de 1979, o escritor Antônio Callado, lembrava: “Nesses incultos ducados nordestinos crescem a cana e o algodão que assalariados e foreiros plantam, mas estão também crescendo plantas daninhas ao latifúndio, como as ligas camponesas” (LEMOS, 1996, p. 21).

As associações que tinham, inicialmente, como objetivo gerar recursos comuns para a assistência educacional e de saúde, e para comprar adubos, com a finalidade de melhorar a produção, foram amadurecendo suas intencionalidades a partir da própria prática e das dificuldades que, na luta, iam enfrentando.

Mesmo mantendo um caráter prioritariamente assistencial, sobretudo nas áreas jurídicas e médicas, fortaleceu seu embate na perspectiva da autodefesa, nos casos graves de ameaças a quaisquer de seus membros. As mais comuns eram aquelas que, contrariando o Código Civil, obrigavam à expulsão sem indenização pelas benfeitorias realizadas, e nesse sentido específico a ação das Ligas parece ter sido bastante eficaz. As lideranças pretendiam

⁶ Cambão era a corveia do feudalismo. Era o atrelamento do camponês ao proprietário da terra. Era o pagamento do foro sob a forma de dias de trabalho gratuito ao proprietário da terra.

⁷ Foro – espécie de aluguel pago pelo antigo morador do engenho que passava a cultivar a cana para o usineiro.

também, a médio e longo prazo, fortalecer a consciência dos direitos comuns, que compreendiam a recusa em aceitar contratos lesivos, tais como o cumprimento do cambão. Este se tornou sua maior e mais importante bandeira de luta e vitória conquistada.

As Ligas falavam em nome de uma ampla e diversificada categoria de trabalhadores que incluía foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários, que produziam uma cultura de subsistência e comercializavam os excedentes produzidos em terra própria ou em terra alheia. Nesse sentido, convém lembrar que a utilização do termo "camponês" passou a ser fator de auto identificação e de unidade para designar categoria tão ampla em oposição a um adversário comum, politicamente denominado pelas lideranças como "o latifúndio improdutivo e decadente".

No seu processo de articulação, fortalecimento e consolidação, as Ligas foram construindo uma forma própria de luta, de pedagogia. O trabalho de sensibilização, de mobilização e de conscientização⁸ era um processo de educação popular, no qual os camponeses, a partir do acesso às informações, compreendiam mais profunda e criticamente a realidade na qual estavam inseridos e se organizavam para transformá-la. Era a Pedagogia da Luta!

Outro aspecto importante a ser salientado é de que esse processo pedagógico nasce emaranhado na luta por condições dignas de vida, por direitos sociais e políticos!

Essas questões aqui colocadas contribuem para aprofundarmos o debate da relação entre educação do campo, movimentos sociais e a educação popular. Na práxis pedagógica das ligas camponesas esta relação é visivelmente perceptível e inegável. Mesmo a educação escolar não sendo uma atividade deste movimento, o processo educativo, naquilo que compreendemos como educação popular foi uma prática que perpassou todo o movimento.

- O Movimento de Educação de Base (MEB)

Outro movimento que trazemos para este diálogo discutindo a interface entre educação popular, movimentos sociais populares e educação do campo, é o Movimento de Educação de Base.

Em maio de 1956, sob a coordenação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) realizou-se um grande encontro dos bispos do Nordeste, em Campina Grande. Este encontro, presidido por D. Helder Câmara, contou com a presença do presidente Juscelino

⁸ Entende-se aqui a conscientização não como um processo exterior, protagonizado por um ser iluminado sobre um "ignorante", mas um processo interior, construído pelo próprio sujeito que mediado pelas condições materiais de sua existência vivencia um desvelamento da realidade e compreende as causas da situação sob a qual está subjugado e se organiza junto a outro/as pessoas para superá-la.

Kubitscheck. Neste encontro foram elaborados três documentos sobre a questão agrária: a Igreja e a Reforma Agrária; A Igreja e a situação do meio rural brasileiro e a mensagem da comissão central, publicados respectivamente em 1954, 1961 e 1963. Nestes documentos estavam postas as bases da contradição de um movimento que nasceu, foi crescendo e se fortalecendo dentro da Igreja Católica, não sem os conflitos inerentes à contradição das posturas assumidas por esta instituição.

Em 1961, a CNBB criou o MEB objetivando desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. O programa teria a duração de cinco anos devendo ser instaladas, no primeiro ano, 15 mil escolas radiofônicas a serem aumentadas progressivamente.

Inicialmente, segundo Osmar Fávero (2004, p. 3), o objetivo do MEB era "ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada". Explicitava: "Entende-se como educação de base o conjunto dos ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades" (MEB, 1965 p. 19).

A partir desse objetivo propunha-se, entre outros fins, a:

- a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de: alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social;
- b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País.

Nesta experiência do MEB, alguns aspectos nos interessa salientar: o primeiro aspecto diz respeito aos educadores. Eram "monitores" voluntários, membros da própria comunidade que estavam envolvidos no trabalho desde a instalação da escola, matrícula de alunos até o efetivo acompanhamento pedagógico. O requisito mínimo era que soubessem ler e escrever. O segundo aspecto refere-se às escolas propriamente ditas:

Escolas radiofônicas, que funcionavam em escolas isoladas, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim e, sobretudo nas casas dos próprios monitores, de acordo com a tradição das escolas de "professores leigos", com instalações pobres: mesa e bancos de madeira rústica. O MEB forneceria quadro de giz, rádio cativo (a pilhas e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura. As emissões eram feitas no começo da noite e as escolas funcionavam em horário adequado à população rural. Esperava-se que os alunos - adolescentes, jovens e adultos - não só aprendessem a ler, a escrever e assimilassem as noções da educação de base, mas, sob a liderança do monitor, concretizassem essa educação executando

tarefas diversas na comunidade: campanhas de filtro, fossa, vacinação, registro civil... Esperava-se ainda que se comprometessem com outros trabalhos de desenvolvimento comunitário: organização de clubes, grupos de representação ou organizações de classe (FÁVERO, 2004. p. 4).

Ainda, segundo Fávero (2004, p. 5), “o MEB foi criado, em colaboração com o Estado, para concretizar sua presença no social, junto aos pobres e injustiçados, através de um projeto educativo”.

Algumas aulas de saúde e associativismo, a divulgação de alguns procedimentos técnicos relativos à agricultura e algumas iniciativas junto às comunidades completariam um programa de educação de massa. No início dos anos 60 acirraram-se as crises e as contradições começaram a ser exploradas.

Havendo iniciado seus trabalhos com uma proposta a rigor já superada, o MEB, após dois anos de experiências, no 1º Encontro Nacional de Coordenadores (Recife, dezembro de 1962), reviu os trabalhos realizados, sistematizou e, sobretudo fundamentou sua prática. Em consequência, redefiniu seus objetivos e sua metodologia de ação integrando-os em nova postura ideológica e ombreando-se com os outros movimentos de cultura popular, com os quais passou a dialogar.

É importante salientar que no início dos anos 60, além do MEB, outros movimentos sociais de educação popular, surgem no Brasil: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife/PE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal/RN), Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), objetivando alfabetizar 5 milhões de pessoas.

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos. São propostas marcadas predominantemente pelo compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como por orientarem a ação educativa para a ação política.

Todo esse movimento social e religioso contribuiu decisivamente para a redefinição e reorientação político-pedagógica do MEB que assumiu uma nova visão de realidade e de mundo a partir de outro conceito de homem e outra concepção de história.

Assim, o MEB foi construindo uma concepção e um conceito de conscientização, segundo o qual

a compreensão do mundo não pode ser dada pelo indivíduo isolado, mas em comunicação com outros; e a história só começa a existir quando um homem se coloca diante do outro e lhe transmite uma significação que dá ao mundo no qual os dois se encontram (FAVÉRO, 2004, p. 05).

Essa concepção histórica vai desencadear todo um processo de reformulação dos objetivos e reorientação da prática do MEB, agora, comprometida explicitamente com o movimento social, ao lado das classes populares.

Esta concepção vai estar presente também em outros movimentos sociais de educação e de cultura popular, encontrando sua maturidade teórico-conceitual na perspectiva da educação, na pedagogia freireana.

Assumindo a conscientização como seu principal objetivo, o MEB propunha-se a fazer um trabalho de educação de base que passaria a caracterizar-se, segundo Fávero, pela:

- a) Alfabetização e iniciação em conhecimentos que se traduzam no comportamento prático de cada homem e da comunidade, no que se refere: à saúde e à alimentação (higiene); ao modo de viver (habitação, família, comunidade); às relações com os semelhantes (associativismo); ao trabalho (informação profissional); ao crescimento espiritual.
- b) Conscientização do povo, levando-o a: descobrir o valor próprio de cada homem; despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança de situação; buscar soluções, caminhando por seus próprios pés; assumir responsabilidades de soerguimento de suas comunidades.
- c) Animação de grupos de representação, promoção e pressão.
- d) Valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo (FÁVERO, 2004, p. 10).

Nesse processo de reinvenção o MEB reelabora seu conceito de educação de base:

Considerando as dimensões totais do homem, entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (FÁVERO, 2004, p. 10).

Educação de Base e conscientização passaram a ser processos simultâneos e complementares. A perspectiva da transformação social, participação e organização popular

passaram a ser características inerentes a todas as experiências de educação popular desenvolvidas pelo MEB.

É inegável a contribuição teórica, metodológica e, sobretudo, política que os movimentos sociais populares deixam como legado ao campo da educação popular. A concepção e as práticas de uma educação enraizada nos interesses e lutas populares vão perdurar ao longo de toda a trajetória do MEB.

Nessa mesma perspectiva política, outros movimentos e organizações também vão criando e recriando princípios e fundamentos político-pedagógicos importantes para a discussão e aprofundamento da concepção de educação do campo. Trazemos para esta discussão a concepção e prática da Comissão Pastoral da Terra (CPT) por sua histórica atuação no âmbito educativo, acumulando experiências no campo da educação popular e educação escolar popular.

- A Comissão Pastoral da Terra

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma entidade de forte expressão entre os camponeses e que desenvolve, desde sua origem, um trabalho educativo com as populações do campo. A CPT nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e realizado em Goiânia, GO. Inicialmente a CPT desenvolveu junto aos trabalhadores e trabalhadoras da terra um serviço pastoral. Na definição de Ivo Poletto que foi o primeiro secretário da entidade, "os verdadeiros pais e mães da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista".

Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares e, também, porque a Igreja possuía certa influência política e cultural. Na verdade, a instituição eclesiástica não havia sido molestada pelo regime militar em curso.

No período da ditadura, o reconhecimento do vínculo com a CNBB ajudou a CPT a realizar o seu trabalho e se manter. Mas já nos primeiros anos, a entidade adquiriu um caráter ecumênico, tanto no sentido dos trabalhadores que apoiavam, quanto na incorporação de

agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB).

Os posseiros da Amazônia foram os primeiros a receber atenção da CPT. Rapidamente, porém, a entidade estendeu sua ação para todo o Brasil, pois os lavradores, onde quer que estivessem, enfrentavam sérios problemas. Assim, a CPT se envolveu com os atingidos pelos grandes projetos de barragens e, mais tarde, com os sem-terra. Terra garantida ou conquistada, o desafio era o de nela sobreviver. Por isso, a Agricultura Familiar mereceu um destaque especial no trabalho da entidade tanto na organização da produção quanto da comercialização. A CPT, junto com seus parceiros, foi descobrindo que esta produção precisava ser saudável, que o meio ambiente tinha que ser respeitado, que a água é um bem finito e, como a terra, um bem natural e, sob o controle das elites, em algumas regiões como no semiárido onde, historicamente, as elites a controlam limitando o acesso das classes populares a esse bem indispensável à vida. As atenções, então, se voltaram para a ecologia centrando-se principalmente na agricultura familiar camponesa, na defesa da agroecologia e na luta pela preservação do meio ambiente.

No Estado da Paraíba a CPT é criada nos anos 80. Assume inicialmente uma relação orgânica com as dioceses, incorporando membros das pastorais rurais e somente mais tarde ela se incorpora à CPT nacional (SILVA, 2001, p. 100).

Além dos trabalhadores sem-terra, a CPT também atua junto aos trabalhadores assalariados e aos boias-frias que conseguiram, por algum tempo, ganhar a cena, mas que enfrentam dificuldade de organização e articulação. Além destes, há ainda os "peões", submetidos, muitas vezes, a condições análogas às da escravidão.

Em cada região, o trabalho da CPT adquiriu uma tonalidade diferente de acordo com os desafios que a realidade apresentava, sem, contudo, perder de vista o objetivo maior de sua existência: ser um serviço à causa dos trabalhadores rurais, sendo um suporte para a sua organização.

Dentre suas metas, a CPT, com uma vasta experiência no meio rural, entende como espaços legítimos da luta pela Reforma Agrária as ocupações e acampamentos e discute o problema da terra como um ponto de partida para se ter acesso a uma cidadania plena. Associa a esta luta quatro linhas gerais a serem alcançadas para realmente possibilitar um desenvolvimento humano no contexto das ocupações e assentamentos rurais. A primeira linha diz respeito à luta pela terra; a segunda, à pequena produção agropecuária e sustentabilidade; a terceira a luta pelos direitos e a quarta o desenvolvimento local e cidadania (SILVA, 2011, p. 101).

Nesta perspectiva de cidadania, sustentabilidade e desenvolvimento local a CPT tem conseguido manter desde o início a clareza de que os protagonistas desta história são os trabalhadores e trabalhadoras rurais. Os direitos humanos, defendidos pela CPT, permeiam todo o seu trabalho desde o seu nascimento na década de 1970. Em sua ação, explícita ou implicitamente, o que sempre esteve em jogo foi o direito do trabalhador rural em suas diferentes realidades. No âmbito nacional, atualmente a CPT organiza suas ações em três grandes frentes: Terra, Direitos e Água⁹.

Além do processo educativo e pedagógico de conscientização e organização do povo camponês, a CPT desenvolve, no campo do direito, experiências também no âmbito da educação escolar, seja no acompanhamento pedagógico a projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, seja na formação continuada de professores e professoras que atuam no campo. A metodologia trabalhada é construída sob os princípios da educação popular.

A luta pela terra e o compromisso de inserir o processo de mobilização e organização dos camponeses numa dinâmica pedagógico-educativa têm motivado algumas experiências singulares na CPT. Um exemplo destas experiências é seu protagonismo no processo de articulação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB).

Este trabalho desenvolvido atualmente pela CPT/Sertão-PB marca seu entendimento de que um projeto de nação construído numa outra lógica que não seja a capitalista-burguesa passa necessariamente pela educação e a educação escolar é um lugar estratégico nesse processo de consolidação de outra lógica, de construção de um conhecimento emancipador e descolonizado. “Entrar” no sistema escolar e por dentro dele desenvolver práticas contra-hegemônicas além de ser uma estratégia constitui-se num jeito novo de fazer educação popular.

A dimensão educativa, formadora das classes populares, pode ser visivelmente perceptível no processo histórico de organização dos movimentos sociais populares. Os elementos trazidos a partir da prática das Ligas Camponesas (1950), do Movimento de Educação de Base (60) e da CPT (70) apenas sinalizam esta dimensão presente no MST (80) e em tantos outros movimentos e organizações sociais, redes e fóruns (90 e 2000)¹⁰ que lutam pelo direito e qualidade de vida no campo. O próprio movimento social popular é pedagógico enquanto espaço de construção de uma identidade de classe.

⁹ Dados retirados do site da CPT Nacional: <http://www.cptnacional.org.br/>

¹⁰ Esse caráter educativo de mobilizações e movimentos sociais rurais contemporâneos é discutido por Gohn (2010, p. 143-48).

Nas três experiências de trabalhos populares acima citadas podemos vislumbrar a materialização da concepção de educação popular apresentada por Alder Júlio:

Entendemos educação popular como o processo formativo permanente, protagonizado pela classe trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte (CALADO, 2009, p. 3).

As práticas destes e de tantos outros movimentos e organizações sociais populares e pastorais sociais afirmam uma educação assentada no princípio da autonomia, do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, da emancipação e transformação social. Tais princípios da educação popular, trabalhados e defendidos pelos movimentos sociais tornam-se fundamentos inegociáveis na proposta da educação do campo e no campo.

Parece-nos coerente, portanto, afirmar que há uma relação indissociável entre educação popular e movimentos sociais populares e que as experiências pedagógicas, escolares ou não escolares, realizadas por esses movimentos apontam um novo jeito, uma nova proposta de educação para os povos do campo. Não como de fora ou para estes, mas como uma proposta construída por estes próprios sujeitos a partir de sua prática social. Assim diz Ribeiro (2010, p. 60): “suas práticas e concepções ainda em processo de construção, projetam uma reconfiguração da escola”.

Em nosso entendimento a educação popular desenvolvida pelos movimentos sociais populares representa não só um espaço contraditório de luta, mas, principalmente, um relevante espaço pedagógico. Como diz Paulo Freire, os sujeitos aprendentes assimilam elementos da realidade social e a partir destes elementos organizam a base de um conhecimento necessário a uma apropriação crítica do conhecimento socializado pela escola.

A educação popular transita no campo da cultura popular, que para Giroux e Simon (2006, p. 96) situa-se no terreno do cotidiano. Segundo estes autores, a cultura popular, apropriada pelos alunos ajuda a validar suas vozes e experiências.

Colocados estes elementos podemos afirmar o papel dos movimentos e organizações sociais populares no campo da educação popular e a importância desta na proposta de uma educação comprometida com a vida, os interesses e o processo de emancipação social dos sujeitos das classes populares.

São, portanto, os movimentos sociais populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação (RIBEIRO, 2010, p. 29). É da experiência de educação popular gestada e materializada nas práticas dos movimentos sociais populares que emerge o que, historicamente, vem se sedimentando como as bases do que hoje concebemos como educação do campo.

2.2 Concepção de Educação do Campo

Partimos da premissa de que a Educação do Campo vem se constituindo como um paradigma de Educação. Este é um aspecto altamente relevante na discussão que nos propomos, pois nos instiga a, inicialmente, retomar o que compreendemos como paradigma e posteriormente destacar, mesmo que rapidamente, alguns princípios e fundamentos da Educação do Campo, enquanto paradigma pedagógico.

Os paradigmas são resultados de conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade. Na tentativa de interpretação de uma única realidade podem surgir diferentes paradigmas. Tomemos aqui as palavras de Fernandes e Molina (2004, p.56-57)

[...] Os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. Atualmente, o paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural no país não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira por movimentos sociais e sindicais. Se compararmos o modelo de rural da literatura aos projetos econômicos, políticos e culturais do capitalismo exacerbado e ao modelo de campo que defendemos, veremos paradigmas diferenciados. Este modelo tem a relação homem-natureza como exclusão, marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função de excluir a maioria. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmensurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, entre outros.

Em oposição a este paradigma do rural e mais especificamente de “Educação Rural”, os diferentes e diversos povos do campo vêm construindo através de seus movimentos e entidades sociais, outra compreensão, outro referencial paradigmático. Para estas populações que vivem no e do campo, o campo é, primordialmente, espaço de vida, espaço emancipatório, lugar de luta pela terra e por condições dignas de vida. A terra não é apenas um meio de produção (capitalista), mas um território identitário, espaço geográfico imbricado ao espaço afetivo, onde a produção é garantida por toda a família.

Bernardo Fernandes e Mônica Molina analisam a educação do campo a partir do conceito de território, definido por estes como “espaço político por excelência, campo de ação e de poder onde se realizam determinadas relações sociais” (2004, p. 61).

Estes povos, conscientes da importância da educação, lutam por uma escola que seja de direito e de fato, um espaço de aprendizagem, criação e socialização da sua cultura, ou melhor dizendo, das suas diversas manifestações culturais. Os saberes são construídos nas experiências cotidianas e na escola.

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para proposição de projetos de desenvolvimento. Enquanto a educação do campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63).

A educação do campo é marcada por diversos conflitos, pela disputa de interesses antagônicos, mas também por muitos movimentos sociais de resistência, reivindicação e proposição.

Um exemplo disso é o movimento Por uma Educação do Campo que se constrói na articulação de organizações sociais, movimentos sociais populares e organismos nacionais e internacionais que concebem o campo como espaço de vida, luta e resistência, espaço no qual se criam e se experimentam novas relações sociais, centradas na solidariedade e na coletividade.

Um princípio da educação do campo é que os sujeitos da educação são os sujeitos do campo: pequenos agricultores, criadores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. A educação do campo assume o desafio de pensar o campo e suas populações, seu modo de viver, conviver, transcender, sua organização política e suas identidades culturais.

O trabalhador rompe com o modelo elitista, e ao mesmo tempo protagoniza uma nova forma de educação construída coletivamente a partir do contexto no qual o mesmo trabalhador está inserido.

Com a denominação Educação do Campo os diversos sujeitos sociais camponeses buscam representar um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, ontológicos que define uma educação calcada em preceitos epistemológicos que apontam um novo paradigma educativo com características próprias, pelas quais definem a educação que desejam ver implementada nas áreas compreendidas pela pequena propriedade, pela agricultura familiar

camponesa, pelos assentamentos e outras tantas situações que caracterizam a vida dos povos camponeses.

O paradigma e a concepção de educação do campo se constroem em oposição à concepção clássica de educação rural, histórica e politicamente construída, no Brasil, como instrumento de dominação ideológica. Aos poucos esta concepção de educação tem se constituído enquanto campo epistemológico, campo de um saber que tem exigido daqueles que se dedicam ao seu estudo uma reelaboração conceitual e metodológica da educação referenciada e referendada por um contexto específico, cujo processo tem resultado na desconstrução de um imaginário social, político e ideológico que nega a simetria entre campo e cidade, que não reconhece a relação de interdependência e cooperação, mesmo que dialética entre as relações produtivas e sociais construídas e atuantes nestes espaços.

As contradições impregnam não só as experiências pedagógicas, mas também, as concepções e as palavras com que as nomeamos. Por essa razão, há necessidade de explicitar a terminologia cindida em rural/do campo para identificar os movimentos sociais populares enquanto sujeitos sociais, mais propriamente sujeitos políticos coletivos, bem como a educação popular que projetam, em confronto com o modelo civilizatório de escola, imposto pela modernidade (RIBEIRO, 2010, p. 27).

Marlene Ribeiro salienta a relevância política de compreendermos e afirmarmos a Educação do Campo, não apenas enquanto terminologia que vem substituir o que anteriormente era chamada de educação rural; mas afirma que se trata de experiências pedagógicas antagônicas. Assim, o próprio ensaio em entendermos a terminologia Educação do Campo nos insere numa contradição dialética, porque construída num processo de luta, reivindicações e práticas de sujeitos políticos coletivos que se reconhecem enquanto sujeitos sociais e propõe outra lógica e perspectiva de sociedade, contrária à sociedade capitalista que produz/reproduz a apropriação do trabalho, a expropriação da terra e dos meios de produção.

A concepção de educação do campo na forma que hoje a compreendemos, e que ainda está em construção, tem sido elaborada coletivamente, aos poucos, num processo dialógico e respeitoso entre os diferentes sujeitos (individuais e coletivos) que fazem esta educação anteriormente à sua teorização.

É nesse sentido que entendemos e queremos discutir a educação escolar no campo. Não como algo isolado ou alheio à luta maior pelo direito à vida, à dignidade, pelo direito à soberania e segurança alimentar, pela democratização do acesso e direito de permanência na terra; mas como uma educação escolar que compreende todas as dimensões da vida, da

produção e da existência no campo, como eixos temáticos a serem discutidos; como campo de saber a ser assimilado e construído, numa escola que se reconhecendo espaço de poder e de disputa, opta pelos interesses e a perspectiva das classes populares e dos camponeses, particularmente.

Nessa perspectiva a educação do campo é uma das dimensões do projeto de contra-hegemonia, no qual se insere como ferramenta no embate entre duas visões antagônicas de campo: a visão empresarial do agronegócio capitalista e a visão da agricultura familiar, da agroecologia, do respeito à vida, da relação respeitosa com a natureza.

A educação do campo está necessariamente atrelada a um modelo de desenvolvimento social, político e econômico contra-hegemônico; por isso na sua concepção e principalmente no seu processo de materialização todas as outras dimensões sociais e políticas são repensadas. Neste processo a educação do campo traz na sua gênese e na sua maturação o compromisso da transformação das estruturas sociais, políticas e econômicas, resgatando e trazendo a cultura local como conteúdo escolar.

A dimensão política e a perspectiva histórica dessa concepção de educação nos remetem a um olhar sobre o processo de colonização imposto ao território brasileiro.

Os diversos e diferentes povos: os que aqui estavam (povos nativos) os que para cá foram trazidos como escravos (povos africanos) e os que vieram desta terra se apropriar (portugueses), disputavam a terra, enquanto espaço de possibilidade de garantia da sobrevivência. É importante, contudo, salientar que a disputa era desigual e desumana, considerando as condições e vantagens dos portugueses em relação aos outros grupos humanos, anteriormente citados.

Essa correlação de forças e disputa dos bens materiais necessários à própria existência tem sido marca recorrente na educação imposta aos povos nativos.

A educação do campo nos convida a olhar o currículo na perspectiva da descolonização e valorização das culturas e saberes historicamente silenciados. Este paradigma propõe um currículo que estabeleça o diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola se situa. Trata-se da resignificação da escola e implementação de um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes e conhecimentos populares. Isto é o que chamamos de perspectiva da contextualização. A aproximação entre o conhecimento social e historicamente elaborado e o cotidiano das pessoas, sua realidade concreta exige uma compreensão, uma intervenção e transformação que assegurem a possibilidade de inventar e de (re) inventar a vida, as relações e a produção material e subjetiva que constituem nossa forma humana de ser.

Por isso, pensar a educação do campo significa reconhecer e comprometer-se com três questões básicas: a questão ético/moral com a pessoa humana desumanizada historicamente; a questão social, que implica num compromisso com a intervenção e estruturas excludentes e desiguais da sociedade burguesa capitalista que produz um campo de miséria e impossibilidades e outro de “prosperidade e desenvolvimento”. E neste sentido a educação deve estar associada a esta perspectiva de transformação das relações sociais para minimizar também as exclusões pedagógicas tão frequentes nos municípios e estados da federação; e, por último, a educação do campo exige um compromisso com a cultura camponesa em suas diversas facetas, seja para resgatá-la, seja para recriá-la, bem como para conservá-la.

A Educação Básica do Campo não pode ser concebida sem a participação do movimento social existente no campo.

Portanto, educação do e no campo é um projeto político-pedagógico da sociedade civil que busca intervir nos fundamentos da educação brasileira. Além disso, é um projeto popular alternativo para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para a realidade campesina, gestado pela prática desses mesmos sujeitos.

É preciso ter claro, também, que a escola do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da mulher do campo e que esta escola do campo pode vir a contribuir no desenvolvimento de estratégias de um projeto educativo socioeconômico desde que esteja contextualizada.

Neste sentido a educação do campo precisa dar conta de considerar a identidade dos sujeitos do campo, conforme o que está posto no Parágrafo Único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade; ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a realidade social da vida coletiva no país. (Resolução CNE/CEB 01,2002)

Configura-se o desafio da educação de possibilitar a autoconsciência e a compreensão crítica das pessoas sobre o contexto no qual estão enraizadas, seja nas vilas ribeirinhas da região amazônica ou no sertão, nas comunidades quilombolas e indígenas do interior do Nordeste brasileiro ou do Sul do país.

Deste parágrafo único do artigo 2º das diretrizes queremos ainda salientar a importância do lugar ou realidade como elemento que incide decisivamente na construção da

identidade da escola. Este lugar é o que denominamos, neste trabalho, de contexto. E é a partir da compreensão deste lugar/contexto que propomos continuar nossa reflexão.

2.3 O semiárido brasileiro como contexto para se pensar a educação

O semiárido brasileiro é o contexto que tomamos como referência nesta discussão uma vez que a pesquisa se deu sobre uma experiência de educação escolar, situada neste contexto.

A extensão territorial do semiárido brasileiro (SAB) é de aproximadamente 900.000 km², com uma população em torno de 26.423.362 habitantes, um pouco menos do que a população de alguns países da Europa e mais do que as populações do Paraguai e Uruguai juntas. Comumente o semiárido é confundido com o Nordeste. Contudo, o Nordeste não é sinônimo do semiárido, apesar do território do semiárido ocupar 70% do território nordestino. No total, o semiárido concentra 1.400 municípios brasileiros.

Atualmente a região semiárida brasileira é composta por parte dos Estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Minas Gerais.

Ao contrário do que é divulgado na mídia e ensinado na imensa maioria dos livros didáticos, o SAB é um dos biomas mais úmidos do mundo; com uma precipitação pluviométrica anual de 750 milímetros, em média. A maior característica do semiárido não é a ausência de chuva, mas sua irregularidade no tempo e no espaço. Isto implica em dizer que não há certeza quanto ao tempo que vai passar entre uma chuva e outra e em relação aos lugares onde a mesma ocorrerá. Poderá chover muito numa área e não chover nada noutra dentro do mesmo município e na mesma época. Porém, mesmo esta peculiaridade que pode ser analisada somente como adversidade, traz alguns benefícios. Na região semiárida, um conjunto de municípios pode ter um período chuvoso de outubro a janeiro, outro conjunto de municípios tende a ter este período de janeiro a abril e outro conjunto no período de abril a junho. Ou seja, pode haver seis meses anuais de boa chuva nesta região. Isto deixa claro que é a ausência de políticas públicas integradas e articuladas para a região que maximiza os impactos e prejuízos das estiagens, identificadas como seca. Pesquisas realizadas pelo UNICEF apontam que, de cada 5 pessoas que vivem nesta região, 4 pertencem a famílias cuja renda per capita é menos do que 0,5 salário mínimo (FILHO, 2003 *apud* SOUZA, 2006, p. 38).

Esta condição imprime grande concentração de parte da população de baixa renda e os mais baixos indicadores sociais do Brasil.

Contudo, é também notório e comprovadamente experimentado que esta é uma região de múltiplas e variadas potencialidades tanto no aspecto turístico como no campo da produção. O que nos permite compreender que seus problemas não são decorrentes diretos das condições climáticas e ambientais, mas da estrutura política, econômica e social que foi implantada mediante uma política de colonização econômica e cultural.

A natureza mostra que o SAB possui muitas vantagens e belezas. As plantas e animais aproveitam os tempos de mais chuva para se reproduzir e para armazenar água. Quem já não viu como o mandacaru muda, em poucas horas, de uma cor mais amarelada para um verde-escuro, depois de uma chuva? Logo o tronco incha com a água, absorvida com rapidez pelas raízes (SHISTEK; MARTINS, 2001, p. 16).

A biodiversidade da caatinga é um importante potencial do semiárido brasileiro. A educação na perspectiva da convivência com o semiárido assume como premissa do seu trabalho pedagógico investigar essas potencialidades e evidenciar as possibilidades e viabilidade da região. Segundo Suassuna, pesquisador e engenheiro da Fundação Joaquim Nabuco, existe

uma riqueza enorme de plantas adaptadas ao meio ambiente seco que poderiam ser exploradas economicamente. São plantas produtoras de óleo, de látex, de cera, de fibras; plantas medicinais e frutíferas entre outras. Percebemos que essa e outras riquezas (animal e vegetal) de nosso semiárido ainda estão por ser conhecidas e valorizadas (SUASSUNA, 2002, p.6 apud BRAGA, 2004, p. 28).

Queremos aqui tomar o ambiente semiárido como contexto da práxis educativa e quando assim o fazemos este ambiente torna-se um ecossistema socioeducativo¹¹. Isto implica reconhecê-lo não somente como lugar de aprendizagem, mas eleger suas características geofísicas, as relações e experiências de convivência com este ecossistema, como conteúdo a ser ensinado e aprendido numa perspectiva metodológica coerente com a perspectiva da contextualização.

Falar no semiárido como contexto a partir do qual se pode pensar a educação implica em olhar para esta região como um campo de estudo. Todas essas possibilidades, potencialidades, diversidade e até adversidades deste lugar podem e devem ser estudadas pela

¹¹ Conceito trabalhado por Álamo Pimentel em seu artigo *Processos educativos e sua gênese na convivência com o semiárido brasileiro* (2000).

história, geografia, matemática, língua portuguesa, artes e todas as demais áreas do conhecimento, numa outra lógica: a da convivência.

A convivência tem sido um paradigma construído no semiárido pelas organizações e movimentos sociais populares como uma “proposta política de mobilização para a implementação de políticas públicas apropriadas ao desenvolvimento sustentável na região” (SILVA, 2010, p. 76).

Portanto, quando propomos o semiárido como campo de estudo, estamos dizendo que a escola deve estudar a convivência com o meio ambiente, com a economia, cultura, política. Enfim, com todas as dimensões da vida, proporcionando aos povos que habitam esta região apropriarem-se, por meio da escola e do currículo, de conhecimentos que possibilitam melhor qualidade de vida e garantia da dignidade da população sertaneja. Concordamos com Silva (2010, p.77) quando diz que isto

requer a conquista de políticas públicas permanentes e apropriadas a partir da superação das estruturas geradoras da desigualdade, como a concentração da terra, do poder e do acesso aos serviços sociais básicos. Esse processo é fruto de mobilização...

É neste sentido de mobilização e luta por um semiárido que seja efetivamente um lugar de vida que se insere a proposta de educação para a convivência com o semiárido ou, como aqui nomeamos, de educação contextualizada na perspectiva da convivência com o semiárido.

2.4 Educação contextualizada na perspectiva da convivência com o semiárido brasileiro

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Esta tese nos possibilita, portanto, pensar a educação como um processo histórico socialmente construído. Ao partirmos deste pressuposto é possível indagar: Quais as bases teórico-práticas desta construção? Quais suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais?

Entendemos a educação como um processo dialógico e permanente de formação que envolve todas as dimensões e aspectos da vida humana. A partir deste princípio consideramos relevante (re)afirmar nosso reconhecimento dos vários espaços pedagógicos que vamos criando e (re)criando numa trajetória, sempre plural e conflitiva de humanização e hominização, como tantas vezes afirmou Paulo Freire.

Dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que é mediante a educação que os homens (e mulheres) se hominificam e humanizam. Ou seja,

através do processo educativo os seres vão se tornando homem/gente/humanos; isto posto afirmamos que ela própria (a educação) é um processo de trabalho. Saviani afirma que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

Partindo da compreensão da educação como processo de produção da existência humana, é possível pensá-la inserida num contexto e realidade cujas condições possibilitam ou deveriam possibilitar uma educação comprometida com a vida das pessoas. Ou seja, uma educação que contribua na produção das condições materiais de existência. É neste movimento que homens e mulheres vão se educando. Implica reconhecer que a educação é um processo amplo que não se inscreve apenas no espaço da escola; ela se dá na família, no trabalho e nas relações humanas, princípio inclusive reconhecido e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, art. 1º.

Contudo, se por um lado reconhecemos que a dimensão educativa não cabe “por inteiro”¹² na escola, e que existem outros espaços educativos, por outro lado reconhecemos que a socialização do conhecimento sistematizado, historicamente acumulado pela humanidade, se dá na escola, mediante a educação escolar e, portanto, aqueles que não tiverem acesso a esse espaço educativo não podem se apropriar desse patrimônio. A educação escolar é, assim, um direito. E, sendo a escola espaço de um determinado tipo de educação deve ser acessível a todos e, através do saber sistematizado, contribuir efetivamente no crescimento e desenvolvimento das pessoas e dos lugares onde vivem. É a partir do princípio humano e legal da educação como direito e do direito a uma educação que contemple todas as dimensões da vida dos sujeitos que queremos discutir a concepção de educação contextualizada.

Discutir a educação tendo como foco o “contexto” exige uma explicitação de como o compreendemos. A palavra contexto¹³ se origina do latim - *contextus, ūs* (reunião, conjunto, encadeamento); sendo assim, o contexto é o ponto de partida para o entendimento, para a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos diversos.

¹² Expressão muito utilizada pela professora Adelaide Pereira da Silva em seminários e palestras, quanto trata do campo e da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

¹³ Secretaria Executiva da RESAB, 2006.

Contexto não diz respeito apenas ao local, que numa perspectiva geográfica poderia ser nomeada como o “aqui”, a realidade imediatamente próxima. Por contextos, como afirma Martins (2004, p. 35), compreendemos todo o complexo dilema das “identidades e os materiais semióticos que as compõem”. Sinalizar esta compreensão é importante para referenciar o ponto conceitual, a partir do qual pretendemos tecer nossas reflexões e análises.

Contextos não se fixam apenas ao local, à sala de aula, à comunidade local, a um território determinado. Ele se estende até sistemas de valores, que extrapolam qualquer geofísica descuidadamente traçada, uma vez que tecem em redes conteúdos que fundem o passado e o futuro, o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes. Mas tal tessitura e tais cruzamentos se dão numa determinada situação; movidos a condições reais e a certos constrangimentos, em um dado tempo e chão. Não estão soltos no ar (MARTINS, 2004, p. 36).

Considerando os elementos apresentados por Martins afirmamos que o contexto a partir do qual iremos discutir a educação contextualizada é o semiárido brasileiro

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas historicamente no semiárido brasileiro, Martins (2004) avalia que

a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade - atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil - e, partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira (MARTINS, 2004, p. 30).

O discurso e prática de uma educação contra-hegemônica, antagônica à perspectiva universalista e neutra apareceram e tomaram corpo entre nós, brasileiros, nordestinos, desde Paulo Freire. A clareza do caráter político da educação é uma das fortes marcas da pedagogia freireana. Com Freire e todos os outros educadores/as que comungaram e comungam da mesma utopia de uma sociedade sem desigualdades aviltantes e exclusões desumanas, a educação rompe com a pseudoimparcialidade e neutralidade e assume consciente e explicitamente, um projeto pedagógico a favor de uma determinada classe: A classe dos trabalhadores e donos da força de trabalho na sociedade capitalista.

Trata-se de uma educação que busca ressignificar a escola e implementar um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes e conhecimentos populares. Isto é o que chamamos de perspectiva da contextualização. Esta aproximação entre o conhecimento social,

historicamente elaborado e o cotidiano das pessoas, sua realidade concreta exige uma compreensão, uma intervenção e transformação que assegurem a possibilidade de se inventar e (re)inventar a vida, as relações, a produção material e subjetiva que constituem nossa forma humana de ser, conviver, sobreviver e transcender.

O desafio é pensar o campo e a cidade situados no semiárido brasileiro na perspectiva da contextualização em consonância com o desenvolvimento de um projeto de construção de condições humanizantes de sobrevivência e convivência com as pessoas, natureza e demais seres que habitam esta região.

Consideramos não apenas importante, mas uma questão de direito, o acesso a uma educação comprometida com o conhecimento do contexto dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico; uma educação que busque contextualizar o ensino, usando novas metodologias e processos, considerando, sobretudo, as potencialidades do seu lugar/região e aqui trazemos como contexto específico para esta reflexão, o semiárido brasileiro, que é inegavelmente um espaço de vida, de conhecimento, e de possibilidades de crescimento e desenvolvimento humano. Concordamos com Freire quando ele afirma que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2011, p. 38).

Não são intelectuais alheios e estranhos a esta realidade e posição social que, do seu “ponto de distanciamento” e presos às narrativas hegemônicas, farão a contextualização aqui pretendida. Ao contrário, é importante lembrar que na concepção e prática de Freire, o processo de “contextualização” da educação é feito pelos próprios sujeitos do processo educativo.

São estes sujeitos, os das classes populares, através de movimentos e organizações sociais populares, que vêm construindo novos conceitos e práticas no semiárido.

Estas noções e práticas ou tecnologias sociais de convivência com o semiárido vêm sendo construídas no processo de crítica ao processo de colonização e direção pedagógica hegemonicamente determinada de uma realidade sobre outras.

[...] jamais as nossas escolas foram espaços onde circulavam deliberadamente “conteúdos” sobre “nossa realidade”. Neste caso, contextualizar a educação implica admitir a particularidade do semiárido brasileiro e reconhecer como pertinente a inclusão da tematização dos seus fluxos nas salas de aula aí localizada (MARTINS, 2004, p.38)

Quando Martins propõe a tematização do semiárido nas salas de aula, podemos entender a inclusão da sua história de ocupação e da cultura de subserviência e de resistência construída a partir desta história; podemos incluir as relações de gênero, etnia, a dimensão da religiosidade dessas populações. Enfim, estudar o semiárido implica escolarizar não apenas seus aspectos geográficos, climáticos, mas todas as relações tecidas e presentes nesse espaço, principalmente as relações de poder. Entendemos assim que a proposta de educação contextualizada no semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação.

O processo de descolonização da educação implica no reconhecimento dos saberes construídos pela comunidade, comprometidos com a emancipação dos sujeitos implicados na práxis pedagógica. A descolonização se opõe frontalmente à colonização como um movimento que se efetiva num processo de afirmação. Afirmação da validade do diálogo permanente entre diferentes saberes, mediado na escola pelo professor(a) que tem a responsabilidade de ressignificar os saberes escolares a partir dos saberes populares produzidos pela comunidade.

Esse processo de escolarização é também de emancipação dos sujeitos, uma vez que o saber popular refletido e ampliado pelo conhecimento sistematizado construído na escola está imbricadamente ligado às questões vivenciais do cotidiano desses sujeitos, das suas lutas, celebrações, relações e, sobretudo, das formas variadas de produção dos bens necessários à sobrevivência e à melhoria das condições de vida da população.

A educação do campo enquanto paradigma também nos convida a olhar o currículo na perspectiva da descolonização e valorização das culturas e saberes historicamente silenciados. Este paradigma propõe um currículo que estabeleça o diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola se situa, porque compreende que as pessoas se constroem e constroem o conhecimento a partir do seu contexto, em interação com contextos mais amplos; ou seja, a construção do conhecimento se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmas e com os outros.

Neste sentido afirmamos que a contextualização é um princípio inerente à educação do campo, uma vez que esta busca ressignificar a escola e implementar um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes e conhecimentos populares. Isto é o que chamamos de perspectiva da contextualização. A aproximação entre o conhecimento social e historicamente elaborado e o cotidiano das pessoas, sua realidade concreta que exige uma compreensão, intervenção e transformação que assegurem a possibilidade de se inventar e

(re)inventar a vida, as relações, a produção material e subjetiva que constituem nossa forma humana de ser, conviver, sobreviver e transcender.

Configura-se o desafio da educação possibilitar a autoconsciência e a compreensão crítica das pessoas sobre o contexto no qual estão enraizadas, seja na zona rural do semiárido, nas vilas ribeirinhas da região amazônica ou nas comunidades quilombolas e indígenas.

Na mesma perspectiva e concepção da Educação do Campo tem se construído a proposta de educação contextualizada para a convivência com o semiárido. A proposta de educação para a convivência com o semiárido assume o desafio de, não apenas pensar o *campo* na perspectiva da contextualização, mas pensar também a cidade e todos os desafios, possibilidades e especificidades do contexto urbano. O eixo que orienta este pensar e fazer é a proposta de Convivência com o Semiárido¹⁴.

Nesse processo, a produção e a sistematização de conhecimentos sobre o semiárido são imprescindíveis para gerar mudanças de concepção sobre o local e provocar a (re)elaboração de saberes e práticas. Esse modelo de ensino-aprendizagem implica na produção e sistematização de conhecimentos sobre os diferentes campos do semiárido como base para mudanças de concepção sobre o local, provocando a (re)elaboração de saberes e práticas.

A educação contextualizada, como um modo de ser (no campo e na cidade) implica num olhar e numa prática descolonizadora, assentada no princípio da pluralidade e do reconhecimento de saberes historicamente negados, invisibilizados e amordaçados. Este paradigma pedagógico propõe um currículo que estabeleça o diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola se situa, porque compreende que as pessoas se constroem e constroem o conhecimento a partir do seu contexto, em interação com contextos mais amplos, ou seja, a relação e a construção do conhecimento se dão na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmas e com os outros.

A Educação Contextualizada e para Convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço do aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no

¹⁴ CSA - A proposta de convivência com o semiárido tem sido construída histórica e coletivamente pela prática de diversas instituições e movimentos sociais populares que atuam no semiárido brasileiro e que têm construído novas possibilidades de produção (tecnologias para captação de água de chuva, manejo da caatinga, manejo do rebanho etc.), novas possibilidades de educação (proposta de educação contextualizada na perspectiva da CSA), novas relações (questão de gênero, etnia e geração). Enfim, a CSA é um conjunto de condições adaptadas e viáveis à vida e vida digna para os povos do semiárido brasileiro. A maior articulação dessas práticas atualmente é a ASA. Movimento que pelo seu poder de intervenção e articulação social e política têm conseguido influenciar na proposição e implementação de políticas públicas para o semiárido brasileiro.

cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências (REIS, 2005, p. 13).

A educação contextualizada na perspectiva da convivência com o semiárido não nega a existência, tampouco o direito de acesso ao saber universal, que poderiam se tornar privilégios de uns, os das classes dominantes; ao contrário, reivindica a democratização do acesso ao saber historicamente construído, mas afirma a relevância dos sujeitos das classes populares do semiárido, no campo ou na cidade, de construírem inicialmente o conhecimento do seu local como possibilidade de intervenção social. Uma educação contextualizada mergulha no contexto e neste mergulho aprende a articular e ampliar este contexto, a articular o conhecimento deste local com conhecimentos globais.

Queremos ainda afirmar a escola como um espaço político. Concordamos com Moreira e Silva (2006, p. 95), quando afirmam que “a escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural”. A escola que promove uma educação contextualizada é um espaço que amplia a capacidade humana, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a transformar as condições de dominação em condições ideológicas e materiais de fortalecimento do poder social popular. É uma escola que opta pela pedagogia crítica, pela política da diferença e do fortalecimento de um poder mais coletivo e compartilhado garantindo que aqueles que historicamente foram silenciados tenham direito à voz, a falar e ser ouvido. Por essas razões, a educação contextualizada está comprometida com uma prática pedagógica libertadora, com um processo de gestão democrática e com o fortalecimento dos espaços de organização da sociedade civil, abrindo sempre canais de diálogo entre estes e a própria escola.

A educação onde existir livre e para todos se constitui como uma prática plural multirreferencial, dinâmica, dialógica e dialética, porque se torna espaço de diálogo entre diferentes.

2.5 O currículo na perspectiva da contextualização

Entendemos que o currículo é fruto de discursos e narrativas diferentes, de intencionalidades diversas e de variadas representações. Ele se constitui numa representação simbólica, espaço de escolhas, lugar de inclusões ou exclusões. Considerando, pois, a dinamicidade e politicidade do currículo, sua compreensão exige um olhar sobre a relação escola-sociedade e currículo-sociedade. Para Sacristán (2000)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

A compreensão da dinamicidade e de politicidade do currículo, presente na reflexão de Sacristán, questiona o currículo enquanto tempo/espço pedagógico escolar, estruturado como um repertório pedagógico que se desenvolve num determinado percurso educativo. Esse percurso constitui-se de experiências, atividades, conteúdos, métodos e formas utilizados para cumprir o que a escola estabelece como processo ensino e de aprendizagem.

O questionamento pertinente frente à perspectiva da contextualização é quem define este repertório? A serviço de quem e do quê estão os saberes socializados e construídos na escola? A afirmação do currículo como práxis, como construção política nos permite entendê-lo também como um campo de disputa, no qual cada opção, proposta ou prática educativa está preta de interesses e valores que precisam ser desvelados e revelados no processo pedagógico.

O século XX é marcado por profundas transformações em todos os campos e dimensões: político, social, econômico e tecnológico. A sociedade pós-industrial impõe novos desafios: a produção de bens simbólicos altera as ênfases até então existentes. E, na tentativa de compreendê-las, o pensamento curricular incorpora enfoques pós-modernos e pós-estruturais. Teóricos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin, influenciam fortemente as construções teóricas neste campo.

Se antes tínhamos como marca deste campo a linearidade e homogeneidade de referências, a partir deste período (anos 90), as referências ganham a característica da multiplicidade, não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas também como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo os “multi” e “trans”, que a partir da segunda metade da década de 1990, é a grande marca e contribuição no campo curricular no Brasil.

O pensamento curricular ao longo da história da educação brasileira foi fortemente marcado pela linearidade das teorias sociofilosóficas que embasaram as construções teóricas

do pensamento burguês. Este referencial marcou a produção no campo do currículo até a década de 1980.

Apenas na década de 80, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Neste momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13).

No final da década de 1980 e primeira metade de 90, ganha força a ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente. A construção e contribuição de Paulo Freire desde a década de 1960 é retomada e começa a criar uma hegemonia conceitual neste campo.

No início dos anos 1990, os estudos, as pesquisas e produções no campo curricular, caracterizavam-se fortemente pelo enfoque sociológico. As produções buscavam, majoritariamente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder e fundamentavam-se em teóricos ligados à nova sociologia da educação, como Michael Apple e Henry Giroux.

Ainda nos anos 90, inicia-se outra discussão no campo curricular: a questão da multirreferencialidade, que para Burnham (1993),

tematiza o currículo e seu significado na sociedade contemporânea. Remete-nos a aprofundar a questão curricular como processo social que se realiza no espaço concreto da escola e que deve garantir aos sujeitos envolvidos, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas conhecimento e outras vivências, mas também contribuindo para a sua inserção na instituição histórico-social (BURNHAM, 1993, p. 15).

Esta discussão em torno do currículo nos remete a questões fundantes: *quais conhecimentos* devem ser ensinados? *Por que* ensiná-los? Poderíamos dizer melhor: o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo?

Tomaz Tadeu diz que

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 15).

Um breve olhar sobre as teorias do currículo nos permite confirmar a caracterização apontada por Tadeu na mesma obra acima citada: as teorias tradicionais; as teorias críticas de currículo e as teorias pós-críticas. Ainda nesta perspectiva corrobora Apple quando afirma que

o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. [...] o que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo [...] tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são produzidos e alterados nesta sociedade (APPLE in: MOREIRA e SILVA, 2006, p. 60).

Apostamos aqui, sobretudo nas duas últimas abordagens, como nosso aporte teórico para a discussão que nos dispomos a fazer. As teorias críticas, porque discutem currículo a partir da análise das conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista.

As teorias pós-críticas pela ênfase num currículo que além das questões macro-estruturais consideram questões como identidade, alteridade, subjetividade, cultura, gênero etnia e outros elementos da microestrutura também relevantes na discussão curricular.

A produção de currículo no Brasil pode ser referendada por três construções teóricas principais: a perspectiva pós-estruturalista, representada principalmente por Tomaz Tadeu; a Perspectiva histórica do currículo, que incorporou a marca das discussões da Nova Sociologia da Educação Inglesa, como H. Giroux, M. Apple e outros e o Currículo em Rede, vertente desenvolvida fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro coordenados por Nilda Alves.

Tomaz Tadeu Silva, após analisar as diversas teorias do currículo, afirma que

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. Currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

O currículo em rede, referendado por autores como Lefèbvre, Morin e Deleuze, e nos últimos anos, também o autor português Boaventura de Sousa Santos tem sido importante referência para estudos curriculares no Brasil.

Este conceito de rede aplicado ao campo do currículo, no Brasil, tem tematizado questões como formação de professores, e discutido a superação do enfoque disciplinar no

espaço escolar. No seu lugar, fala-se em eixos curriculares, como espaços coletivos de discussão e ação, que atravessariam cada disciplina, viabilizando propostas coletivas e articuladas.

Esta perspectiva curricular trabalha os contextos cotidianos como espaços de tessitura do conhecimento. Em cada um destes contextos, os sujeitos tecem cotidianamente seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem.

Por fim queremos agregar a esta discussão nosso entendimento de currículo enquanto espaço político; como um campo de disputa, no qual cada opção, proposta ou prática, está preñe de interesses e valores que precisam ser desvelados e revelados no processo pedagógico.

A educação onde existir livre e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, ideia, crença, aquilo que é comunitário como bem, trabalho ou vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre homens, na divisão dos bens, do trabalho e dos símbolos.

Numa sociedade, formada por classes desigualmente distribuídas a educação se torna um aparelho a serviço dos grupos hegemônicos; portanto, discutir currículo exige uma reflexão em torno dos interesses antagônicos presentes no processo socioeducativo. É impossível dissociarmos educação de todos os processos sociais, inclusive do processo político.

Numa dimensão política a definição do currículo exige tomada de posição. Opções e posturas que revelam, sobretudo, a concepção e opção de sociedade que se tem. O currículo, portanto, está imbricadamente ligado a certo modelo de desenvolvimento social vigente ou que se pretende construir.

O conhecimento ou desvelamento da realidade é, portanto, condição *sine qua non* de uma educação libertadora. Portanto, ao se trabalhar o currículo contextualizado, compreende-se educação como um espaço de formação de humanos, com referenciais culturais, políticos, éticos, específicos e diversos.

Reiteramos aqui que neste trabalho nos propomos a discutir o currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o semiárido. Assim, nosso olhar sobre o currículo está ancorado no conceito de educação contextualizada, já trabalhado anteriormente. Esta, busca ressignificar a escola e implementar um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes e conhecimentos populares. Isto é o que denominamos de perspectiva da contextualização, marco referencial para nossas reflexões.

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões locais e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de questões pertinentes não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (MARTINS, 2004, p. 34)..

Construir o processo de contextualização do currículo segundo a proposta de educação contextualizada no semiárido exige que os professores procurem aprender a reaprender, para mediar um processo de construção do conhecimento onde o educando se torna um pesquisador de sua realidade. O educando aprende refletindo sobre sua ação e inserção no meio social, confrontando o que já sabe e como sabe com as informações e conhecimentos científicos, retornando ao seu cotidiano. E o professor ensina à medida que amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua própria práxis pedagógica. O cotidiano e as experiências vivenciadas tornam-se lugar, onde um novo saber é construído, num movimento de síntese-antítese-síntese epistemológica.

O desafio que propomos nesta reflexão é que o currículo contextualizado precisa organizar o tempo de aprendizagem a partir de novos princípios como a *pluralidade* (gentes são diferentes, com histórias, origens e vivência múltiplas que interferem diretamente no seu tempo de aprender); a *multireferencialidade* (a escola é um espaço e tempo pedagógico que deve manter diálogo permanente com tantos outros espaços e tempos que também educam fora dela); a *flexibilidade e a horizontalidade* nos processos de aprendizagem.

A organização e a produção do conhecimento, pensadas na perspectiva do currículo contextualizado, assumem o desafio de buscar, permanentemente, respostas e saídas pedagógicas para questões que definem modos e condições de vida. A natureza, o trabalho, o conhecimento e a história da humanidade são apresentados em um trabalho de Burnham (1993) como eixos fundamentais ao ensino escolar.

Neste caso o currículo contextualizado não apenas deve dar ouvidos às questões objetivas ligadas ao meio ambiente e ao ecossistema, mas deve ainda considerar que parte dos fluxos do ecossistema é de natureza pouco objetiva: pertencem à ordem dos signos e, no entanto, tem enorme poder para o bem e para o mal, podendo desencadear aí também profundos processos de aprendizagem (BURNHAM, 1993 *apud* MARTINS, 2004, p. 42).

Neste sentido a organização do tempo, a definição dos conteúdos e relações que o permeiam, bem como dos saberes socializados e construídos, são fundamentais na

caracterização daquilo que chamamos e entendemos por currículo. Numa discussão curricular a partir da lógica da contextualização entendemos ser fundamental abordar mesmo que sucintamente a reflexão em torno do tempo, espaço e saberes pedagógicos.

O tempo pedagógico ou tempo de aprendizagem na perspectiva da pedagogia liberal conservadora está normalmente reduzido ao *tempo escola*. Ou seja, os conteúdos trabalhados, os horários de aula, recreio, a organização do processo de formação - séries, ciclos, módulos, semestres, disciplinas etc. tudo o que compõe o que tradicionalmente se convencionou entender por ESCOLA.

Contudo, a educação contextualizada exige pensar o tempo escolar numa outra lógica. É necessário alargar o tempo pedagógico incluindo outros lugares de aprendizagem que não apenas a escola. As organizações e movimentos sociais são espaços de aprendizagem e a participação dos educandos orientada, monitorada e avaliada pela escola, em eventos e projetos desenvolvidos nestes espaços, são inegavelmente tempo de aprendizagem. Assim, ao discutir o currículo contextualizado a partir dos seus aspectos epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos, percebemos necessários “processos de rupturas”, ou seja, é preciso romper com as grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna que são os princípios da formalidade abstrata e de universalidade, da concepção tradicional e colonizadora da educação e ao mesmo tempo reafirmar que a educação precisa fazer sentido na realidade das pessoas no lugar onde estas estão.

Contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e se refaz.

O que se quer afirmar com a contextualização do currículo é que ele seja o veículo, o interlocutor dos saberes locais, com os saberes globais, que seja visto como campo de transgressões e que permita a possibilidade de criação e recriação de um conhecimento que incida diretamente na melhoria das condições concretas de vida das pessoas e dos seus lugares de vida.

O currículo contextualizado cria espaços e possibilidades de diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular; entre o que se aprende na escola e o que se faz como trabalho cotidiano. Assim, o conhecimento científico, mediatizado pela realidade, pelas condições concretas de existência das pessoas, torna-se um conhecimento que cria possibilidade concreta de contribuir com um desenvolvimento humano e sustentável.

Este trabalho pedagógico desenvolvido na perspectiva da contextualização implica diretamente num conhecimento que ajuda o sujeito a situar-se no seu lugar, no seu contexto,

porque o conhece e conhecendo-o aprende a perceber suas possibilidades e potencialidades e percebendo estas potencialidades este sujeito constrói bases para uma postura propositiva na própria realidade; potencializando a educação como um processo efetivo de intervenção social.

Contextualizar o ensino e aprendizagem no semiárido implica em considerar suas potencialidades e limitações, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana. A região semiárida é focalizada como eixo orientador do estudo tendo em vista a proposição de tecnologias e políticas públicas viáveis e necessárias ao desenvolvimento social sustentável desta região.

O processo de contextualização do currículo caracteriza-se basicamente por dois movimentos simultâneos e imbricadamente interligados, um de natureza endógena e outro de natureza exógena. Consideramos como endógeno o movimento interno do próprio conteúdo, enquanto adaptação de linguagem, nível de complexidade, entre outros. Trata-se da relação saber-saber a ser ensinado; e exógeno, o movimento exterior. Trata-se da adequação do conteúdo à necessidade de vida e da realidade dos educandos. Aqui se verifica o nível de relevância social do saber ensinado em relação à dinâmica concreta e cotidiana de vida dos sujeitos.

A contextualização, portanto, numa linguagem mais pedagógica exige a transposição didática, que representa a essência do ensinar, ou seja, "a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação". Os professores devem criar momentos e atividades de aprendizagem e de avaliação capazes de atribuir sentido às práticas curriculares e de formar aluno(a)s capazes de controlar, analisar e tomar decisões sobre o próprio processo de aprendizagem.

Segundo Cardoso (2009), é neste sentido que Chevallard (2001) chama atenção para os saberes escolares que, no processo de ensino-aprendizagem, estariam em transformação ao se relacionarem com outros elementos. Isto é, neste processo estariam envolvidas três partes: o saber sábio – elaborado pelos cientistas em suas descobertas nas pesquisas –, o saber a ensinar – disciplinas ou conteúdos propostos para os professores abordarem em sala de aula – e o saber ensinado – que seria o produto das transformações e adaptações sofridas pelo saber sábio para tornar-se ensinável aos alunos. Nas palavras do autor:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O 'trabalho' que

transforma um objeto de ensino a ensinar em um objeto de ensino ensinado é denominado de transposição didática (CARDOSO, 2009, p. 45).

A transformação do saber preciso (ciência) para uma versão didática (saber a ensinar) por meio de livros-texto, revistas, mapas, gráficos, filmes, documentários e outros, conforme o nível ou grau de ensino a quem se destina, é o processo denominado por Chevallier de *strito sensu* (transposição externa). Outro movimento defendido pelo autor neste processo de transposição didática é o *lato sensu* (transposição interna). Trata-se do saber ensinado na escola. É quando a escola se apropria do saber a ensinar, já filtrado, depurado na transposição didática externa. Exemplos: seleção/recortes de conteúdos, classificação, ordenamento e forma de apresentação, relação com outras disciplinas e com as práticas sociais.

Compreendemos que o processo de contextualização na perspectiva que defendemos exige outro movimento que é a transformação do saber ensinado na escola num saber que serve para a vida. Este processo de mediação político-pedagógica é fundamental, pois é neste momento que o saber cientificamente elaborado, patrimônio cultural sistematizado e ensinado pela escola, torna-se um saber necessário a este local, à vida dessas pessoas. Este movimento exógeno efetiva-se num trabalho pedagógico interdisciplinar que exige o diálogo com as práticas sociais e realiza atividades que favoreçam a vivência de situações reais, de contextos da vida real, que necessitarão de determinados conhecimentos e competências.

Assim, podemos afirmar que a contextualização pode ser entendida como um processo de contextualização histórica e sociocultural:

a) Contextualização histórica – ambientada na origem do objeto (ciência). É a aproximação do aluno com o cientista que produziu aquele conhecimento.

b) Contextualização sociocultural ambientada no cotidiano do aluno. Trata-se do movimento de aproximação epistemológica do aluno ao objeto de estudo, conferindo-lhe sentido e significado a partir dos vínculos com a realidade mais próxima. Esta aproximação configura-se em vivências concretas e diversificadas.

Nesta perspectiva, a aprendizagem rompe com o mero processo de transferência de conteúdos, tantas vezes criticada por Freire. A transferência de conteúdos é um processo mecânico de uma educação bancária e que, portanto, não contribui para o educando, ele mesmo, ser protagonista no processo de construção do conhecimento. Sem a problematização não há um processo de construção de novos conhecimentos. Assim, compreendemos uma relação imbricada entre o processo de contextualização do currículo e o protagonismo epistemológico dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem.

Outro elemento inerente ao processo de contextualização do currículo é a interdisciplinaridade. A integração e articulação dos conteúdos é imprescindível para se construir um entendimento amplo, multidimensional e crítico da realidade. Assim, as especificidades das áreas do conhecimento se complementam e, na prática pedagógica, o planejamento é o lócus de articulação desse processo. Daí, uma implicação pedagógica do processo de contextualização é o repensar a prática de planejamento nas escolas.

Trabalhar o currículo nesta perspectiva da contextualização e a contextualização na perspectiva da convivência com o semiárido não é simples ou fácil; trata-se de um fazer pedagógico elaborado, refinado, que exige tanto uma formação inicial de qualidade, quanto um investimento contínuo e permanente no processo de formação continuada dos professores. Pois, a mediação desse processo assenta-se no que Morin tem chamado de desafio da complexidade.

A contextualização curricular exige uma reelaboração na concepção do próprio currículo.

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e insurgências epistemológicas, não limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas, em si mesmas (REIS, 2009, p. 105).

A educação no e do campo aposta num currículo que se caracteriza por ser um espaço de construção de saberes necessários e articulados à luta e causa dos povos camponeses, comprometido e a favor de um modelo de desenvolvimento humano e social que se contrapõe ao modelo burguês capitalista hegemônico. Neste sentido a educação é um importante e estratégico campo de luta; veículo de transmissão de valores como a solidariedade, a justiça social, entre outros.

O currículo na perspectiva da contextualização, no contexto do semiárido, portanto, tem como base uma pedagogia revolucionária que concebe a escola como um espaço de vida e da vida dos educandos/as das classes populares; espaço significativo, criativo e prazeroso, de exercício efetivo da cidadania e de construção de novas sociabilidades.

A contextualização imprime ao currículo a indissociabilidade entre o político e o pedagógico, uma vez que neste processo a práxis educativa não é neutra e tem o compromisso de construir um conhecimento emancipador.

É a partir desse compromisso com um conhecimento comprometido com profundas mudanças políticas e pedagógicas que entendemos a importância política de se garantir espaços para experiências que implementem esta perspectiva da contextualização do currículo e que apostamos nesta pesquisa como contribuição científica a um movimento de legitimação das resistências e experiências revolucionárias desenvolvidas no campo da educação do campo, no semiárido e em tantas outras regiões do Brasil.

O protagonismo dos sujeitos sociais que as desenvolvem e sustentam e as implicações políticas e pedagógicas que emergem deste processo são discutidas no capítulo seguinte, quando adentrarmos nos elementos oferecidos pela pesquisa realizada.

3 O CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NA EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE UAUÁ

Se queremos educar um olhar,
é preciso descobrir o que ele está vendo.
(Ennio Candotti)

O pensamento de Ennio Candotti desafia a investigar o “olhar”, conhecer a perspectiva daquele/a que queremos educar. Entendemos que o processo de contextualização como foi discutido até aqui vai nesta mesma direção. Propõe um movimento político-pedagógico de deslocamento. Deslocamento do professor e da escola, no sentido de aproximar-se do contexto que envolve a prática educativa e os sujeitos dela integrantes, com a atitude curiosa, respeitosa e pedagógica de quem quer descobrir o que estes sujeitos estão vendo.

O desafio aqui assumido é exatamente o de vivenciar este movimento à medida que recuperamos neste texto os elementos apresentados pelos diversos olhares dos sujeitos desta pesquisa.

Nosso compromisso será, portanto, o de educar o nosso olhar, a partir daquilo que eles/elas estão vendo. Ou seja, refletir sobre o currículo contextualizado no âmbito da educação do campo, tendo como referência a experiência político-pedagógica do município de Uauá será para nós um efetivo exercício de educação do nosso olhar.

Neste capítulo iremos retomar, reconstruir e discutir a experiência de sistematização da proposta político-pedagógica do município de Uauá, focando particularmente na contribuição político-pedagógica dos movimentos e organizações sociais populares na tessitura desta experiência. Também buscaremos discutir as possíveis contribuições deste processo de contextualização do currículo aos movimentos e organizações sociais locais.

Este movimento de deslocamento e aproximação da experiência construída pelo município de Uauá será realizado mediante a fala dos sujeitos pesquisados e das reflexões dos teóricos que utilizamos na construção do referencial teórico-conceitual deste trabalho.

Para a construção da nossa análise organizamos os elementos coletados em três eixos a partir de categorias teóricas oferecidas pela própria pesquisa: organização social popular; contextualização do currículo e implicações políticas e pedagógicas do processo de contextualização. Nossas reflexões se embasaram nos elementos do método dialético já citado no capítulo I.

A partir dos subtópicos construídos fomos recuperando e refletindo os elementos das entrevistas e da análise documental.

Concordamos com Boaventura quando diz:

[...] provavelmente o mais preocupante no mundo de hoje é que tanta experiência social fique desperdiçada, porque ocorre em lugares remotos. Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social e por isso têm permanecido invisíveis, desacreditadas. A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar este desperdício de experiências sociais que é o mundo; e temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativa, quando na realidade há muitas alternativas (SANTOS, 2011, p. 23).

No compromisso de contribuir para que esta experiência não seja desperdiçada e que sua tessitura, não o seu êxito ou avanços, mas o seu tecer, afirme a viabilidade de tantas alternativas construídas no âmbito da educação do campo, apostamos numa reflexão crítica do seu processo de construção.

O objetivo geral deste trabalho é compreender a relação entre as práticas educativas das organizações e movimentos sociais populares e o processo de contextualização do currículo escolar na perspectiva da convivência com o semiárido. Isto a partir da discussão sobre a contribuição histórica dos movimentos e organizações sociais populares no processo de contextualização do currículo no âmbito da educação do campo; da reflexão sobre as bases/implicações políticas e pedagógicas do currículo contextualizado e da identificação das efetivas contribuições do currículo contextualizado no processo de fortalecimento das organizações e movimentos sociais populares.

Inicialmente iremos situar nosso objeto de estudo: o processo de sistematização da proposta político-pedagógica do município de Uauá, recuperando a trajetória histórica desta sistematização.

3.1 O município de Uauá

O município de Uauá situa-se na região nordeste do Estado da Bahia, no semiárido, na microrregião de Euclides da Cunha do sertão de Canudos. Possui aproximadamente 24.174 habitantes¹⁵, com uma extensão territorial de 3.128 km². A principal atividade econômica é caprinovinocultura e extrativismo do umbu.

No ano de 2004, período em que se começou o trabalho de sistematização da proposta político-pedagógica, o município possuía um IDH de 0,631¹⁶; 30% de taxa de analfabetismo; um índice de 16,1% de reprovação e 51% de índice de distorção idade série, conforme dados do Inep. Estes índices preocupavam a administração pública e, de certa forma contribuiu para que a gestão continuasse o trabalho já iniciado em 1998. O trabalho envolvia o sistema municipal de ensino que contava com 61 escolas, sendo 06 na zona urbana e 55 na zona rural¹⁷.

A formação do município de Uauá ocorreu no século XVIII, ocasião em que foram desmembradas terras que pertenciam à Casa da Torre do bandeirante e colonizador do sertão Garcia D'Ávila. Em 1815 temos registro das terras de Uauá entre os bens de Garcia D'Ávila, como sítio arrendado a André Gonçalves Batista. Este iniciou a organização de uma fazenda denominada “Uauá”, palavra de origem tupi-guarani, que significa “vagalume”, “pirilampos”, inseto existente naquela época em grande quantidade, às margens do rio Vaza Barris.

Em 1905 a localidade foi elevada à categoria de arraial, como sede de distrito do município de Monte Santo. Somente em 09 de julho de 1926, o então distrito se emancipou de Monte Santo e tornou-se município.

Uauá faz parte do cenário histórico da “Guerra de Canudos”. Foi o lugar do primeiro confronto entre o exército brasileiro e os conselheiristas. É importante ressaltar que a comunidade do Belo Monte, o Arraial de Antônio Conselheiro foi formado por pessoas de toda a redondeza e a população de Uauá, não assistiu com indiferença a este episódio. Muitos filhos de Uauá participaram efetivamente da história de coragem e resistência popular emblemizadas na experiência de Canudos.

Em 24 de maio de 1923 foi criada a paróquia de Uauá, sendo nomeado como seu primeiro vigário o padre João Sacramento. Nessa mesma época, São João Batista foi

¹⁵ Dados do Censo de 2010 realizado pelo IBGE. Fonte: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

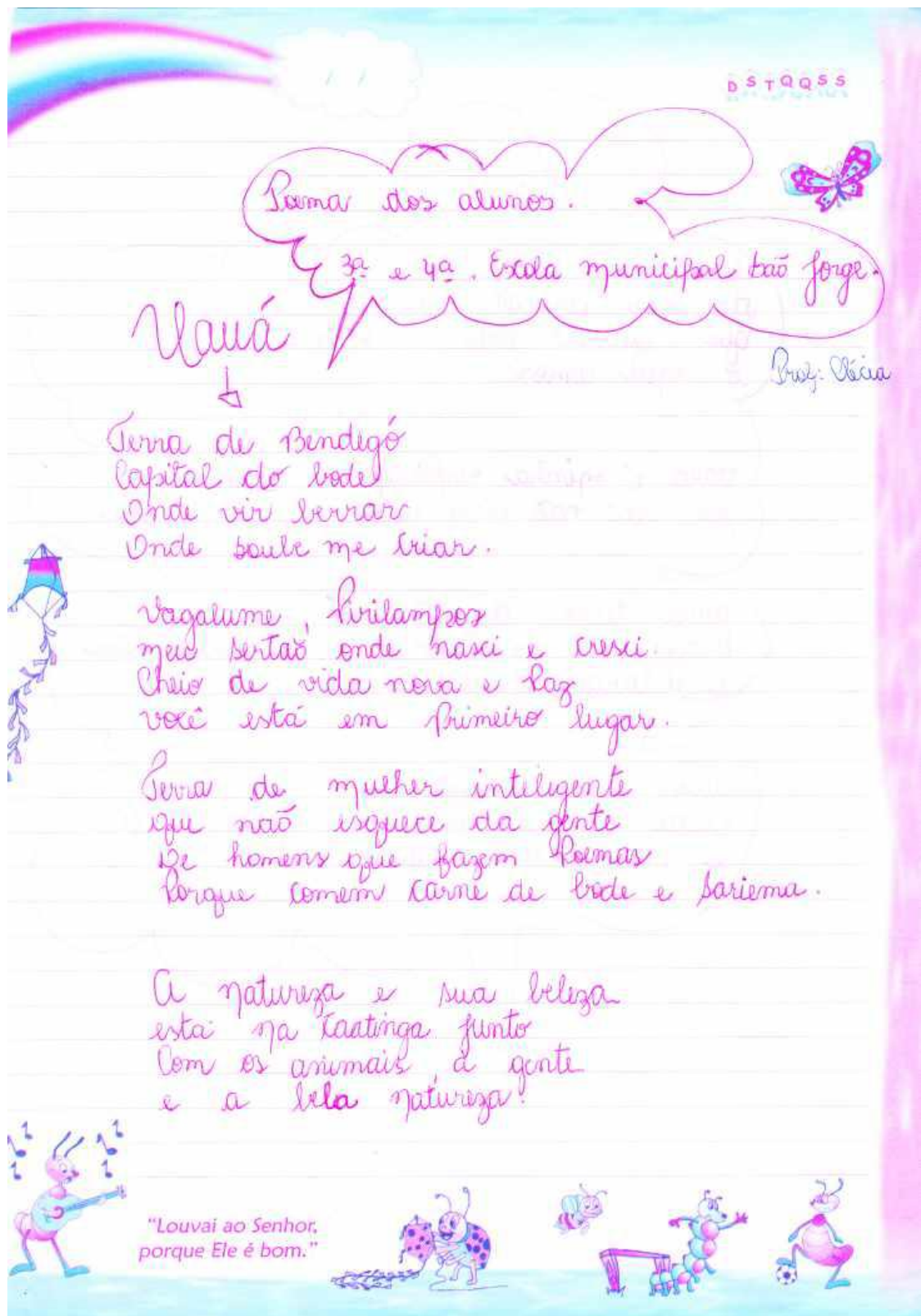
¹⁶ Dados do PNUD 2002 . Consultar PPP, p.13

¹⁷ Dados de 2006, fornecidos pela secretaria municipal de ensino e registrados no relatório anual do PROCUC.

escolhido como padroeiro de Uauá, originando a conhecida e tradicional festa junina deste município.

A resistência e força deste povo, se expressa atualmente nas suas mais diversas formas de organização popular: sindicatos, associações de fundo de pasto, uma cooperativa agropastoril, pastorais sociais e outras organizações populares que atuam nas comunidades do campo e na cidade. Estas organizações têm contribuído no sentido de abrir novas perspectivas e possibilidades para a vida da população uauense, especialmente para as pessoas que vivem no e do campo.

Figura 1: Texto produzido por um aluno



Fonte: PPP, 2007, p.11

3.2 A Proposta Político-Pedagógica de Uauá: o currículo contextualizado gestado na práxis das organizações e movimentos sociais populares

A sistematização da proposta político-pedagógica de Uauá (PPP) emerge da necessidade de provocar mudanças na educação que possibilitem um fazer pedagógico contextualizado e integrado a uma proposta de convivência sustentável com o semiárido, transformando a escola num espaço de aprendizagem significativa para crianças, adolescentes, jovens e adultos (PPP, p. 07).

Nesta perspectiva o itinerário da sistematização da PPP de Uauá se insere na história e presença de algumas pastorais sociais, organizações e movimentos populares que atuam no município e na região e que reconhecem a escola como espaço de construção e socialização de conhecimentos necessários à convivência com o semiárido.

Em 1990 em Uauá já se fazia este trabalho através da Pastoral rural de discussão da Convivência, da captação e armazenamento da água, aproveitamento da produção; e isso sem o envolvimento do poder público. A partir de 1990 o poder público aproveita todo este trabalho e se insere no processo. A ideia, ou proposta vem das organizações sociais, do IRPAA, da Pastoral rural e isto se transformou na ideia de um trabalho da educação mais voltado para a realidade (L2).

A partir da fala de uma das lideranças populares do município de Uauá evidencia-se a contribuição do trabalho educativo desenvolvido junto aos camponeses no processo anterior à discussão da proposta de convivência com o semiárido no âmbito do currículo escolar. A contextualização da educação escolar é precedida de um forte trabalho de educação popular para a convivência com a região, já desenvolvido pelas organizações e movimentos sociais populares. É este trabalho que vai criando as condições necessárias ao processo de reconfiguração da própria escola. Como afirma Ribeiro (2010, p. 60)

Sem entrar na análise de suas lutas históricas, os movimentos sociais populares são os forjadores da educação popular. Suas práticas e concepções, ainda em processo de construção projetam uma reconfiguração da escola. Paludo analisa a educação popular no processo de constituição de um campo democrático popular ressaltando o papel das organizações populares como protagonistas de projetos sociais e educacionais populares.

É inegável a contribuição das organizações e movimentos sociais populares no processo de contextualização do ensino como forma de garantir uma educação pautada no

princípio de emancipação social, comprometida com uma vida digna para a maioria da população empobrecida que vive no campo e/ou nas favelas.

Ainda sobre a história do processo de contextualização do currículo em Uauá, assim se expressa outra liderança:

A ideia da educação contextualizada, nasceu na proposta da convivência com o semiárido. As primeiras ideias que temos que interferir na educação formal vão até 1987, mais ou menos em Pilão Arcado. As primeiras reuniões sobre uma vida agricultura pecuária apropriada ao semiárido, começaram com as comunidades eclesiais lá de Pilão Arcado. O padre Guilherme era muito ativo, muito articulador então ele viu que as pessoas estavam sofrendo com a seca, as vacas morrendo, etc. Então ele viu que nesta proposta tem algo diferente, né? E chamou as comunidades fizeram um treinamento ao longo de alguns anos regularmente para multiplicadores. No meio desta turma que veio da roça para participar deste treinamento tinha professores, também. Professores leigos e já tinha este material que temos hj. Cartilha Clima, água, criação, roça. Muito mais simples, mas já tinha a base. Então eram etapas, Fazíamos sempre o curso com um grupo de 45 pessoas mais ou menos e dois meses depois o mesmo grupo um outro assunto, tema. (L3)

Isto significa que quando a escola começa a discutir a contextualização na ótica da convivência com a região, já encontra um lastro ou base no trabalho desenvolvido nas comunidades campesinas, pelos movimentos e organizações sociais. E é justamente este movimento popular que provoca o poder público a inserir na dinâmica curricular esta discussão. Ou seja, são nas experiências de trabalho-educação-convivência com o semiárido, efetuadas pelas organizações sociais populares, que está a gênese da proposta de educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Assim destaca um dos entrevistados ao ser questionado sobre o início deste trabalho de contextualização do ensino

Havia um trabalho de organização comunitária nas comunidades, na formação de lideranças. Participo desde 1994. A partir de 1999 quando o IRPAA chegou aqui na região dos três municípios, principalmente aqui em Uauá começou desenvolvendo um trabalho socioeducativo com as comunidades, com a proposta de convivência com o semiárido. Isto foi sendo levado para a escola... (L1)

Ratificando a contribuição das organizações populares no processo de contextualização da educação no município, também fala outra liderança entrevistada:

Um dos elementos que contribuíram, dentre outros, foi o histórico das diversas comunidades que já estavam organizadas em associação dentro deste contexto das áreas coletivas de fundo de pasto, de uso coletivo,

levando em consideração também as propriedades individuais e as fontes de produção sustentáveis nas comunidades. (L2)

Isto é também confirmado no depoimento de uma das técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Uauá:

Em 1999 o IRPAA fez uma visita ao município, apresentou o projeto e perguntou se o município teria interesse de inserir nas escolas esta discussão. Na época os gestores eram o prefeito Pedro Ribeiro e a secretária de educação, Jacira. Eles aceitaram. (T2)

Ao fazer memória da trajetória de discussão da contextualização do ensino nas escolas do município de Uauá, todas as pessoas entrevistadas, sejam os representantes da sociedade civil organizada - as lideranças sociais populares - e os representantes do poder público municipal - as técnicas da Secretaria de Educação -, convergiram em reconhecer o papel propositivo das organizações sociais populares e a contribuição da prática educativa dessas instituições enquanto promotoras de uma educação popular com foco na convivência com o semiárido e na organização social dos sujeitos. Este trabalho feito nas comunidades com os agricultores foi instigando uma nova forma de pensar o semiárido e exigindo uma educação que possibilitasse um novo olhar sobre a região, as pessoas e as relações ali construídas. Esta nova forma de pensar a realidade e a educação é respaldada pelo paradigma da educação do campo: “A educação do campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 64).

Assim, em 1999 o município de Uauá aderiu à discussão da proposta de convivência com o semiárido, através da parceria com o IRPAA/PROCUC. Foi firmado um acordo de parceria entre o IRPAA e o Município, principalmente através da Secretaria Municipal de Educação, no qual cabia ao IRPAA desenvolver um trabalho de formação continuada de todos os educadores da rede municipal de ensino, incluindo a formação dos gestores.

Quando o poder público começou a se inserir neste processo foi interessante que o poder público, os gestores também participavam do processo de formação para entender o sentido da proposta de convivência com o semiárido; e aí juntamos num único projeto de educação esta proposta de contextualização. (L2)

O depoimento acima nos remete ao sentido da proposta de Convivência com o Semiárido, no processo de formação. Neste sentido Braga (2004, p. 29) diz:

Temos observado que essas experiências evidenciam, através das práticas, vivências e iniciativas de seus protagonistas, um grande e rico potencial educativo que precisa ser considerado e valorizado pelo Estado e pela sociedade, porque são portadoras de novos sentidos e significados, de mudanças que apontam para uma nova relação com o meio ambiente e um novo modelo de desenvolvimento, sustentado na solidariedade, na compaixão e no cuidado com as pessoas e com a natureza.

O envolvimento dos gestores nos processos de formação é necessário no sentido de contribuir para que estes compreendam a responsabilidade do poder público e, no caso, sua responsabilidade enquanto representante deste poder, na implementação de uma proposta que exige repensar a política de desenvolvimento local. Essa percepção é importante principalmente porque a educação do campo implica na vida dos sujeitos do campo; noutras palavras, no seu direito a uma educação de qualidade, à saúde, emprego, lazer, moradia, mobilidade, à valorização da produção familiar camponesa, entre outros tantos direitos comumente negados a estas pessoas.

Retomando a trajetória da experiência pedagógica de Uauá, no termo de compromissos acordado com o município, cabia ao mesmo liberar seus professores para as formações e acompanhar o processo de implementação da proposta educativa que estava sendo trabalhada nas formações.

Após três anos de intenso trabalho, o IRPAA avaliou a necessidade de investir em ações que consolidassem a proposta trabalhada e, mediante a adesão de ambas as partes a um termo de compromisso, oficializou-se a renovação do acordo, firmando a continuidade do trabalho por mais três anos (2004-2007).

O trabalho desenvolvido era parte de um programa intitulado “Programa de Apoio Educativo Técnico e Comunitário para a Vida, Escola, Produção, Beneficiamento e Comercialização Sustentáveis no Contexto Climático de três Municípios do Semiárido Brasileiro”, abreviado e conhecido como Programa de Convivência em Canudos, Uauá e Curaçá (PROCUC).

Nesta segunda fase do programa três ações no campo da educação foram assumidas como prioridade: a formação continuada dos gestores da educação (coordenadores pedagógicos, diretores e secretária de educação), a revisão do plano municipal de educação e a sistematização da proposta político-pedagógica do município.

Desde o início do processo uma das preocupações do IRPAA, instituição proponente do Programa, era a de criar espaços que fortalecessem as organizações populares locais.

No âmbito da educação o trabalho foi conduzido com o compromisso de garantir espaço e valorizar a participação de vários sujeitos sociais no processo de sistematização da Proposta Pedagógica.

Assim, para garantir o princípio da participação e da coletividade foi articulada e constituída uma comissão de sistematização da PPP; cuja principal atribuição era a de planejar e acompanhar todo o processo de sistematização e institucionalização da proposta pedagógica.

Esta comissão era coordenada pela equipe da secretaria municipal da educação de Uauá e o IRPAA/PROCUC. Faziam parte da comissão: a coordenadoria estadual da educação, coordenadora das creches, alguns diretores das duas escolas estaduais do município, Colégio Estadual Antônio Conselheiro – CEAC - e Colégio Estadual Senhor do Bonfim – CESB - a presidente da Associação da Escola Municipal Recanto da Criança, APAE; APLB, - União dos Estudantes Municipais de Uauá - UMESU; Projeto da Associação do Banco do Brasil – ABB - Instituto Antônio Conselheiro ISAC; Secretaria Municipal de Ação e Integração Social; Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR; coordenação do PETI (PPP, p. 08).

Ainda sobre o processo participativo no qual a proposta foi construída assim fala uma das técnicas entrevistadas (T1): *“Como coordenadora participei do processo de construção da PP nas comunidades; envolvendo pais, alunos, professores, funcionários... lideranças da comunidade”*. (T1)

Além das reuniões de estudo e trabalho a comissão realizou encontros regionais envolvendo a comunidade escolar e lideranças da comunidade, entendendo a importância de a proposta contemplar a diversidade e pluralidade do município nos seus aspectos geofísicos, culturais, econômicos e políticos; mas também querendo contemplar as expectativas e propostas dos pais, alunos, professores e funcionários na construção da *educação que queremos para o município*¹⁸.

Se o processo de sistematização foi marcado por um movimento de articulação e participação da sociedade civil organizada e da família, como sujeitos corresponsáveis pela qualidade da educação pública, no momento posterior que seria o de acompanhamento e monitoramento da proposta verifica-se outro movimento, mais contraditório e controverso. O que se pode inferir no confronto dos seguintes depoimentos, sobre a relação escola-comunidade:

¹⁸ Esta expressão abria o trabalho de construção coletiva nas comunidades. A partir desta questão discutia-se metodologia, conteúdos, estrutura física das escolas, além de se fazer um levantamento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e religiosos daquela comunidade e do seu entorno. Fonte: Relatório anual do PROCUC.

A relação escola comunidade melhorou muito pouco. Temos hoje mais clareza em relação ao papel do gestor, do professor, do pai, do aluno. Porém não sei o que acontece... faltam ações que integrem mais escola-comunidade. Não sei, mas há uma resistência em contribuir com a escola... não sei se é a questão política que divide muito, principalmente nas comunidades... Os meus, os teus... (T2)

é eu penso que esta é uma questão muito forte. Os pais sabem da importância desta interação, tem consciência do seu papel, mas parece que o fato de defenderem um partido diferente daquele que está na gestão... parece que contribuir com a escola é contribuir com aquele que está na situação. Mas não podemos negar que houve um crescimento da questão da família na escola. (T1)

O desafio é justamente aproximar mais a comunidade da escola. A gente tenta, mas ainda é muito distante, sabe?... Assim, uma sugestão: que a gente, não só o professor, mas que a comunidade pudesse participar para discutir mais as dificuldades da comunidade. Eu acharia assim que deveria ter mais participação da comunidade como um todo. (DOC1)

Numa outra perspectiva outros dois depoimentos apontam avanços nesta relação:

Há uma maior abertura das escolas em relação aos pais, à comunidade... veem estes como aliados e não alguém que vai atrapalhar o processo (DOC3)

Vejo Tb uma maior articulação nas comunidades, da escola com a comunidade. Mesmo que ela não se envolve diretamente com o currículo, o planejamento, mas ela está ali a todo o momento, observando... (T3)

Agora a reunião de pais e mestre no campo, dá gosto de se ver. A participação é massiva. Houve uma maior aproximação com o professor, maior preocupação com as condições da escola. Os pais perguntam por que o professor está faltando muito, uma cisterna que está sem tampa, o bebedouro. Eles se organizam e estas preocupações chegam até a secretária. Isto me parece um envolvimento necessário. (T1)

O depoimento de uma liderança, ao responder a pergunta sobre o papel das organizações populares locais no processo de implementação da proposta pedagógica, também sinaliza este movimento paradoxal:

O que impede um pouco a melhora do ensino, o que precisaria é mais exigência da base. O que vigora ainda é que quando se quer dar uma educação boa para meu filho, pensa-se em ir para a cidade. E esta “qualidade” está ainda muito centrado no alfabeto nas quatro operações, etc. É claro que isto já está mudando. Eu tenho percebido em momentos de formação. Mas acho que temos uma marca histórica de que a educação boa era para os filhos do patrão... (L3)

Esta ambiguidade que emerge do confronto entre os depoimentos acima nos instiga a pensar no nível de consistência da mobilização e articulação feitas durante o processo de construção da PPP. Parece-nos que um possível entendimento é a compreensão deste

movimento enquanto *processo*. Processo que aponta alguns avanços e muitas fragilidades. Processo marcado por mudanças de gestores públicos municipais e com estas mudanças a conhecida troca de secretários, equipe pedagógica, professores etc.; processo que contempla a diversidade e diferença existentes na caminhada das próprias comunidades e escolas, uma vez que as falas se referem a comunidades e escolas diferentes, mas também expressa um olhar “sobre o município como um todo”, o que aparece no depoimento das lideranças e técnicos de educação. O interessante, aqui, no nosso entendimento é perceber a dimensão contraditória e dinâmica do processo. A não linearidade que marca a construção dessa experiência pedagógica. Avanços e recuos, potencialidades e fragilidades fortemente presentes nesta trajetória.

É importante retomar, também, a fala de um dos entrevistados quando analisou os limites da escolha feita pelo IRPAA, ao se investir, não, numa experiência, ou numa escola, mas num conjunto de escolas, numa “rede” de ensino.

Então nós vimos a possibilidade de aplicar esta nova ideia de uma educação com o pé no chão da realidade dos alunos, na escola. Mas nos veio uma ideia diferente. [...] Implantar esta proposta de educação contextualizada com 100% de eficiência em um grupo pequeno de escolas duas ou três talvez. Então tudo daria certo lá, nós teríamos maior controle da professora, da diretora, das carteiras, tudo estaria sob o nosso controle, mas atingiríamos talvez duzentos alunos, mas o município tem 3.000 alunos, ou ver se a gente conseguia convencer o município inteiro a adotar isto. Então discutimos estas possibilidades com a equipe. Enfim, a alternativa assumida foi esta: a de atingir 100% dos alunos com 20% da proposta em vez de atingir 20 alunos com 100% da proposta. (L3)

É claro que além do risco de não se conseguir implementar a proposta nos seus 100%, outro risco foi o da fragilidade em se garantir, paralelamente, um processo de educação popular que ajudasse as pessoas e mesmo organizações locais a irem de fato apropriando-se e assumindo esta proposta como bandeira permanente de luta. É evidente que o movimento de mobilização e participação das organizações populares e dos pais, construído durante o processo de sistematização da proposta, não continuou no momento posterior à sua publicação. Esta “desarticulação” e falta de controle da sociedade civil fragiliza uma proposta que necessita de um amplo processo de “divulgação” e apropriação por parte da sociedade. Como expressa uma liderança:

Acho que depois da construção da proposta, depois da publicação, não foi dado visibilidade à proposta. Não houve feita uma devolutiva, à sociedade, como um todo. Se isso acontecesse, claro quem participou sabe... mas quem

não participou não sabe que existe, não sabe como exigir... As associações e entidades, por exemplo, não tem esta proposta. (L2)

Este distanciamento das organizações e movimentos populares do processo compromete, não apenas que a proposta se efetive na perspectiva que foi construída, como fragiliza os próprios movimentos, uma vez que a proposta pedagógica era entendida como um elemento de fortalecimento da proposta de convivência com o semiárido e de compromisso com a viabilidade de outro projeto de sociedade e de campo para o Brasil. Assim afirma Batista:

Por compreender a importância da educação para o desenvolvimento humano, social, econômico em bases sustentáveis, solidárias e igualitárias, para além da luta pela reforma agrária, os movimentos sociais do campo se articulam em torno de reivindicações que visam propor uma educação de qualidade específica para a realidade camponesa, no sentido de que ela contribua na constituição e afirmação da identidade camponesa, da valorização da vida no campo (BATISTA, 2007, p. 178).

Esta afirmação de Batista é inquietante e provocativa uma vez que podemos nos questionar: Se as organizações e movimentos populares de Uauá reconhecem a importância da educação para a promoção de um desenvolvimento assentado em outras bases que não a capitalista e, sobretudo, se reconhecem a contribuição da educação no processo de constituição e afirmação da identidade camponesa, qual tem sido a atuação ou o papel destas organizações no controle social da política de educação? Como estas organizações estão se articulando para garantir que sejam criadas as condições necessárias à efetivação de outras políticas que viabilizam a implementação da proposta de educação contextualizada no município?

Com esta indagação não pretendemos buscar todas as respostas, mas levantar outras questões e vislumbrar perspectivas que nos possibilitem aprofundar a questão inicialmente motivadora desta pesquisa e do debate aqui construído. “A discussão em torno da construção da proposta político-pedagógica do município surge com o objetivo de consolidar o processo de contextualização da educação municipal” (PPP, p. 07).

Vimos anteriormente que esta proposta de educação contextualizada é uma proposta revolucionária e entendemos que, por isso, há necessidade de uma presença permanente da sociedade civil no sentido de ir encontrando e criando as brechas necessárias à sua implementação dentro da formalidade burocrática engessante que ainda marca a estrutura educacional brasileira.

Além deste papel político mais amplo, as organizações sociais populares, através de suas práticas de educação popular comunitária, oferecem o espaço necessário ao processo de contextualização do currículo: *“Alunos que saem da escola e vão pesquisar... isto não é mais novidade para a comunidade. Por exemplo, se trabalha um projeto e os alunos vão às casas e propriedades, veem a horta, a cisterna que tem lá... conversam com o agricultor, anotam dúvidas...”* (T3).

Percebemos mais uma vez que a educação do campo no contexto do semiárido assume o princípio metodológico da mediação entre teoria e prática,

não devendo ficar apenas numa concepção conteudista e descontextualizada que conduz o aluno a não se inserir como sujeito social participativo na escola e na vida. Desta forma, se o estudante não entende o que está ao seu entorno, a abstração da sala de aula não se concretiza nas práticas sociais, gerando saberes que não interessam de forma imediata aos estudantes, já que estes precisam visualizar e vivenciar no lugar o que na escola se estuda para que se possa completar o ciclo ensino aprendizagem (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 49).

A educação do campo e/ou educação contextualizada leva em consideração que os estudantes já chegam com alguns saberes e experiências vividas e que a contextualização passa pela problematização e reconstrução desses saberes no seu cotidiano a partir da interação entre escola-comunidade, conhecimento científico-conhecimento popular.

Fica evidente, portanto, que os movimentos e organizações sociais populares à medida que contribuem como lócus de uma prática que possibilita o processo de contextualização, transforma as práticas educativas em instrumentos sociais ao desenvolver uma educação que se retroalimenta a partir dos saberes e das experiências das classes populares camponesas direcionando o aprendizado para as necessidades e intenções dessas populações, ajudando o sujeito a exercitar o pensar crítico e um agir transformador sobre o lugar.

3.3 A experiência de contextualização do ensino na perspectiva da convivência com o semiárido

Ao revisitar a experiência de contextualização do ensino desenvolvida no município de Uauá, iremos inicialmente pontuar alguns aspectos que queremos destacar e discutir: como a Proposta Político-Pedagógica propõe o estudo do semiárido enquanto conteúdo a ser escolarizado; como se materializa o diálogo entre currículo e as práticas de CSA

implementadas nas comunidades e, por fim, quais as principais dificuldades e os avanços percebidos nesta experiência.

Quanto à organização, a PPP está organizada em seis (6) capítulos precedidos de uma introdução que registra a trajetória histórica da construção da proposta político-pedagógica, fala da metodologia utilizada neste processo de construção e apresenta algumas informações gerais do município. O capítulo I apresenta a Fundamentação Filosófica da Proposta; o capítulo II, os Eixos Temáticos a partir dos quais o trabalho pedagógico deverá ser planejado; o capítulo III apresenta a organização dos tempos e espaços escolares; o capítulo IV discute a proposta de avaliação; o capítulo V, o planejamento do trabalho pedagógico e o VI capítulo fala sobre a organização dos níveis e modalidades de ensino.

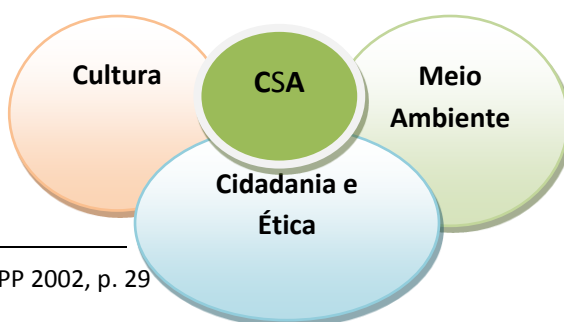
Assim diz a proposta:

Para ser coerente com as atuais abordagens e pautas gestadas pelos diversos sujeitos sociais e históricos que atuam no campo educacional; e para também ser coerente com os sujeitos que sustentam as discussões locais a respeito da requalificação dos processos curriculares e pedagógicos no município de Uauá, esta proposta pedagógica se estrutura a partir de alguns eixos temáticos (PPP, 29).

A proposta evidencia seu compromisso com os sujeitos aprendentes e com as discussões locais que vêm acontecendo sobre as problemáticas e potencialidades do município e da região. Segundo Martins (2002) a contextualização não é um processo simples, ao contrário, exige um refinamento político-pedagógico que possibilite a emergência das questões locais e de tantas outras silenciadas na narrativa oficial, ao *status* de questões pertinentes e necessárias por representarem, principalmente, a devolução e garantia do direito a voz aos que a tiveram historicamente, negada, usurpada e silenciada.

Para aprofundar este debate é interessante visualizarmos os eixos a partir dos quais se organizam os campos e áreas do conhecimento, sempre no sentido de conhecer melhor seu lugar e a partir deste ampliar o olhar e o conhecimento.

Figura 2: Representação dos eixos temáticos¹⁹



¹⁹ Fonte: adaptado da PPP 2002, p. 29

É importante afirmar que estes temas são transversais e devem ser trabalhados de modo integrado e integrador, pela ação das diversas disciplinas. O desafio é, portanto, trabalhá-los de modo interdisciplinar e transdisciplinar, pois, de fato, cada disciplina vai inevitavelmente se encontrar com as pautas inscritas em cada um desses eixos (PPP, 29).

A proposta de trabalhar o conhecimento numa perspectiva intertransdisciplinar nos provoca a discussão em relação ao próprio conhecimento. O desafio posto é o de superar a fragmentação e buscar as correlações, o que possibilita a contextualização dos saberes. Nas palavras de Morin (2008, p. 15): “O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...] podemos dizer que o conhecimento progride pela capacidade de contextualizar e englobar”. Morin afirma ainda que o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade.

Entendemos que o pensamento complexo e contextualizado é um aprendizado e concordamos com Edgar Morin (2008) quando ele diz que a reforma do pensamento necessita, evidentemente, de uma reforma do ensino. Contudo, compreendemos esta reforma, não como algo meramente institucionalizado, mas como um movimento de novas práticas e experiências pedagógicas que na sua concepção e materialização vai produzindo um conhecimento no qual o objeto de conhecimento é conhecido no seu ambiente ou contexto. É esse movimento que pode ser percebido na Proposta Pedagógica de Uauá. “As escolas começaram a trabalhar nessa perspectiva, através da inserção de temáticas e projetos didáticos que discutiam as questões locais, que ressignificavam os conteúdos programáticos provocando vários conflitos cognitivos e quebra de paradigmas” (PPP, p. 07).

A compreensão do espaço em que se vive, a descoberta das múltiplas potencialidades locais e das condições concretas de se construir uma vida digna no campo semiárido é uma característica marcante nas experiências construídas num processo de ensino-aprendizagem contextualizado a partir da convivência com o semiárido.

Alguns depoimentos sinalizam que a organização do trabalho pedagógico através de projetos didáticos tem sido uma orientação da PPP.

Hoje trabalhamos com projetos didáticos. Ao planejar estes projetos cada professor na sua disciplina planeja como trabalhar, a partir da sua disciplina e área do conhecimento este processo de conhecimento do local. Isto tem se tornado uma prática que já não demanda mais tanto esforço. Penso que já nos apropriamos deste processo de contextualização! (T1)
Posso falar da orientação, na questão da educação especial, que eu acompanho mais de perto... nós trabalhávamos com temas, da nossa realidade; da proposta pedagógica: Clima e água no semiárido, Meio

ambiente, relações, valores... Nos planejamentos eu tenho feito momentos de palestras e estudos sobre os temas a serem planejados e trabalhados. (T3)

O planejamento, embora esteja no campo da ação, do fazer, prescinde de uma concepção teórica, e esta teoria está atrelada a uma concepção de educação e de currículo.

Gostaríamos de destacar a relação de interdependência que existe entre o tipo de educação que se busca e o tipo de planejamento a ela correlato porque não raras vezes, na prática escolar encontramos justaposições antagônicas entre o conteúdo e a forma de trabalhar no dia a dia a concepção anunciada.

Ainda sobre o planejamento do trabalho pedagógico assim fala uma das entrevistadas:

Os planejamentos são divididos por modalidade. Eu percebo assim. No fundamental 1 é mais fácil. O fundamental 2, é organizado por área; os mediadores das áreas deveriam estar mais integrados. Os planejamentos são feitos através de projetos didáticos. Além dos eixos definidos na proposta, cada escola vê sua realidade e o que deve estar trabalhando. Por exemplo: temos o projeto: a gruta do Jerônimo, pela preservação e conservação do meio ambiente, me parece... Toda a escola vai trabalhar este projeto; desde a educação infantil até o 9º ano. A gente percebe que o aluno mora ali, mas pouco ele conhece a gruta... O planejamento foi feito com toda a escola: diretora, coordenador pedagógico, professores... (T2)

No depoimento acima podemos vislumbrar a sinalização da dificuldade de um planejamento integrado, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental. Esta dificuldade é impactante na possibilidade de um trabalho contextualizado na perspectiva que a PPP aponta. Se não há um planejamento integrado não há um ensino interdisciplinar. O estudo a partir de eixos temáticos exige fundamentalmente o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento para que se discuta e planeje como estas áreas podem contribuir no entendimento ou no conhecimento do fenômeno estudado.

Há ainda outro elemento que aparece no depoimento e que queremos discutir por entendê-lo central numa proposta de contextualização do currículo na perspectiva da convivência com o semiárido: o lugar pedagógico das práticas de convivência, o que exige naturalmente atividades fora do espaço escolar.

Segundo Vasconcelos (2002, p. 99), todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização (incluindo aí a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola.

A educação do campo compreende inclusive que a contextualização do currículo exige a ampliação do que se concebe como “sala de aula”. A aula de campo, planejada e articulada à proposta pedagógica assumida é uma mediação necessária entre a escola e as práticas de

convivência com o semiárido quando a prática pedagógica está inserida no contexto do semiárido.

A proposta pedagógica do município explicita que o processo de contextualização do ensino, está proposto através da inserção de temas ligados à vida dos sujeitos. Este movimento epistemológico de construção do conhecimento a partir do desvelamento e apropriação da realidade imediata vai criando a possibilidade e capacidade de se relacionar a parte ao todo e o todo a nós. Este é um movimento de ressignificação do conteúdo. Sobre esta ressignificação, assim fala uma técnica entrevistada:

Antes de trabalhar o projeto a gente faz uma reunião com os pais para ver como vai acontecer... Agora mesmo com o projeto do Meio ambiente, teve reunião e a comunidade ajudou. O lixo era jogado a céu aberto e com o trabalho conseguimos, coletores de lixo nos pontos principais da comunidade, através da associação, conseguiu um besouro para recolher o lixo na comunidade. A gente fez oficinas de reciclagem e foi confeccionado muita coisa importante: punf, bolsas e vassouras de garrafa PET. (DOC2)

Inclusive quando a gente faz o projeto os alunos saem para pesquisa. Quando estudam a fauna, a flora e percebem a diferença do que aparece nos livros, na TV com a realidade deles. Agora mesmo estamos com o projeto de leitura... eles estão muito empolgados... (DOC2)

Na culminância dos projetos, na socialização das atividades que eles realizam, nas visitas às escolas, Ficamos felizes quando encontramos produções que são trabalhadas durante o exercício da atividade do professor em sala de aula; Mesmo na simplicidade, na carência de material, chegam materiais maravilhosos, e no teor deles... vimos a integração dos estudos, contextualizados mesmo, o aluno e o professor pesquisou, entrevistou, movimentou a associação, o poder público. (T2)

Nós professores no São João, trabalhamos um projeto: inclusão, um compromisso inadiável. Neste projeto trabalha, os Luiz Gonzaga. Tivemos stands permanentes na praça e as escolas trouxeram produções durante todos os dias de festa. As produções dos alunos, os estudos das disciplinas, cultura regional e economia solidária, apresentaram experiências fantásticas. Estas disciplinas foram incluídas na tentativa de ampliar no currículo espaços para estas questões locais! Principalmente no segundo ciclo do ensino fundamental. (DOC)

Os elementos citados nas falas de educadoras e técnicas de educação evidenciam um dos princípios da educação do campo: fazer com que a educação do campo possa estar inserida num processo inovador, a partir dos sujeitos locais. É evidente no confronto dos depoimentos diferentes níveis de compreensão e de práticas referentes à questão da ressignificação do conteúdo, neste caso, da realidade semiárida.

A promoção de uma ação transformadora nas comunidades nas quais esses sujeitos vivem, construindo outros sentidos e possibilidades concretas de um ensino que incide efetivamente na vida e principalmente na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, é uma

característica marcante da educação do campo. Convém, porém, indagarmos como os professores estão compreendendo esta ação transformadora.

Giroux e Simon (2006, p. 98) enfatizam que a pedagogia é um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimento. Portanto, numa perspectiva pedagógica podemos pensar como integrar, na prática, certo conteúdo e modelo de organização curricular, metodologias e estratégias didáticas, tempo e espaço para a prática dessas estratégias, bem como propósitos e métodos de avaliação. O que estamos enfatizando aqui é que a discussão do currículo nos remete a pensar sobre a teoria pedagógica que sustenta e suscita a proposta curricular.

E quando apostamos num currículo contextualizado em que o conteúdo a ser ensinado, pensado numa abordagem metodológica participativa tem como principal intencionalidade a construção de um conhecimento comprometido com a produção de relações sociais, econômicas políticas e culturais pautadas na solidariedade, na justiça e na dignidade, estamos propondo uma educação baseada em uma pedagogia crítica. Ora, esta formulação teórica exige uma organização objetiva articulada a esta teoria para que se construam condições práticas de sua viabilidade.

Todavia, a pedagogia do campo contraditoriamente, tem sido forjada numa estrutura educacional organizada a partir de uma teoria pedagógica diversa e mesmo oposta aos princípios filosóficos, metodológicos e políticos da educação do campo. Com isso estamos sempre na contramão. Avançamos aqui e precisamos fazer um enorme retorno logo à frente. Conquistamos certo espaço e perdemos outros. Enfim, é necessária a clareza de que uma proposta pedagógica pautada numa pedagogia crítica socialista e revolucionária não cabe numa estrutura educacional conservadora, burguesa e excludente. Colocamos estes elementos porque a compreensão dos elementos pesquisados exige uma leitura dialética do fenômeno estudado. Em outras palavras, temos uma secretaria de educação que assume o compromisso de sistematizar uma proposta pedagógica contextualizada que serve como referência para a construção das propostas pedagógicas das escolas e que deveria estar respaldada em outras políticas que contribuíssem para sua plena utilização e, paradoxalmente, temos vários depoimentos salientando a ausência do poder público no sentido de criar as condições objetivas e materiais necessárias à implementação da proposta que ela mesma construiu.

Somente numa perspectiva dialética podemos compreender este movimento que expressa nitidamente uma contradição. E é a partir destes elementos que vislumbramos algumas implicações políticas e pedagógicas da contextualização.

3.4 Implicações políticas e pedagógicas da contextualização

Afirmamos anteriormente que uma proposta pedagógica e particularmente uma proposta assentada nos princípios da Educação do Campo com foco na convivência com o semiárido exige a mobilização de elementos que criem condições sociais, econômicas, culturais e políticas para sua efetivação. No registro das falas abaixo destacamos algumas implicações de ordem política e pedagógica que provoca alguns debates e reflexões

Uma primeira implicação que queremos discutir é a necessidade da formação:

Enquanto professor, participei de várias formações sobre a CSA. E como esta discussão seria trabalhada na sala de aula. No início foi um pouco confuso porque nós não sabíamos como abordar as temáticas em sala, como trabalhar com projetos... não tínhamos domínio da proposta e acabávamos nos repetindo muito e isto se tornava repetitivo para os alunos. Demorou um tempo para a gente perceber que a proposta não era para se falar apenas do local, mas aprofundar o conhecimento do local e ampliar os conhecimentos. (DOC3)

Os projetos didáticos antes aconteciam apenas para as datas comemorativas. Com as formações nossos projetos surgem da necessidade da própria comunidade. (DOC3)

Ao falar sobre a importância da coordenação pedagógica no acompanhamento à proposta, uma das técnicas assim se expressou:

Nossa contribuição se efetiva na formação que tem como eixo a proposta pedagógica; nos planejamentos; no acompanhamento, especialmente aos novos, àqueles que vêm chegando à rede. Temos convicção de que nossa proposta pedagógica não é apenas papel, mas é instrumento necessário e efetivo para prática do professor. (T2)

A formação recebida, tanto pelos docentes quanto pelas lideranças sociais populares, foi destacada como um dos elementos que mais contribuíram para o processo de contextualização do ensino.

E isto deve-se ao fato disto ter sido um processo. Nós iniciamos com o estudo destas temáticas e isto nos deu maior conhecimento acerca do nosso local que até então para nós era uma questão indiferente. Os professores não tinham este conhecimento, os livros didáticos não tinham estas informações com profundidade e quando tinham era equivocadas. Com o processo formativo fomos nos apropriando deste conhecimento e tendo tranquilidade a respeito de como trabalhar. (T3)

Eu participei de vários momentos de discussão da construção da PP de Uauá, proposta pelo IRPAA, né, a construção... incluindo a região como tema de discussão da escola. Para que os alunos de fato conhecesse a

região onde vive e não apenas a região do sul. Discutir a realidade da região em que nasceu, cresceu e está vivendo é de fundamental importância para a formação desta geração dentro do aspecto educacional. E com isto foi colocado para a discussão na construção da proposta pedagógica de Uauá. (L1-)

Temos a semana pedagógica no início do ano, temos encontros mensais com a coordenadora pra discutir internamente as dificuldades, fazer o planejamento... (DOC 2)

Uma segunda implicação, fortemente mencionada pelos entrevistados ao falarem sobre os maiores desafios neste trabalho na perspectiva da contextualização do ensino é a gestão. É neste âmbito que se concentram as maiores fragilidades que interferem incisivamente na possibilidade ou na inviabilidade da proposta se materializar. Nesse sentido é mencionada principalmente a falta de condições de infraestrutura para o trabalho pedagógico, tanto dos professores quanto dos técnicos pedagógicos que devem acompanhar e orientar o processo.

Infelizmente não houve mudança na melhoria nas estruturas das escolas do campo. Poucas escolas tiveram acesso a reformas. E o acesso a materiais didático ainda é muito insuficiente. Se queremos fazer uma visita à propriedade de um agricultor numa comunidade vizinha, se queremos conhecer a cooperativa, não dá... Isto dificulta o processo ensino-aprendizagem. A comunidade cobra da gestão, mas avança pouco. (T2)
É imprescindível a infraestrutura e materiais didático-pedagógico; Depois uma melhor organização da parte burocrática da secretaria; uma espécie de banco de dados, que hoje não temos. (T3)

Acrescenta-se aqui a ausência de materiais didático-pedagógicos que deem suporte ao trabalho em sala, do professor. Num outro olhar é interessante o paralelo que uma das entrevistadas faz sobre avanços e fragilidades. Percebemos no seu depoimento que estes elementos estão em permanente movimento interagindo sempre. Ou seja, o processo não é concebido como algo linear, mas percebe-se um movimento de vir-a-ser.

Percebemos avanço na formação pedagógica, mas as “condições de trabalho” ainda é um entrave. As condições físicas não têm acompanhado o processo formativo. Nossos planejamentos são mensais; intercalados pelas visitas pedagógicas, intercâmbios. Sabemos que poderíamos avançar muito mais e, muitas vezes nos sentimos também impotentes. Acho que estamos vivenciando a crise dos 10 anos. Muitos professores expressam cansaço e desencanto diante da escassez de material, por exemplo. (T1)

Nessa linha, Reis (2011, p.154) nos lembra que

O que se percebe é que fazer uma proposta pedagógica inovadora de Educação do campo e que tenha como fundamento a contextualização dos conhecimentos e saberes trabalhados pela mesma, exige-se um custo, e que, portanto é preciso arcar com isso sob o risco de comprometer as suas intenções [...] vai exigir aumento de custos com remuneração de pessoal, transporte, merenda escolar, materiais didáticos, infraestrutura entre outros elementos.

Essa situação é contraditória porque temos avanço na concepção, na institucionalização de uma proposta e por outro lado não se tem garantidas as condições necessárias à sua implementação.

Poderíamos hoje está contribuindo também na produção de materiais didáticos locais. Hoje temos um acervo de registros que ficam subutilizados, porque não temos apoio para este processo de publicação. Precisamos avançar na publicação. Durante nossas visitas, percebemos carência nas estruturas físicas mas percebemos avanço na questão pedagógica, Percebemos que existem muitas produções boas que se perdem; ficam visibilizadas. Incentivamos nossos professores para enviar textos para publicação de experiências, mas isto não acontece (T1)

Outra implicação também apontada como desafio é a rotatividade dos professores, o que dificulta e limita o necessário engajamento destes na dinâmica cotidiana da comunidade.

O maior desafio é o professor conhecer mesmo, inserir-se na realidade. Uma das coisas que os professores alegam é o pouco tempo para estar na comunidade, visitar, conhecer a vida das pessoas, já que a maioria deles não mora onde trabalha. Outra dificuldade é garantir um planejamento integrado. (T3)
Eu acho que talvez lá, o desafio maior seja a questão da rotatividade de professores pode dificultar esta interação... os professores não se envolvem efetivamente e afetivamente com a dinâmica da própria comunidade. (T3)

Esta percepção e depoimento das técnicas de educação que coordenam e acompanham o trabalho é confirmado num depoimento de uma das próprias professoras quando perguntamos sobre a existência de organizações sociais na comunidade onde ela trabalha e se há algum trabalho com a escola:

Lá tem... não é do meu conhecimento assim... Mas sei que lá existe uma associação agropastoril. Trabalho junto, não. Mas acho que precisa, porque nós trabalhamos um projeto e vimos que lá fazem muito carvão com madeira inadequada. Eles precisam pra sobreviver. Mas se faz, como fica a sustentabilidade? (DOC1)

Já outra professora, em relação à mesma pergunta responde

Grupos? Tem. Grupos de jovens, associação, alguns grupos da igreja como catequistas, grupo de mulheres, casa de farinha. Eu acho muito importante, né? Trabalhamos um projeto do meio ambiente e fizemos uma culminância. Eu vejo que lá a proposta é melhor. Há mais colaboração entre os professores e a gestora dá total apoio. Eu trabalhei em outra escola e era bem diferente. (DOC2)

As duas professoras atuam na mesma escola, em níveis de ensino diferentes. É nítida a diferença no nível de interação e conhecimento apresentados pelas duas. Quais elementos marcam essa diferença? Podemos ensaiar algumas possibilidades. Na identificação, a segunda está há três anos na escola e a primeira é o primeiro ano. A segunda participou do processo de formação continuada que antecedeu a elaboração da PPP do município, a primeira foi contratada depois. A partir dessas duas diferenças observadas no perfil das duas professoras reforçamos nosso entendimento sobre a importância que faz um processo de formação contextualizada.

Nessa perspectiva Reis diz que “uma proposta curricular construída a partir e com os sujeitos envolvidos e para os quais se destina deve estar colada e articulada com um processo contínuo de formação docente, com a intenção de fazê-la acontecer” (REIS, 2011, p. 157).

Afirmamos anteriormente que a contextualização tem conotação eminentemente política e por isso a sua efetivação é também um campo de luta e embates pela conquista de outras políticas necessárias à vida no campo. Isto é evidenciado por uma das lideranças entrevistadas.

Um dos aspectos que visualizo como dificultador da implementação da Proposta neste contexto é que a importância do uso dos alimentos da produção familiar, por exemplo, não tem sido valorizado pelo poder público. Discutir na teoria com os alunos a importância da contextualização a educação e não colocar em prática a contextualização da própria alimentação escolar é um sinal de negligência; é um indicativo que este entendimento ou vontade política ainda é muito frágil. (L1)

Se por um lado temos a reivindicação, e justa, dos professores e professoras de terem acesso a materiais didáticos que deem suporte ao trabalho que lhe é orientado realizar, por outro temos depoimento que afirma haver a disponibilidade deste material. Disponibilidade no sentido de que existem muitos materiais produzidos e publicados na perspectiva da convivência com o semiárido. O que no nosso entendimento não acontece é o financiamento público que garanta a todos os professores o acesso a esse material. Como afirma o depoimento abaixo: “A disponibilidade de materiais didáticos que discutem estas questões

hoje, favorecem este trabalho do professor. Temos o livro didático que muito nos ajuda, diversas cartilhas do IRPAA... Já temos textos dos próprios professores”. (T3)

Ainda nesta linha do investimento público, um gargalo é a política de transporte escolar. Em muitos municípios do campo esse serviço de transporte escolar é utilizado como barganha em pleitos eleitorais e, apesar da política pública do governo federal “Caminhos da Escola²⁰”, não raro encontramos muitos transportes inadequados e inseguros transportando crianças e adolescentes das suas comunidades para a sede do município. Em Uauá, esta ainda é uma prática como relata um dos entrevistados:

Uma coisa que eu acho complicada, claro estamos passando por um processo de desvalorização da educação do campo. Onde é mais fácil colocar um carro para ir buscar alunos e trazer para cidade do que investir na escola na sua localidade... nossas crianças vêm para a sede e a escola da comunidade está fechada. Porque o gestor só quer manter na comunidade escolas com mais alunos. (L1)

A prática de transportar as crianças para o centro urbano ainda é fortemente encontrada em muitos municípios. O que contraria principalmente a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008²¹, quando diz que “A educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento de crianças” (art. 3º).

Observar esta prática no município de Uauá é outra forte contradição, uma vez que o município assume uma educação pautada nos princípios da educação do campo no semiárido e ao mesmo tempo fere uma recomendação tão relevante de uma Resolução Nacional. A permanência das crianças e adolescentes na própria comunidade nada tem a ver com confinamento, mas com um princípio político-metodológico fundamental da educação do campo: a inserção do educando na sua realidade como parte do processo educativo.

Nesse sentido, assim diz a LDB no artigo 13, inciso VI: “É incumbência do professor colaborar com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade”.

Nessa linha, Araújo e Silva salientam a importância de práticas educativas que

²⁰ O programa Caminho da Escola foi criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar. Fonte: <http://www.fnade.gov.br/index.php/programas-caminho-da-escola>

²¹ Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.

incentivem a relação necessária para o desenvolvimento intelectual do estudante entre escola-família-comunidade. Uma tríplice aliança que contribui para trazer para a sala de aula os assuntos pertinentes ao lugar no processo de formação do sujeito (ARAÚJO; SILVA, 2011, p.58).

3.5 Outros desafios e perspectivas a partir da experiência pesquisada

A educação do campo nos parâmetros que discutimos se constrói a partir dos interesses e necessidades da comunidade na qual está inserida e, como vimos anteriormente, exige um investimento para a garantia das condições necessárias à implementação de uma proposta que é inovadora, complexa e cara. A rigor necessitamos de profissionais altamente qualificados e de uma infraestrutura de biblioteca, laboratórios, possibilidade de intercâmbios e aulas de campo que quase nunca encontramos na maioria das escolas públicas e principalmente nas escolas situadas no campo. Isto é pouco discutido e bem menos assumido por muitos municípios que aderem a esta proposta. Exemplo é o que acontece em Uauá e está registrado nos depoimentos das técnicas da secretaria: *“Acho que também falta investimento na nossa formação, enquanto técnica, coordenadoras que atuam na secretaria”*. (T3)

Reis vai dizer que

Atuar numa experiência como esta vai exigir sempre uma dedicação maior por parte dos docentes, no sentido da busca constante do conhecimento e do planejamento das atividades pedagógicas. Pois se o docente não tiver clareza dos princípios que norteiam a proposta pedagógica e se ele não tiver um arcabouço de conhecimentos para além do seu campo de formação não conseguirá articular os diversos conhecimentos na sua prática, dificilmente fará uma prática de educação contextualizada que extrapole a relação do local pelo local (REIS, 2011, p. 157).

Ainda sobre a falta de condições necessárias ao bom desempenho da coordenação pedagógica assim fala outra técnica: *“A mesma falta de infraestrutura da escola, se repete na secretaria, não temos ambiente digno, confortável, sequer temos onde guardar nossas coisas de trabalho. Não dispomos de computador para uma pesquisa, porque isto muito ajudaria no nosso trabalho*. (T1)

Outro desafio levantado pelas entrevistadas e que consideramos muito importante tem a ver com a necessidade de se construir outra lógica da organização do tempo e concepção do trabalho pedagógico desenvolvido pelas técnicas (ou coordenadoras pedagógicas) na perspectiva da contextualização

Infelizmente não há a compreensão deste nosso papel de sistematização. Os gestores não compreendem que este é também um papel nosso. Quando estamos em frente ao computador escrevendo tem que ser ligeiro para não dar a impressão de que estamos perdendo tempo! Somos cobrados! Nem os gestores, nem ninguém valoriza isto... Este tempo de produção é necessário e não nos é disponibilizado! (T2)

Ao lado desses desafios temos também alguns resultados que sinalizam avanços num processo de construção de uma política de educação que vai se construindo a partir da pressão deste novo que vem se impondo historicamente.

Hoje temos a conquista do plano municipal de educação, da implantação de eleição para diretores; o plano de carreira e valorização do magistério. A própria organização da APLB se revigorou; Foi uma entidade que participou do processo de sistematização da proposta, envolvendo os professores nesta articulação. (T2)

Esse depoimento ressalta a importância de um processo que se construiu na mobilização e articulação de vários sujeitos sociais e de várias pautas de reivindicação. O que confirma que o compromisso com a contextualização da educação incide no compromisso com outras dimensões da vida. E que, portanto, pensar o currículo nesta perspectiva implica em pensar a estrutura e contexto em que este currículo se efetiva.

Outro avanço apontado:

O reconhecimento dos professores em relação ao nosso trabalho é um avanço. Porque eu me lembro muito bem quando cheguei em 2005 que havia uma certa resistência, os professores diziam como é que se trazia uma catingueira para ser coordenadora pedagógica?. E hoje nós ouvimos dos próprios professores que a gente poderia estar dando uma formação melhor do que a da consultoria, que nosso trabalho seria melhor do que o das pessoas que vem de fora, isto é um amadurecimento muito grande, uma clareza do processo que estamos vivenciando. (T1)

Vimos que o processo de sistematização da Proposta Político-Pedagógica de Uauá foi uma iniciativa da sociedade civil e que o trabalho de educação para a convivência com o semiárido, eixo articulador da proposta, já vinha sendo desenvolvido nas comunidades muito antes dessa discussão chegar à escola. A escolarização deste tema (convivência com o semiárido), conforme os dados levantados, representou para a educação municipal alguns importantes avanços e conquistas. Por outro lado, os dados também sinalizam que para as organizações e movimentos sociais populares todo este movimento de contextualização do ensino não provocou os mesmos significativos avanços. Não houve contribuições no âmbito

da organicidade dessas instituições. Todavia, a contextualização vem fortalecendo principalmente a bandeira de luta comum dessas organizações e movimentos: a convivência com o semiárido.

Os depoimentos, sobretudo das lideranças populares, nos fazem pensar que este trabalho tinha a intenção de contribuir para que a educação contextualizada fosse assumida como política pública municipal.

Neste sentido também percebemos um movimento ambíguo: A normatização da proposta enquanto diretriz política da educação municipal não agregou o empenho da gestão em garantir as condições materiais à sua efetiva implementação. Muitos elementos da pesquisa nos levam à compreensão de que a proposta tem sido mais trabalhada como um apêndice no conjunto da política educacional do município do que como elemento de uma política mais ampla de contextualização do ensino.

Todavia, também constatamos alguns significativos avanços como a atualização do plano decenal de educação e a elaboração do plano de valorização do magistério, como resultados decorrentes da proposta pedagógica. Há, contudo, uma profunda discrepância entre a maneira como as organizações e movimentos sociais concebem e esperam que a proposta seja implementada e o jeito como ela vem se materializando de fato, por dentro da ação institucional.

Isto nos faz pensar o caráter dinâmico, reivindicatório, às vezes fragilizado, mas fértil e necessário dos movimentos populares enquanto propositores e interventores no campo das políticas públicas.

Com todas as limitações e fragilidades evidenciadas nas condições materiais de trabalho dessa proposta (espaço físico, materiais didático, tempo dos professores entre outros) Uauá, ainda consegue na sua experiência de contextualização do currículo na lógica da Convivência com o Semiárido, reconhecer, e vivenciar no cotidiano da escola os conhecimentos e saberes locais como elementos necessários num processo de ensino-aprendizagem que se abre a um novo fazer pedagógico, permeado por uma relação de reciprocidade na relação escola-comunidade-organizações sociais.

Nesta lógica, como afirma Reis (2011) se rompe com um currículo universalista e não se fica preso a um currículo localista, mas se exercita a necessária conexão com os contextos diversos e com a complexidade do conhecimento. Elementos tão discutidos pela teoria da transposição didática e do pensamento complexo.

Com este entendimento e a análise dos dados coletados nas entrevistas e documento da PPP percebemos que esta experiência de Uauá no seu processo, nas suas possibilidades,

avanços e contradições, expressa um movimento em muitos momentos controverso, mas não menos importante e significativo no campo da garantia de direito a uma educação contextualizada comprometida com uma educação de qualidade para as populações do campo e da cidade no semiárido brasileiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALARGANDO HORIZONTES

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. (FREIRE, 2000, p. 114)

Sob a inspiração das palavras de Paulo Freire, assumindo nosso inacabamento enquanto ser humano, enquanto educadora e na condição de pesquisadora, mas também mobilizada por um profundo e esperançoso desejo de trazer reflexões que possam contribuir para a continuidade do debate proposto neste texto, retomo algumas questões que instigaram a construção deste trabalho e que perpassaram todas as reflexões e discussões feitas ao longo da sua construção.

Qual a relação entre a contextualização do currículo escolar no âmbito da educação do campo semiárido e as organizações e movimentos sociais populares do campo? Noutras palavras: em que medida as práticas educativas das organizações e movimentos sociais populares colaboraram e colaboram no processo de implementação de uma educação do campo contextualizada e como este processo de contextualização fortalece essas práticas sociais?

Estudar a experiência de sistematização da proposta político-pedagógica de Uauá nos possibilitou compreender esta relação e a partir desta compreensão discutir a contribuição histórica dos movimentos e organizações sociais populares no processo de contextualização do currículo no âmbito da educação do campo; refletir sobre as bases políticas e pedagógicas do currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o semiárido e problematizar as efetivas contribuições do currículo contextualizado no processo de fortalecimento das organizações e movimentos sociais populares.

Além dos objetivos acima alcançados podemos ainda sinalizar algumas lições históricas que a experiência de Uauá poderá trazer para os que continuam na luta por uma educação do campo semiárido comprometida com um projeto de campo-lugar-de-vida. Vida digna, livre de exclusões e desigualdades.

A pesquisa em foco confirmou a relação imbricada entre a contextualização da educação na perspectiva da convivência com o semiárido e as práticas educativas de organizações e movimentos sociais populares. Por outro lado, também pudemos constatar que o envolvimento e comprometimento do poder público com a proposta é ainda muito periférico e incipiente.

Assim, consciente das múltiplas fragilidades e limitações deste trabalho identificamos alguns aspectos que, mesmo não sendo discutidos exaustivamente, podem ser destacados como considerações decorrentes deste estudo:

O primeiro aspecto tem a ver com o caráter do próprio objeto pesquisado. Trata-se de uma experiência que “está sendo”. Ou seja, não está acabada, pronta. A contribuição da proposta político-pedagógica de Uauá não está na proposta em si, mas principalmente no processo que ela desencadeou, nas aprendizagens construídas ao longo do processo, na mudança de olhar sobre a educação, sobre o semiárido, sobre o campo, sobre a política pública de educação, mudanças que aparecem em vários depoimentos e relatos. A educação reconhecida como uma dimensão dentro de uma proposta que pensa o local e as especificidades deste lugar na perspectiva da convivência.

Neste sentido, a escola se torna espaço que contribui no processo de transformação social, assumindo uma pedagogia de intervenção social. Esta experiência vista enquanto processo pedagógico evidencia marcas daquilo que Boaventura chama de teimosia e resiliência popular. Ele afirma que “não é simplesmente de um conhecimento novo que precisamos; o que precisamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não precisamos de alternativas, precisamos é de um pensamento alternativo às alternativas” (BOAVENTURA, 2007, p. 30).

É justamente este modo novo de produzir conhecimento que destacamos da experiência pesquisada. Ainda a partir do pensamento sociológico formulado por Boaventura, a visibilidade dada a iniciativas e experiências que se opõem ao desperdício da experiência pedagógica se constitui na visibilidade do alternativo e esta visibilidade fomenta o próprio pensamento alternativo.

No campo do currículo vimos, pela proposta construída e depoimentos coletados, que a contextualização é proposta segundo a lógica da educação para a convivência com o semiárido. Firmando o compromisso com uma educação que promove, entre estudantes, educadores e comunidades, o aprofundamento da compreensão sobre o lugar onde vivem, seu povo, suas plantas, seus animais, seu clima. Nesse processo percebemos o empenho em inserir os temas pertinentes à região (clima, água, produção familiar, gênero, etnia, entre

outros) como elementos que mobilizam o estudo da linguagem e comunicação, da matemática, história, geografia, ensino religioso, artes e outras áreas que venham a compor o currículo.

Este processo de contextualização do currículo apresenta a necessidade de maior articulação entre o trabalho de produção da existência dos povos do campo, construído pela prática social de organizações e movimentos sociais populares que centram sua atuação nas práticas de convivência com o semiárido, largamente difundida na região, e o trabalho pedagógico organizado segundo as orientações e diretrizes da proposta político-pedagógica do município.

Outra constatação é a superficialidade do diálogo entre estes componentes curriculares e as práticas educativas das organizações e movimentos sociais populares. Percebemos esta fragilização tanto das organizações e movimentos quanto da escola em estreitar e consolidar este diálogo de saberes na prática pedagógica.

Esta distância fragiliza a relação de reciprocidade que se esperaria do processo de contextualização na perspectiva proposta e o fortalecimento da organização social popular.

Com isso constatamos que quando as organizações se aproximaram da escola, provocando o debate, contribuindo na formação dos educadores e gestores, a proposta de educação contextualizada se fortaleceu e influenciou, inclusive, na consolidação de outras políticas a exemplo da política de valorização do magistério. No movimento contrário, com o afastamento e esfriamento dessa relação, aparece estagnação, principalmente no âmbito da gestão da política de educação na perspectiva da contextualização.

Isto posto consideramos necessária a permanente mobilização e participação das organizações sociais populares no movimento pela educação do campo e do semiárido brasileiro.

Enfim, outra reflexão que a pesquisa nos possibilitou fazer é que quando afirmamos que a Educação do Campo se constitui como novo paradigma de educação estamos afirmando também uma ruptura com modelos outros que orientaram e orientam a prática educacional. Temos consciência de que a identidade da educação do campo se constrói em oposição às políticas educacionais oficiais ligadas a um modelo de desenvolvimento social, econômico, cultural, político e ideológico que serve aos interesses dos setores hegemônicos do mundo rural, vinculados ao latifúndio e ao agronegócio. Por isso, esta proposta *revolucionária e insurgente*²² enfrenta fortes desafios, sobretudo no seu processo de implementação.

²² Expressão comumente citada pelo professor Rovilson José Bueno(UFCG), ao falar da proposta de educação contextualizada para a convivência com o Semiárido.

Não obstante ter uma base teórica e legal consideravelmente sólida, a materialização dos princípios aqui colocados exige o fortalecimento de outra lógica de relações, seja no campo do saber, seja nos espaços materiais que possibilitam a produção destes saberes. Não podemos discutir a contextualização do currículo sem discutir a ocupação e posse da terra e o acesso a outros meios de produção na sociedade, sem indagar, por exemplo, quais condições e relações sociais sustentam a precariedade das condições efetivas de sobrevivência e existência das populações que vivem numa região tão rica de possibilidades e viabilidade, como o semiárido.

As fragilidades identificadas e mesmo as contradições percebidas na análise dos dados desta pesquisa nos fazem pensar que é necessário superar a contradição de materializar dentro de um Estado burguês-capitalista uma proposta insurgente que exige condições contrárias às oferecidas numa estrutura educacional criada justamente para fortalecer e justificar o próprio Estado.

A contextualização do currículo é, sem dúvida, uma proposta contra-hegemônica e contraditória. Trata-se de uma proposta pedagógica revolucionária, emancipadora, a ser desenvolvida numa escola, sob as condições materiais de um sistema conservador, burguês, capitalista. Ou seja, a educação do campo semiárido é um projeto que não cabe na lógica e nas condições criadas pelo modelo capitalista de produção. Atestamos isso em muitos relatos, porém também atestamos a possibilidade de, através de uma proposta de educação contextualizada, alargar e transformar as condições atuais em possibilidades e perspectivas de uma educação comprometida com um projeto de desenvolvimento social, econômico e cultural, pautado nos princípios da sustentabilidade humana, socioeconômica e ecológica.

Enfim, a educação do campo, na perspectiva da contextualização e da organização social se constitui numa proposta ousada e necessária. Ousada por ser gerada e nutrida no seio dos movimentos e organizações sociais populares comprometidos com a justiça social e, consequentemente, com a dignidade de todas as pessoas deste país. Necessária, porque somente uma educação crítica, de qualidade, que aponte outro rumo no processo de construção do saber, que reconheça e valorize os diferentes e diversos saberes, que protagonize novas relações de solidariedade, poderá contribuir no processo de construção de outra racionalidade, de outra sociabilidade, de outro modelo de desenvolvimento socioeconômico, político e social.

Esta utopia tem se configurado nas diferentes e diversas experiências educativas implementadas no campo brasileiro e na região semiárida. Fica-nos, contudo o compromisso de garantir na agenda política deste país a educação dos povos do campo, reconhecendo e

fazendo valer seu direito por uma educação pública de qualidade que contribua na constituição e afirmação da identidade camponesa e da valorização da vida no campo.

Assim, estas considerações mais do que concluir intentam alargar horizontes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ismael Xavier de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador**. João pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re)constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org). **Educação e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Ed, Alínea, 2007.

_____. Estado, Luta de Classes, Movimentos Sociais e as Políticas de Educação do Campo. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisas e Práticas Educativas**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e Convivência com o Semi-Árido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido brasileiro. In: KUSTER, Angela; MATTOS, Beatriz (Org.). **Educação no Contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96**. 2ªedição Brasília, DF: ArtGraf Brasília, 1997.

_____. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do Campo**. 2ªedição. Brasília, DF: MEC/SECAD,2005.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação Popular como processo humanizador**: quais protagonistas? João Pessoa, PB (mimeo), 2009.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Processos de Recontextualização no Ensino de Ciências da Escola do Campo**: a Visão de Professores do Sertão sergipano. São Cristóvão, Sergipe: janeiro de 2009.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FÁVERO, Osmar. **MEB - Movimento de Educação de Base**: Primeiros Tempos: 1961-1966. 2004. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 05 a 8 de abril de 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, Sônia M. de (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação e Mudança. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**, Um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes e Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEMOES, Francisco de Assis. **Nordeste: o Vietnã que não houve**. Ligas Camponesas e o Golpe de 64. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina e Ed. da Universidade Federal da Paraíba, 1996.

LIMA, Elmo de Souza. Educação Contextualizada no semiárido: reconstruindo saberes e tecendo sonhos. **Caderno multidisciplinar Educação e Contexto do semiárido Brasileiro**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. v. 2.

LINS, Cláudia Maisa Antunes. O Tempo está Bonito pra Chover: experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no semiárido brasileiro. **Caderno multidisciplinar Currículo, Contextualização e Complexidade** - Elementos para se pensar a escola no semiárido. Educação e Contexto do semiárido Brasileiro. n. 04. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. **Educação para a Convivência com o semiárido** - Reflexões Teórico-Práticas. Secretaria Executiva da RESAB (Org.), Juazeiro: Gráfica Franciscana, 2004.

_____. **Proposta Político-Pedagógica para as Escolas Municipais de Uauá**. Petrolina, PE: Gráfica Franciscana, 2007.

MEB (1965) **Fundamentação do Programa para 1965** - 1ª parte: Estudos Sociais, 1.1 Cultura. RJ: Mimeo.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciências com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

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

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classes**. São Paulo: autores associados e Cortez, 1981.

Relatório anual do PROCUC. Educação, Participação Social e Convivência com o Semiárido. Uauá, BA (mimeo)2006

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos Conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do Campo**. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador; 2009.

_____. **Educação do Campo: Escola, Currículo e Contexto**. Juazeiro, BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

_____. **Projeto de Doutorado apresentado à Universidade Federal da Bahia**. Salvador, 2005.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHISTEK, Harald; MARTINS, Lucineide. **A Convivência com o Semiárido no Município de Curaçá-BA**. Juazeiro, BA: IRPAA/SEME/DCE III, 2001.

SILVA, Adelaide Pereira da **Educação do Campo – Uma Construção Coletiva**. João Pessoa, PB: (Mimeo)2011.

SILVA, Adelaide Pereira da; BUENO, Rovilson José- **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier e MOREIRA, Orlandil de Lima- Educação Popular e Movimentos Sociais. Dimensões Educativas na Sociedade Globalizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Concepções de Desenvolvimento: Convivência e sustentabilidade no semiárido brasileiro**. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e et al. (Org.). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. 1. ed. Campina Grande: Triunfal Gráfica e Editora, 2010.

SILVA, Severino Bezerra da. Memórias camponesas na Paraíba (1960 a 1980). In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **Educação Popular Enquanto uma Pedagogia, Movimentos sociais Populares Lócus Educativo**. In: JEZINE, Edneide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**. Novos Olhares. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

I Entrevistas com professores e/ou professoras

Nome

Idade

Formação

Escola na qual trabalha

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
2. Vocês têm formação continuada? Como acontece essa formação?
3. Você participou do processo de construção da proposta pedagógica do município? Como foi sua participação?
4. Qual sua opinião sobre a PPP?
5. Mudou alguma coisa no conteúdo e/ou na forma de trabalhá-lo a partir da proposta pedagógica assumida pela escola? Como era antes? Como ficou depois?
6. Dos conteúdos trabalhados, quais considera importantes para a vida dos alunos/as?
7. Existem grupos organizados na comunidade? Quais?
8. E práticas de convivência com o semiárido? Existem? Quais?
9. Há alguma relação entre o trabalho escolar e o trabalho desenvolvido por estas organizações e/ou práticas de convivência?
10. Quais as principais dificuldades ou desafios que você enfrenta para implementar a proposta pedagógica?
11. Para você o que é um currículo contextualizado?

II Entrevistas com coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação

Nome

Idade

01. Tempo de atuação na educação do município.
02. Como iniciou este trabalho de contextualização do ensino no município.
03. Olhando para este desafio do processo de implementação de não tornar o processo de contextualização repetitivo ou reduzido às questões locais, você vê avanços na percepção e prática do professor?

04. Vocês citam o processo de formação pensado na perspectiva da contextualização como elemento que favoreceu este processo. Que outros elementos vocês percebem que favoreceram este processo de contextualização do ensino?
05. Relação escola-comunidade: o processo de sistematização da proposta pedagógica contribuiu? Como está hoje?
06. Que resultados vocês apontam deste processo?
07. Escolas que mais avançaram e se apropriaram mais da proposta:
08. Qual o papel do técnico pedagógico neste processo?
09. O que é necessário para o município avançar, hoje?

III Entrevistas com técnicos que atuam na região e lideranças comunitárias

Nome:

Idade:

Tempo que atua na região:

Comunidade/ entidade em que atua

1. Como esse trabalho de contextualização da educação teve início no município?
2. Elementos que considera terem favorecido este processo?
3. Qual o nível de receptividade do poder público? Secretarias, gestores...?
4. Quais as principais dificuldades enfrentadas durante este processo?
5. Quais os principais resultados?
6. Considera um trabalho consolidado?
7. Quais os maiores desafios?
8. Quais as organizações sociais populares existentes na comunidade?
9. Quais práticas de convivência são desenvolvidas na comunidade?
10. Estas práticas e saberes dialogam com a escola e com o que ela ensina? Como?
11. Você acha que este processo de contextualização contribuiu/tem contribuído para o fortalecimento da participação comunitária e social das pessoas?
12. As organizações sociais contribuem no processo de contextualização do ensino? Como?

ANEXO

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA