

Educação em rede: por uma pedagogia contextualizada e imanente

Educación en red: por una pedagogia contextualizada e inmanente

Por: Lalita Kraus¹, Tamara Egler² e Aldenilson Costa³

Recibido: mayo 30 de 2017. **Revisado:** junio 15 de 2017. **Aceptado:** junio 26 de 2017

Resumo

O artigo apresenta a experiência político-pedagógica da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, que é desenvolvida e implementada pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) nas escolas de ensino fundamental da região semiárida brasileira. Serão investigadas as ações implementadas nas escolas do município de Tamboril, no estado do Ceará. O objetivo é explorar a relação entre essa prática pedagógica e o desenvolvimento no território, a partir de uma prática pedagógica autônoma e crítica.

Professora de pesquisa,
Universidade do Rio de Janeiro – RJ – Brasil.
Contato:
kraus.lalita@gmail.com

² Professora de pesquisa,
Universidade Federal de Rio de Janeiro, Brasil. Contato:
inovacao@inovacao.ufrj.br

³ Professor de pesquisa,
Universidade Federal de Rio de Janeiro, núcleo de educação a distância, Brasil. Contato:
alsvcosta@gmail.com

Palavras-chave. Educação popular; contextualização; autonomia educativa; território.

Resumen

El artículo presenta la experiencia político-pedagógica de la educación contextualizada para la convivencia con el Semiárido, que es desarrollada e implementada por la Red de Educación del Semiárido Brasileño (Resab) en las escuelas de enseñanza fundamental de la región semiárida brasileña. Se investigarán las acciones implementadas en las escuelas del municipio de Tamboril, en el estado de Ceará. El objetivo es explorar la relación entre esta práctica pedagógica y el desarrollo en el territorio, a partir de una práctica pedagógica autónoma y crítica.

Palabras clave. Educación popular; contextualización; autonomía educativa; territorio.

A prática pedagógica da Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido (ECCSA) se funda na contextualização do processo de ensino e aprendizagem, a partir da realidade e do contexto de cada comunidade escolar, segundo o princípio de que “a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa” (Martins, 2006, p. 45). É uma prática defendida e implementada pela Resab, uma articulação sociogovernamental, que é composta por organizações governamentais e não governamentais e atua nos 11 Estados do Semiárido brasileiro. É uma rede que surge em 2000 com o intuito de unir e articular as experiências pedagógicas alternativas e contra-hegemônicas que estavam sendo produzidas e praticadas no Semiárido (Martins, 2005). Assim, a Resab “vem de longe, da experiência de Educação Popular, por onde o Brasil começou o questionamento de um formato universalista de ensino, que não tocava nas contradições do mundo, nem levava em consideração o chão onde pisava”¹. E, além disso, leva tal experiência para as escolas, inferindo nas práticas da educação formal.

A especificidade de tal prática se encontra, em primeiro lugar, nos princípios de contextualização, mas

também na sua finalidade política, que é contribuir para a transformação cultural necessária para afirmar um paradigma político de convivência com o Semiárido que defina um novo modo de ver e intervir nesta região. Resultado da construção coletiva de movimentos sociais e institutos de pesquisa, a concepção de convivência propõe um paradigma de desenvolvimento fundado na combinação entre atividades econômicas apropriadas e a garantia de qualidade de vida para a população, respeitando as condições ambientais desta região (Silva, 2013; Pimentel, 2000).

Conviver pressupõe uma mudança paradigmática substancial, que marca a passagem entre as ruínas das intervenções governamentais no território e a emergência de um paradigma insurgente e coletivo (Carvalho, 2012). Como qualquer paradigma, a convivência é possível na medida em que se opera uma mudança profunda no pensamento, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade. Por isso, a Resab foca no papel da educação para fomentar um processo cultural necessário para a construção de um novo paradigma político-cultural emergente. Trata-se, assim, de desconstruir e reconsiderar o imaginário que a apresenta o Semiárido como inóspito, seco,

pobre e sem possibilidade de vida, descolonizando o currículo escolar de saberes e discursos hegemônicos (Martins, 2006). Assim, constrói-se uma nova territorialidade carregada de novos sentidos para a vida cotidiana.

Isto revela o laço entre prática pedagógica e o território, entre educação e desenvolvimento, na medida em que se associam as dinâmicas educacionais com a afirmação de um novo paradigma político. O objetivo do artigo será explorar esse laço, a partir da experiência pedagógica do grupo da Resab nas escolas do município de Tamboril, no estado do Ceará. Para tanto, durante o período entre março de 2014 e setembro de 2016, foram realizadas visitas e entrevistas com os membros da comunidade escolar e da Resab, assim como participação observante nos encontros de educação contextualizada e nas escolas.

Tamboril: retalhos de uma experiência

Tamboril é um município situado nos Sertões de Crateús/Inhamuns, no Estado do Ceará (mapa 1).



Mapa 1 – Município de Tamboril

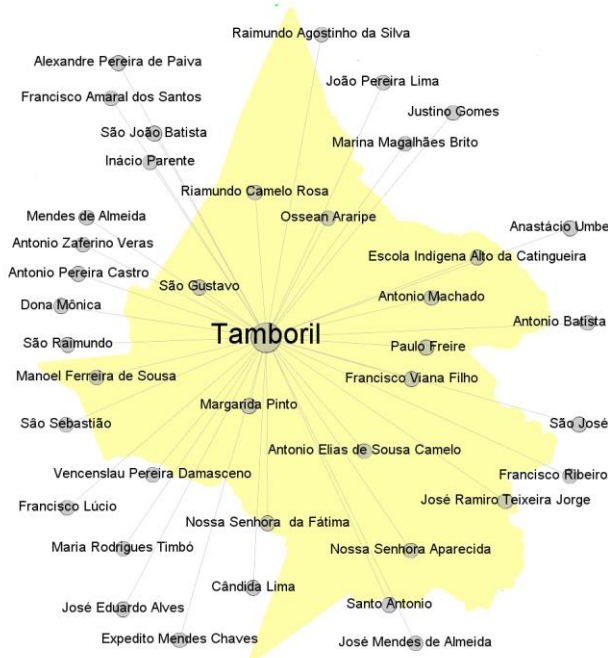
Fonte: Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística, <http://cod.ibge.gov.br/E66>,

Neste município a realização da prática acontece através da parceria entre o grupo local da Resab (tabela 1) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), junto com professores, direção escolar, estudantes e da comunidade. Atualmente, a SME universalizou oficialmente a prática de educação contextualizada em todas as escolas municipais rurais, totalizando 40 escolas (Mapa 2), 291 professores e professoras, e 3.214 estudantesⁱⁱ.

A Resab é composta por uma coordenação nacional e grupos gestores locais em toda a região semiárida e o grupo que atua em Tamboril é composto por diferentes instituições, que abrangem os territórios dos sertões de Crateús/Inhamuns. Tais atores são: Cáritas diocesana de Crateús – CDC, Escola família agrícola – EFA, Instituto Federal do Ceará – IFCE, Sindicato

dos trabalhadores rurais (STTR) de Nova Russas, Sindicato dos trabalhadores rurais (STTR) de Crateús, Instituto Bem Viver – IBV, Sindicato dos professores/as, Movimento Sem Terra, Associação dos agricultores familiares de quintais produtivos de Quiterianópolis – ASFAQ, SME de Quiterianópolis, SME de Tamboril, SME de Independência, SME de Ipaporanga, SME de Nova Russas,. Trata-se de um grupo de composição sociogovernamental, assim que as instituições não governamentais constroem um diálogo com a esfera governamental, sobretudo com as secretarias municipais de educação.

Mapa 2 – Escolas do Município de Tamboril



Fonte: pesquisa de campo, elaboração do autor

Em Tamboril o processo de contextualização do currículo e do

processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas segue os princípios e a lógica do percurso pedagógico do Ver, Refletir e Agirⁱⁱⁱ. Primeiro, o Ver e o Refletir, ou seja, conhecer a própria realidade para que a mesma possa ser pensada e compreendida de forma crítica. O primeiro passo é vincular o conteúdo curricular à realidade da comunidade e à vida da comunidade escolar, para que “a educação ajude a viver no lugar da gente contextualizando o que aprendemos”^{iv}. Segundo os princípios da educação popular (Freire 1979; 1983) contextualizar significa relacionar a vida da família e da comunidade com a escola, tornando as comunidades locais em ambientes educadores.

O refletir significa problematizar na perspectiva freiriana, isto é exercer uma análise crítica da realidade, a fim de desvelá-la e transformá-la, a fim de agir. “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2001, p. 67). É um movimento que permite a realização de um novo conhecimento na prática, constituindo uma relação dialógica em que a prática é condição do novo conhecimento, que, por sua vez, subordina a prática. É, assim, que concilia a dimensão simbólica e material, a dimensão subjetiva e objetiva, a dimensão cultural e política.

Ver e Refletir: trilhando os caminhos da autonomia

Em Tamboril o processo de leitura, o *Ver*, e de reinterpretação da realidade, o *Refletir*, começa focando na formação modular continuada de professores, pois “o fator fundamental para a realização de uma nova proposta pedagógica é possibilitar que os professores se encantem com a proposta”^v. Na busca de um novo modo de fazer educação, que envolva um processo de problematização do conhecimento e da realidade, os professores que precisam reaprender a aprender, desenvolvendo um novo olhar e uma postura crítica frente à realidade, incluindo os conteúdos dos livros didáticos (Resab, 2006; 2007).

A formação modular, com frequência semestral, é composta por temáticas geradoras que, em linhas gerais, compõem os pilares da proposta de convivência com o Semiárido, assim como definido nas “Diretrizes de Educação para a Convivência com o Semi-árido Brasileiro” da I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semi-árido Brasileiro (Resab, 2006). Trata-se de temáticas relativas ao território semiárido e seus desafios socioeconômicos e ambientais, assim como as potencialidades, focando nas questões relativas à geração de renda, sobretudo através da agricultura familiar,

captação de água, respeito do meio ambiente, relações humanas, saúde e cidadania. Isto evidencia uma concepção de convivência com o Semiárido com fortes conotações ligadas à vida no campo e à identidade rural.

A formação, por um lado, estimula novas aprendizagens. É comum ouvir durante as entrevistas e as visitas nas escolas frases como: “descobri a história da minha comunidade”^{vi}, “não sabia do perigo dos venenos e da importância do meio ambiente para as nossas vidas”^{vii} e “a gente nunca tratava da nossa realidade, agora aprendemos a trabalhar e defender nossa terra”^{viii}. Mas, por outro lado, é ainda frágil a compreensão dos professores acerca do teor político da proposta pedagógica da contextualização. Esse tipo de compreensão, que podemos definir incompleta e fragmentada, é um obstáculo para a adoção daquela que Paulo Freire (1979) define de postura crítica do educador, ou seja, a postura consciente que permite articular o ensino de conteúdo com as questões políticas e sociais.

Uma variável determinante para a assunção de tal postura é a qualidade e precariedade da formação dos professores, sobretudo considerando que em Tamboril não existem universidades federais ou estaduais, e a maioria dos professores possui um título de

licenciaturas á distancia ou semipresencial. Segundo os membros da Resab^{ix}, esses cursos proporcionam uma formação precária, assim como excessivamente tecnicista, e não crítica, problematizadora das teorias e da realidade. A pesquisa revelou também que a maioria dos professores que reconhecem e exprimem o entendimento acerca da relação política entre educação e uma determinada concepção de escola e sociedade são diretamente envolvidos nos movimentos sociais e na militância.

A experiência na ação social e uma formação mais politizada constituem, portanto, duas variáveis que podem contribuir para a plena realização da proposta de educação contextualizada, na medida em que podem, em parte, suprir a uma formação carente, proporcionando uma postura mais crítica frente às práticas pedagógicas tradicionais, às dimensões da realidade local e seus atores. Por isso, a Resab desenvolve ações para criar cursos universitários em educação contextualizada, mas também para envolver a comunidade escolar em mobilizações políticas.

Assumir uma postura crítica é o primeiro passo para o exercício da autonomia, assim que se possa desconstruir o senso comum e desvendar a realidade (Freire, 1979).

Nesse processo, em primeiro lugar o professor consegue se desvincular do livro didático, porque “quase todos nós ficamos presos de forma cega ao livro didático, repetindo os planejamentos e as grades curriculares dos anos anteriores”^x. Cria-se uma relação de dependência do professor com o livro didático, na medida em que “o livro didático se transforma numa bíblia”^{xi}, como se fosse uma fonte pronta e acabada de conhecimento. Constitui o fenômeno do instrucionismo (Gadotti, 2010) e da aula reprodutiva (DEMO, 2000), isto é, o fenômeno segundo o qual o professor “não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no manual; não escolhe; não tem autonomia” (Gadotti, 2010, p.25). Desta forma, não acontece o processo de transposição didática, que prevê a transformação do conteúdo proposto pelo livro didático em conhecimento que possa ser ensinado, acrescido dos procedimentos de ensinar e aprender (Peçanha, 2007).

Sendo que a Eccsa procura criar a base e oferecer os instrumentos para uma prática docente autônoma, como aponta o assessor da SME: “na formação não queremos dar um formato pronto acerca de como contextualizar. Queremos professores pensantes...por isso, não queremos um pacote de pronto-uso”^{xii}. Durante as formações se estimula a interrelação dos conteúdos

curriculares com a realidade local de forma interdisciplinar e a partir das temáticas geradoras, estimulando a pesquisa e a construção autônoma de conteúdo. O objetivo é, assim, superar uma visão pedagógica de reprodução mecânica de conteúdos e execução de programas governamentais.

A formação, a subjetivação e uma prática docente mais autônoma constituem processos lentos, que precisam de um tempo e de um acompanhamento que podem ser garantidos pelos movimentos sociais, como a Resab, na medida em que, diferentemente dos órgãos do poder público, o trabalho de militância não se esgota depois do período de mandato ou de implementação de um programa, mas é um trabalho contínuo. Isto está voltado para garantir o processo de subjetivação e de compromisso social que, segundo Paulo Freire (1979), é necessário para qualquer prática de educação libertadora. Assim, se a educação contextualizada se torne um modo de ser do professor, essa prática se autonomiza.

Para favorecer o processo de “encantamento”, a Resab garante o acompanhamento pedagógico na sala de aula, na realização das pesquisas e no planejamento didático, permitindo a instauração de uma relação interpessoal com os professores, a diretoria e a coordenação pedagógica. Trata-se

de um verdadeiro trabalho interpessoal e coletivo, que, ao contrário dos programas educacionais governamentais e do sistema de avaliação externa, não se funda no controle e na fiscalização, mas na construção coletiva. O processo educacional se transforma, assim, num processo de humanização e de construção de uma relação libertadora (Freire, 1983).

Outro elemento importante é a existência da maioria de professores concursados pois tem implicações para um processo de reinvenção da educação. Isto reduz a possibilidade que se determine uma situação de dependência política, em que a contratação e a rotatividade se tornam um instrumento de negociação e submissão política. Assim, em Tamboril os professores têm potencialmente mais autonomia no desenvolvimento da prática pedagógica, inclusive da educação contextualizada, assim como mais liberdade de contestar, exigir e negociar com o poder público. Podemos dizer que o grau de autonomia é inversamente proporcional ao grau de dependência política.

Contextualizando: currículos escolares iminentes

Para a Resab a transposição didática e a prática da autonomia se

realizam no processo de contextualização na sala de aula. Os professores, após a formação, inserem a temática geradora em cada disciplina, trazendo também elementos da realidade dos estudantes, através de um procedimento de contextualização dos conteúdos curriculares. Isto quer dizer que, por exemplo, a partir da temática água, o estudo de área e perímetro em matemática pode ser contextualizado tratando e medindo as áreas e a quantidade de água armazenada nas cisternas e nos reservatórios da comunidade dos estudantes.

Na maioria das escolas de Tamboril o currículo escolar é pensado e organizado mensalmente e bimestralmente, a partir do livro didático, dos programas educacionais governamentais por "Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC" É, assim, concebido de forma autoritária, hierárquica, imposta "do alto" para organizar o que deve ser feito na sala de aula, negando autonomia e criatividade na relação professor-estudante. As instituições educacionais, assim, exercem um controle sobre o processo educacional (FREIRE e SHOR, 2008) e, usando as palavras de um membro da Resab, "mantém uma estrutura do sistema educacional pronto para conservar"^{xiii}.

Pensar a concepção do currículo tem implicações políticas importantes, na medida em que é resultado de determinadas relações de poder, que determinam a forma como é pensado, desenvolvido e aplicado (YOUNG, 1989; LIMA, 2006). Portanto, se por um lado, o currículo não é um elemento neutro de transmissão de conhecimento, mas transmite visões sociais particulares e interessadas (Moreira e Silva, 1994). Por outro lado, a composição e reformulação, do currículo pode se transformar num ato político de resistência contra os que dominam o sistema educacional. Por isso, a contextualização do currículo tem uma forte conotação política, na medida em que o currículo é resultado e instrumento de uma ação política e pedagógica.

Contextualizar significa abordar em geografia o conteúdo das estações, explicando a existência das quatro estações, mas também da manifestação delas no Semiárido com suas causas e implicações. Significa, também, abordar a história e a geografia local. Desta forma, os conteúdos são reformulados em autonomia, desconstruindo discursos preestabelecidos e incluindo novos conteúdos, partindo do princípio de que o conhecimento tem como base as vivências e o conhecimento acumulado pelas pessoas (Lima, 2006). Isto permite um processo de humanização do processo educativo, na medida em que o livro

didático não é mais a única fonte de conteúdo e guia incontestável da prática de ensino e os conteúdos não são entendidos como algo estático e acabado, estimulando a curiosidade e a autonomia na produção do conhecimento. Assim, superam-se as concepções pedagógicas que consideram e tratam os estudantes como repositórios vazios e os professores como transmissores de conteúdos (Menezes e Santiago, 2014).

Freire (1979; 1983) define a prática da educação tradicional de “bancária”, onde a reprodução e transmissão de conteúdos estáticos e alheios transformam os estudantes em depósitos e memorizadores de conteúdos. Assim, não ocorre nenhum “ato cognoscitivo do objeto do conhecimento”, nenhum processo de apreensão crítica da realidade e, portanto, nenhum processo real de subjetivação (Menezes e Santiago, 2014). Por isso, a educação contextualizada, fundando-se numa relação dialógica entre o currículo e o contexto local, estudando a realidade que se conhece por vivência, permite que os professores e estudantes compreendam e assimilem os conceitos, pois é a realidade que passa a adquirir sentido (Dowbor, 2007). Ao estudarem, por exemplo, os impactos ambientais das queimadas e do uso do agrotóxico na própria comunidade, passam a entender a

ciência como instrumento para a compreensão da própria vida, e não como uma obrigação escolar^{xiv}.

A Resab defende, portanto, a importância do currículo para a apreensão da realidade e a afirmação de sujeitos com uma postura crítica e transformadora (Lima, 2006). Para pensar a construção crítica do currículo é necessário favorecer, além de uma discussão com a comunidade escolar, uma gestão do processo organizacional mais participativo, colaborativo e horizontal. Isto é, exige um processo de democratização da gestão escolar, mediante aquela que na literatura do campo educacional é definida de gestão compartilhada (Andrade, 2010). Significa conceber instâncias de participação da gestão democrática, como por exemplo, os conselhos escolares, o conselho municipal de educação e as comissões representativas, contaminando tanto essas instâncias quanto os órgãos decisórios do sistema de ensino.

A pesquisa revelou que as instituições governamentais são estruturadas e funcionam de forma hierárquica e burocrática, dificultando a efetiva realização de um processo compartilhado de gestão. Como Motta (2003) aponta, a participação dos atores na gestão educacional é condicionada pelo contexto histórico que molda os mecanismos

de funcionamento das instituições e dos processos educacionais na sua totalidade. Estes são ainda influenciados por uma cultura sociopolítica centralizada e centralizadora, que reconhece e respeita o autoritarismo e, portanto, apenas um tipo de participação funcional que constitui a “prática de reuniões periódicas entre patrões e trabalhadores, entre administradores, funcionários e trabalhadores, entre unidades organizacionais e entre níveis hierárquicos em geral” (Motta, 2003, p. 371).

Como parte constituinte dessa cultura, durante as visitas nas escolas foi possível observar que a direção e a coordenação pedagógica são cargos “por indicação”, isto é, de confiança, visto que não é previsto concurso, mas são contratados pela prefeitura a partir de uma relação político-confidencial. Esse elemento cria as condições por práticas de clientelismo, isto é, relações fundadas na relação de dependência e na troca de favores (Paro, 1996). Assim, elimina-se ou pelo menos se diminui consideravelmente qualquer oposição aos poderes públicos locais, transformando a escola num espaço instrumentalizado por práticas autoritárias, mediante uma forte ingerência pública na gestão escolar.

Assim, a gestão educacional se encontra fortemente influenciada

por um sistema educacional que, por exemplo, prioriza os programas governamentais, visto que trazem recursos financeiros e materiais, e foca nas provas externas porque é o que determina a avaliação da qualidade educacional do município. O processo educacional é, assim, despersonalizado e transformado num mecanismo técnico, por uma política educacional definida e imposta de “cima para baixo”, passando pelo ministério de educação, pela secretaria estadual e pela SME, até chegar nas escolas e na sala de aula onde o processo de ensino e aprendizagem formalmente acontece.

Ao contrário, a ação rizomática da Resab almeja qualificar e “contaminar” tal processo, garantindo sua composição sócio-governamental e se inserindo nos espaços políticos em nível nacional, regional e estadual, assim como na gestão municipal e nas escolas. Em tamboril, os assessores da SME são membros da Resab e essa dupla identidade permite que tentem abrir brechas, favorecendo a criação de espaços de discussão e de compartilhamento entre a comunidade escolar, os movimentos sociais e o poder público, e entre a escola e a comunidade. Além disso, adota uma estratégia de envolvimento da direção e coordenação pedagógica das escolas para inovar as relações

políticas de dependência. Ação rizomática significa infiltrar as propostas na estrutura hierárquica das instituições, dialogando com seus atores e suas políticas, na tentativa de operar transformações de *baixo para cima*, qualificando o processo educacional. É, assim, constituída uma política passível de mudanças, mediante um complexo sistema de relações, que recria as políticas e as ações governamentais.

Produção de subjetividades: a interação entre escola e comunidade

A proposta de ECCSA em Tamboril realiza plenamente o percurso pedagógico do *Ver e Refletir*, através da interação entre escola e comunidade, sobretudo através da pesquisa de campo. Esta constitui o pilar da prática pedagógica, como momento em que os estudantes investigam e coletam dados na comunidade para compreender e investigar uma determinada temática trabalhada na sala de aula. Por exemplo, os estudantes, a partir da temática da segurança alimentar, pesquisam se as famílias produzem, com que frequência e como se alimentam^{xv}. Desta forma conseguem compreender de que forma as famílias se alimentam e se conseguem produzir todos os alimentos necessários para ter uma alimentação saudável e equilibrada. É um momento fundamental de

aproximação da realidade, compreensão e aprofundamento, permitindo efetivar o processo de contextualização, abordando a temática trabalhada a partir da realidade local e da vida cotidiana.

Trata-se do elemento que emprenha de sentido o processo de contextualização. “A intenção é estimular um trabalho conjunto entre as famílias, os estudantes, os professores e a direção escolar, abordando os elementos constitutivos da realidade local e da vida na comunidade, em busca de uma melhoria de vida”^{xvi}. Isto demonstra a intenção da Resab de querer superar a visão tradicional, segundo a qual o envolvimento da comunidade se reduz à participação dos pais apenas nas reuniões. Em Tamboril, inúmeros momentos compõem a dimensão da interação escola-comunidade, tais como as pesquisas e as visitas, a culminância e os encontros formativos e de intercâmbio.

A partir das observações e dos resultados das pesquisas e das visitas, acontece a problematização em sala de aula, permitindo uma análise crítica da realidade observada. Por exemplo, após ter contextualizado a temática água no estudo da matemática mediante o estudo de área e perímetro dos reservatórios de água da comunidade, a problematização pode levantar perguntas como: se a cisterna

contém 16.000 litros de água que são suficientes para o consumo humano de uma família de 5 pessoas, porque falta água para essa família durante o ano?^{xvii} Essa problematização leva a considerar todo um conjunto de elementos acerca da condição climática, do consumo de água, do desperdício, das políticas ineficientes e da insuficiência dos reservatórios existentes, entre outras.

Usando as palavras de uma professora, “é uma forma de falar e problematizar a própria realidade, escapando do livro didático e valorizando o lugar onde moramos, com a finalidade de preparar o estudante para a vida”^{xviii}. Desta forma, a educação permite que os professores e os estudantes cheguem a ser sujeitos, pensando e discutindo questões ligadas ao cotidiano (Freire e Shor, 2008). Assim, sentem-se protagonistas ativos da experiência pedagógica, trazendo na sala de aula e problematizando elementos da realidade, identificando contradições e possíveis alternativas para a transformação da realidade (Freire e Faundez, 2002).

“Trata-se do momento chave para que a escola consiga se transformar em agente de desenvolvimento. A partir da pesquisa de campo pode ser feito um diagnóstico das potencialidades, dos limites e dos problemas da comunidade, que oriente um plano de desenvolvimento comunitário e de

ação social”^{xix}. Assim, determinar-se-iam um plano para o Agir.

Com recorrência semestral acontecem os eventos de culminância nas escolas com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo a diretoria da escola, as famílias, representantes das secretarias municipais e membros da comunidade. “A culminância é o momento de retorno para a comunidade”^{xx}, onde são apresentados os resultados alcançados na pesquisa de campo e nas atividades realizadas em sala de aula, utilizando diferentes linguagens, desde o teatro e a música, até as apresentações de produções como as hortas e os produtos reciclados. A culminância é um dos momentos chave para fomentar uma discussão, envolvendo também a comunidade escolar e o poder público.

Acontece um processo de mobilização da comunidade escolar e do poder público também durante os encontros formativos e de intercâmbio. Os primeiros são organizados, por um lado, em momentos específicos de necessidade como, por exemplo, tratar de consumo de água em época de seca, ou quando o apoio das famílias se torna necessário para abordar uma determinada temática, como, por exemplo, em relação à temática de segurança alimentar. Por outro lado, quando se trata de

questões de relevância política, como no caso dos seminários sobre o projeto político pedagógico e as políticas públicas educacionais. Os intercâmbios envolvem também a SME e os movimentos sociais de outros municípios e Estados para divulgar a experiência de Tamboril, trocar conhecimento e experiências.

Todos esses processos permitem que a comunidade escolar e o poder público se aproximem da escola e participem do processo educativo, assim que essa se possa transformar em agente de transformação social. Trata-se de uma transformação social, que opera, primeiro, a partir de um processo simbólico-cultural, que inclui mudanças, não apenas na forma de educar, mas também em nível de subjetividades.

Desconstruindo e Desvendando a Realidade

A produção de novas subjetividades acontece a partir de processos de desconstrução do senso comum e desvendamento da realidade (Pimentel, 2002; Freire, 1979; Brandão, 1982). Nesse sentido, então, a Eccsa opera como um potente dispositivo produtor de subjetividade.

A desconstrução do senso comum é expressa nas palavras de uma diretora e coordenadora pedagógica: “eu achava que a seca era uma condição natural, não

sabia que eu podia fazer alguma coisa a respeito, que as pessoas pudessem melhorar isso”^{xxi} e “com a educação contextualizada podemos mostrar que é possível produzir, cultivar e criar no nosso Semiárido”^{xxii}. Significa efetivar um processo de reflexão crítica e ruptura com as concepções subjetivas que sustentam uma determinada concepção de mundo (Bourdieu, 2010).

Esses relatos mostram de que forma a Eccsa é uma prática pedagógica que procura alterar a visão e representação social sobre o Semiárido, desconstruindo o imaginário de um lugar de miséria e seca, mostrando e afirmando também suas positivities e possibilidades de vida. Nesse sentido, seguindo uma lógica foucaultiana (Foucault, 2008), a educação contextualizada pretende construir e apresentar novas verdades, “reocupando o Semiárido” e invertendo o campo de dizibilidade e visibilidade negativas.

A desconstrução do senso comum permite superar visões que são impostas “de fora” e naturalizadas, contribuindo, assim, para o desvendamento de uma nova realidade com novas percepções. Muitos professores, estudantes e pais comentam que antes da educação contextualizada: “não sabia que o frango caipira é de melhor qualidade do frango de granja, e

que a fruta do quintal é melhor da fruta do mercado”^{xxiii}; “a gente acreditava que o problema da falta de água e do lixo não fossem problemas que afetassem também a vida na nossa comunidade”^{xxiv}; “era totalmente desconhecida a existência de olhos de água na nossa comunidade”^{xxv}; “a gente sempre praticou as queimadas porque era o que todo mundo fazia”^{xxvi}; “a gente não sabia que estávamos cometendo um crime poluindo e jogando lixo”^{xxvii}.

Desvendar a realidade não significa revelar a “verdadeira” realidade da comunidade, do município de Tamboril e do Semiárido, como se existisse uma essência a ser descoberta. Mas, significa possibilitar que a comunidade escolar descubra em autonomia os elementos que compõem o próprio lugar, refletindo sobre os mesmos a partir da experiência na sala de aula e de pesquisa. É um re-aprender a aprender. Trata-se de novos elementos e novas questões que muitos desconheciam e que o livro didático não aborda e que uma determinada hegemonia cultural, mediática e descontextualizada “mascara” ou desconsidera.

O processo educacional na escola prevê formas e normas que homogeneizam, valorizando determinados saberes e experiências, em detrimento de outros, sobretudo aqueles

encarnados nos sujeitos. Existe todo um conjunto de experiências sociais que não é valorizada nem sequer considerada, segundo os princípios de uma razão que Santos (2002) define de indolente. Isto é, o que não existe é ativamente produzido como não existente e o processo educacional contribui fortemente em produzir essas ausências. A prática da Eccsa opera segundo uma outra racionalidade, na medida em que inclui as experiências do cotidiano no processo educacional.

A inclusão de novos saberes, novas questões e de uma visão mais complexa possibilitam superar e desconstruir as relações de dominação, possibilitando que as palavras trabalhadas na sala de aula não sejam apenas “palavras da escola”, mas “palavras da realidade e da comunidade” (Menezes e Santiago, 2014). Em Tamboril, isto possibilitou, por exemplo, a descoberta da história da comunidade através dos contos dos primeiros habitantes, a descoberta e na valorização de agricultores que praticam uma agricultura agroecológica, diversificada e sem agrotóxico, assim como a descoberta de contos e tradições culturais tradicionais. Trata-se de um conhecimento, próprio da tradição cultural popular, que não é valorizado, mas é considerado inferior por situar-se no terreno do cotidiano.

É assim que o senso comum e o conhecimento científico se transformam, gerando um novo conhecimento, um conhecimento que é uma construção de sentidos (Gadoti, 2010), na medida em que é construído a partir da vida cotidiana (Giroux e Simon, 2008).

A produção de um novo conhecimento e o reconhecimento da experiência local reforçou também um processo de construção e valorização identitária ligada à vida no campo, como demonstram as palavras da diretora de uma escola: “eu era uma pessoa envergonhada de morar no interior, porque as pessoas falavam que quem era do interior era bicho do mato. Por isso, eu cresci com esse preconceito e tinha vergonha da minha família e de viver de agricultura, mas, a partir da educação contextualizada comecei a mudar essa visão, minha mentalidade não é mais a mesma”^{xxviii}. Além disso, “aprendi a respeitar e valorizar as minhas raízes, quando descobri que minha família era entre uma das fundadoras da comunidade”^{xxix}.

As culminâncias, os seminários e os intercâmbios, que contam com a presença de representantes de instituições governamentais e não governamentais municipais, mas também de outros estados e municípios, dá visibilidade e valoriza a experiência de educação

contextualizada de Tamboril. Os professores veem o próprio trabalho valorizado porque “é como se sentir parte de alguma coisa importante”^{xxx}; os estudantes e as famílias veem o próprio lugar reconhecido na medida em que “nunca tinha visto tantas pessoas se interessando pela nossa comunidade”^{xxxi}, e o poder público local pode dar visibilidade ao próprio município porque “muitos outros municípios se interessam para a nossa experiência”^{xxxii}. Acontece um processo de valorização social e política da prática de educação contextualizada, assim como o incentivo a criação de um sentimento de pertencimento a uma prática importante.

A finalidade é estimular, mediante o desvendamento da realidade, um processo de indignação que leve à intervir para mudar a realidade. É um Ver e Refletir em comum para fazer uma leitura e problematização compartilhada da realidade, cumprindo com o itinerário pedagógico que consiste na observação e na reflexão (o *Ver* e o *Refletir*), para que seja estimulada a ação a partir das questões sociais (o *Agir*). Assim, criam-se as condições para o *Agir*, para uma nova organização social.

O agir: do simbólico-cultural ao político

O processo que desencadeia a dimensão política, a práxis, é a pesquisa de campo e a consequente problematização, pois estimula a consideração das possíveis ações a serem organizadas e implementadas para solucionar ou melhorar uma determinada situação, na medida em que, como um membro da Resab apontou, “não queremos só compreender, queremos também transformar”^{xxxiii}. Trata-se de um processo provocado por uma sequência de perguntas: Qual a situação na comunidade em relação a um determinado fenômeno? Porque existe? Quais são as causas de tal fenômeno? O que podemos fazer para melhor essa situação? Quem é responsável para isso?

É, assim, que a concepção de Eccsa se insere como projeto político-cultural para a melhoria de vida das comunidades e as mudanças nas condições estruturais de marginalização e pobreza. Trata-se de uma concepção de desenvolvimento inextricavelmente ligada ao projeto político de convivência com o Semiárido, que constitui uma “alternativa que busca levar as pessoas a conhecerem melhor a região em que vive, para reaprenderem a conviver com as condições socioambientais da região, construindo uma relação harmoniosa entre as pessoas e das pessoas com o meio ambiente” (Lima, 2006, p. 35).

Assim, as dinâmicas do *Agir* estão voltadas para garantir um desenvolvimento de tipo ecossistêmico e endógeno segundo o qual o homem e a natureza interagem num determinado ambiente constituindo um sistema autônomo e equilibrado. Significa um processo que começa e se desenvolve a partir das condições sociais, culturais, econômicas, ambientais e políticas que o contexto oferece.

Partir do contexto significa considerar os limites e as potencialidades do mesmo. Por isso, um dos princípios fundamentais da prática de educação contextualizada em Tamboril é conseguir articular os problemas identificados nas comunidades com as potencialidades que existem no território. Isto é feito, por exemplo, articulando a ação necessária para cumprir as necessidades locais com as políticas públicas existentes e os projetos desenvolvidos pelas organizações não governamentais. Isto fortalece o processo de desenvolvimento, criando ações interligadas com o que já existe.

Outro princípio relevante é o objetivo de abordar a multidimensionalidade da realidade, considerando todas as dimensões que determinam a vida cotidiana. É por isso que em Tamboril as formações modulares abordam diferentes temáticas: da água às

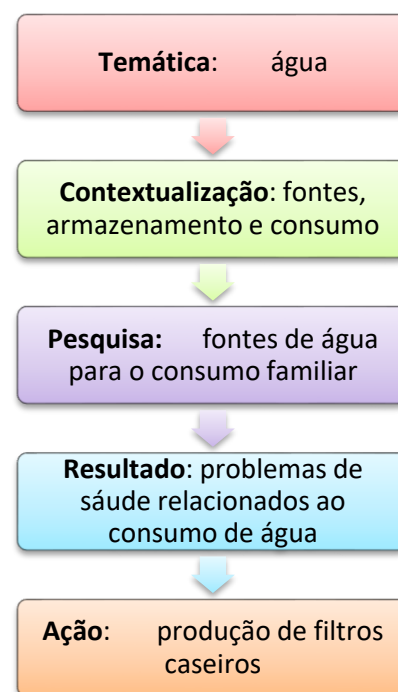
questões raciais e de gênero, da agricultura à proteção do meio ambiente, do sistema político à participação cidadã. E é, a partir das formações, que a realidade local é considerada e problematizada. Assim, realiza-se um desenvolvimento que considera a vida como um ecossistema. A partir dessas reflexões surgem as seguintes perguntas: de que forma em Tamboril a educação contextualizada, a partir de um processo simbólico cultural, contribui para afirmar um paradigma de convivência?

Para tentar responder essas perguntas a pesquisa explorou algumas mudanças pontuais na vida cotidiana de algumas famílias, que foram possibilitadas pela prática de contextualização do processo educacional, demonstrando a possível interligação entre educação e desenvolvimento ecossistêmico. Iremos apresentar exemplos da relação entre o processo pedagógico da contextualização e a vida cotidiana na esfera sociocultural, ambiental, econômica e política.

Em relação à dimensão sociocultural, por exemplo, a formação e contextualização da temática água possibilita abordar um conjunto de questões acerca, por exemplo, da disponibilidade e das fontes de água, das possibilidades de armazenamento e do consumo de água nas famílias e nas

comunidades. Numa escola os estudantes, após realizarem uma pesquisa sobre as fontes de água para o consumo familiar, descobriram que muitas famílias estavam consumindo água da bica e que essa prática provocava muitos problemas de saúde^{xxxiv}. Após a discussão na sala de aula, junto também com os membros da Resab, foi debatida e identificada como solução o ensino das técnicas de filtragem caseira. Isto possibilitou, segundo a professora de geografia^{xxxv}, que os estudantes pudessem construir filtros na escola, aprender o seu utilizzo e reduzir consideravelmente os problemas de saúde da família. Esse exemplo representa claramente as fases e a lógica intrínseca na metodologia do Ver, refletir e Agir, como ilustrado na figura 1.

Figura 1 – As fases do Ver, refletir e Agir



Fonte: pesquisa de campo, elaboração do autor.

Além disso, em todas as escolas a discussão acerca da água é articulada com a implementação de programas governamentais nas comunidades e nas escolas, como o programa 1 Milhão de Cisternas (P1MC) e o programa Cisternas nas Escolas, que preveem a construção de cisternas como alternativa para a captação e o armazenamento de água. Os estudantes e toda a comunidade escolar participam da construção como momento de formação para ter uma maior consciência das características e da importância da cisterna, assim como das políticas públicas. Isto incentivou uma conscientização acerca da importância do cuidado com a água, assim que “os nossos filhos agora tem plena consciência da questão da água e quando chove fazem o esforço de armazenar a água, por exemplo, enchendo os baldes”^{xxxvi}.

Um outro importante exemplo é relativo à temática da segurança alimentar e nutricional, que envolve todo um conjunto de discussões acerca da qualidade dos alimentos e dos hábitos alimentares próprios de uma determinada cultura. Em relação aos hábitos alimentares, por exemplo, a maioria das escolas se mobilizou para exigir e viabilizar uma merenda escolar saudável e feita de produtos oriundos da agricultura

familiar. Isto foi feito em muitas escolas dialogando com a Secretaria para garantir uma articulação com Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), assim que fosse garantida a qualidade dos alimentos e sua origem na agricultura familiar^{xxxvii}. Todos esses processos envolvem claramente um processo cultural, que provoca, sensibiliza e muda hábitos e crenças das pessoas.

Em relação à dimensão ambiental, por exemplo, a partir da temática sobre agricultura familiar e agroecologia é abordada a questão da sustentabilidade da prática agrícola e sua relação com o uso do solo. Os professores^{xxxviii} relatam que a discussão acerca do uso das queimadas possibilitou entre as famílias de Tamboril uma redução significativa dessa prática: “muitas famílias mudaram de prática, embora com grande resistência, mas conversando e assistindo palestras começaram a cuidar mais, porque no final se trata do nosso quintal”^{xxxix}.

Isto representa um importante resultado, na medida em que a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa, 2015) reconhece que o grave processo de desertificação é profundamente ligado à degradação da terra como consequência de fatores climáticos, mas, sobretudo, da ação humana. O desmatamento, a extração

descontrolada de produtos florestais, o uso intensivo do solo e as queimadas são as principais causas.

Em outra escola, a discussão acerca do destino do lixo estimulou os estudantes e os professores a se mobilizarem para limpar a parte externa da escola, que estava completamente recoberta de lixo e entulhos, pois “na comunidade não existe coleta de lixo e a gente não sabia como resolver o problema”. O momento da limpeza e da coleta do lixo estimulou reflexões, que encorajaram a mobilização da comunidade escolar para demandar e negociar com o poder público a coleta de lixo na comunidade.

Dados do Ipece (2015) indicam que apenas 50% dos domicílios no município contam com a coleta de lixo, sendo que essa porcentagem diminui exponencialmente quando se trata de comunidades rurais, chegando a 65%, segundo Bezerra (2002). Isto demonstra a importância desta questão, não apenas para o meio ambiente, mas para a vida das pessoas da comunidade e seus direitos de acesso aos serviços básicos. Com a finalidade de considerar as políticas públicas e programas existentes, a Resab está organizando discussões com os professores e palestras com as famílias para divulgar o programa Ecoelce, que permite trocar resíduos por descontos na conta de energia,

assim que seja incentivada a coleta seletiva em nível familiar e conseqüentemente a redução de lixo nas comunidades.

Do ponto de vista da dimensão econômica, nas formações sobre agricultura familiar e agroecologia acontecem também discussões mais amplas acerca da prática da agricultura. Primeiro, abordar essa temática é de extrema relevância num território com características predominantemente rurais onde a maioria da população pratica de alguma forma agricultura. E, segundo, a discussão acerca da agricultura está profundamente vinculada à possibilidade de geração de renda, que constitui um elemento de fundamental importância considerando os difíceis índices socioeconômicos desse território.

A Eccsa foca na agricultura familiar e na comercialização de produtos agrícola como alternativa de geração de renda, proporcionando aulas teóricas sobre agroecologia e aulas técnicas sobre as alternativas de convivência com o Semiárido. Alguns professores relataram que a formação oferecida pela educação contextualizada e a assistência técnica garantida por programas governamentais possibilitaram questionar a agricultura convencional e sua produção focada no milho e no feijão, diversificando e qualificando a

produção familiar^{xi}. Como os professores relatam, “isto pode resultar numa alimentação mais diversificada e na geração de renda”^{xli}.

O apoio à agricultura familiar é fundamental considerando que 91% das unidades de produção agrícola do Semiárido se refere à pequena propriedade agrícolas de menos de 100 ha (Bezerra, 2002). Isto é, a agricultura familiar e de pequena escala representa uma realidade importante na região, que precisa ser reconhecida e valorizada.

Além disso, trata-se de questões relevantes num território com difíceis índices econômicos. O Ceará tem mais de 80% de seu território na região semiárida, mas apenas 37% do PIB é produzido nessa região, indicando assim uma economia relativamente estagna. Em Tamboril, segundo dados do Ipece (2015), 36% da população vive com uma renda *per capita* mensal de até R\$ 70. Além disso, 5330 famílias (aproximadamente 90% da população) possuem um perfil para o cadúnico e 5361 famílias (aproximadamente 90% da população) possuem renda *per capita* mensal de até R\$ 140,00. Por isso, a dimensão econômica se torna importante na perspectiva de impulsionar um processo de desenvolvimento e a escola pode se tornar um espaço de formação funcional para isso.

Segundo os assessores da SME^{xlii} os resultados em termos de geração de renda estão mais associados com a ação dos professores e das famílias, visto que a educação contextualizada envolve estudantes em idade ainda precoce para se envolver diretamente com atividades de geração de renda. De todo modo, algumas escolas conseguiram criar e manter um canteiro ou uma horta escolar. A produção serve também para a merenda escolar e representa uma ferramenta e um espaço pedagógico para pensar o meio ambiente, a segurança alimentar e a possibilidade de gerar renda.

A contextualização do processo educacional consegue contribuir para o fortalecimento da agricultura familiar e a geração de renda, sobretudo quando cria sinergias com as associações locais e com ações existentes localmente^{xliii}. Nos assentamentos de reforma agrária o regimento interno prevê a instauração de relações entre a escola e as associações de agricultores, assim que os estudantes possam aprender e os agricultores participar das formações, discussões e mobilizações políticas. Nas comunidades de Viração e Monte Alegre, por exemplo por a educação contextualizada reforçou as ações governamentais de assistência técnica agrícola^{xliv}.

Pensar o desenvolvimento significa pensar o ecossistema da vida, composto por um conjunto de elementos, variáveis e dimensões. A capacidade de criar sinergias faz parte da metodologia adotada pelo grupo local da Resab, conseguindo assim traçar um caminho de intervenções no território de tipo continuativo, integrado e sinérgico. Ao contrário, da lógica setorial e pontual das intervenções governamentais.

Um último ponto que merece destaque é relativo à dimensão política e a capacidade de conscientização e mobilização social da comunidade escolar. Em Tamboril, a dimensão da organização e participação política é abordada e estimulada ao longo de todo o processo, inclusive nas formações, como elemento central do processo de contextualização.

A ação social ligada à prática da Eccsa possibilitou a aprovação da lei n. 041/2014 de educação contextualizada e a universalização da prática em todas as escolas municipais. Constatamos que a educação contextualizada ganhou espaço também dentro do Plano Municipal de Educação, embora de forma ainda marginal, visto que entra na seção "diretrizes da educação inclusiva, diversidade e o programa Educação de Jovens e Adultos", ou seja, compõe o quadro das

diversidades e não os princípios bases da educação.

Trata-se de importantes resultados políticos, mas ainda mais importante são os efeitos em relação à dimensão subjetiva, isto é, a forma como a ação rizomática cria novas subjetividades políticas. Porque como um membro da Resab apontou "a lei sozinha não tem força, o que importa é o dia-dia, o cotidiano"^{xlv}.

Isto significa dizer que a capacidade de criar subjetividades, moldar hábitos e práticas cotidianas tem muito valor, na medida em que cria resultados duradouros e transformações estruturais permanentes. Por isso, não surpreende que a secretaria e vice secretaria de educação de Tamboril tenham experiências e proximidade com o movimento de educação popular. Significa dizer que esses atores tiveram experiências que formaram suas subjetividades e possibilitaram muitos dos resultados que a educação contextualizada alcançou até hoje no município de Tamboril.

Em relação à formação de subjetividade políticas, segundo o depoimento de um professor "a educação contextualizada faz os professores se responsabilizarem para as mudanças"^{xlvi}, isto é, passam por um processo de politização. Por isso, a prática da educação

contextualizada estimulou a participação ativa de muitos professores nas mobilizações sociais, como o Grito dos Excluídos em Tamboril e a Marcha do Clima em Fortaleza em 2016, e o aumento dos professores associados no sindicato dos servidores^{xlvii}. A participação social dos professores é fundamental, na medida em que entendemos a ação social como um momento e espaço de formação, de coletividade e de constituição de uma visão mais crítica.

A mobilização dos professores resultou também numa postura mais crítica em relação ao sistema educacional, na medida em que “se eu faço e se eu brigo é porque sou contextualizada”^{xlviii}. Assim, por um lado, os professores começaram a questionar a rotina imposta pelos programas governamentais, como o Paic e o Pnaic. Por outro lado, nas eleições de 2012 os professores do município exigiram e pressionaram o poder público para dar continuidade à educação contextualizada.

Trata-se de elementos que demonstram um aumento do nível de politização, que se torna fundamental para continuar e defender uma prática educacional contra-hegemônica, pois, mesmo existindo uma lei municipal de educação contextualizada, trata-se de uma prática que se torna tal no

cotidiano mediante a ação de todos os sujeitos envolvidos.

Além da mobilização dos professores, as escolas saem do anonimato e afirmam a própria presença. Em 2015 durante o desfile cívico para a comemoração do dia do município, algumas escolas participaram, apresentando resultados e materiais trabalhados com a educação contextualizada^{xlix}. As escolas se mobilizam também para dialogar e negociar com o poder público. É importante lembrar que, embora a educação contextualizada proporcione novos espaços de formação e reflexão, a mobilização política dos professores e da comunidade escolar encontra obstáculos no clientelismo político. Isto assume ainda mais relevância na medida em que em Tamboril, segundo dados do Ipece (2015), de 1226 empregos formais 1092 são ligados a administração pública. Isto significa que o município se torna uma fonte de renda e emprego muito importante, aumentando ainda mais o risco de dominação e controle político.

Conclusão

A Eccsa em Tamboril constitui um dispositivo social que transforma a leitura do mundo e a forma como se interage e age, abrindo o caminho para a práxis. Com seu projeto

político-cultural forja novas subjetividades, a partir das quais são gerados novos modos de vida. O *Ver* e o *Refletir* operam transformações, produzindo novas subjetividades, um novo *habitus*, assim que isso possa se refletir em mudanças nas estruturas e nas condições de vida mediante o *Agir*. O *Agir* envolve mudanças nas práticas dos sujeitos e das famílias, mas também a mobilização, e a discussão, formulação e controle de políticas públicas.

Embora a pesquisa revele que existem obstáculos para a realização de uma prática educacional autônoma e para garantir uma sistemática interrelação entre a pesquisa de campo, a problematização dos resultados e a mobilização da comunidade escolar, existem dinâmicas e resultados que mostram a capacidade da educação contextualizada de gerar autonomia e uma postura mais crítica.

Existe, por um lado, uma cultura viciada com a transcendência e as hierarquias, que é desacostumada ao exercício da autonomia e da participação. Mas, por outro lado, a contextualização do processo educacional com sua conotação simbólico-cultural opera mudanças no pensamento, percepções e valores acerca da realidade local (Carvalho, 2007). Tal dimensão simbólica de ressignificação da vida no lugar se torna elemento

constitutivo da cultura, transformando as dinâmicas relacionais na comunidade escolar e definindo uma nova relação entre o homem e a natureza, que redunde na constituição de uma nova dimensão política, isto é, em novas formas de produzir, se alimentar, consumir água, cuidar da saúde e exercer a cidadania.

Desta forma, revela-se a natureza biopolítica da educação contextualizada, demonstrando a profunda relação que se pode criar entre educação e desenvolvimento. É uma relação que se funda na crença de que as pessoas podem ser protagonistas da transformação, na medida em que, usando as palavras de Dowbor (2007, p.2), “o desenvolvimento não se espera, mas se faz”. A experiência de Tamboril exprime como a educação possa constituir o elemento central para que as pessoas compreendam o mundo e participem de iniciativas de transformação.

A finalidade da pesquisa não é demonstrar em termos absolutos a capacidade da educação contextualizada de se afirmar como uma prática educacional contra-hegemônica e libertadora, capaz de promover o desenvolvimento no município. A intenção é apresentar as possibilidades que tal prática possibilita em termos subjetivos e objetivos. Isto significa dizer que sabemos que apenas a educação

não resolve a questão da pobreza e da marginalização social, mas sabemos também que a educação contextualizada se insere num projeto político de convivência, portanto é essa ligação que fortalece o caráter político de sua proposta.

Vincular a educação ao desenvolvimento, segundo os princípios da Eccsa em Tamboril, permite fomentar a participação e a apresentação de propostas vinculadas às necessidades locais. Trata-se de uma ação endógena, que parte “de baixo”, e que cria as condições para que se possa instaurar um diálogo com o poder público e com a esfera não

governamental. Mais é muito mais do que isso. A educação contextualizada, dentro de um paradigma de convivência, promove um enfoque sistêmico no planejamento e gestão territorial. São apontadas novas especificidades e potencialidades do território, mediante um processo de reapropriação social do território e gestão compartilhada (Carvalho, 2007). É uma perspectiva cultural, que, a partir da desconstrução e construção das representações sobre o Semiárido, demonstra como nenhuma lógica capitalista “anula os processos organizadores e produtivos da natureza e os sentidos das culturas” (Ibid, p. 28).

Referências bibliográficas.

- Andrade, E. F. (2010). Gestão compartilhada da educação: o discurso e as práticas cotidianas no sistema de ensino do Recife. *Revista do Centro de Educação*, v. 35, n. 1, jan-abr, 2010, pp. 169-182. Retrieved 16 March, 2016, from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990013>.
- Bezerra, N. F. (2002). Água no Semi-Árido nordestino: experiências e desafios. In: *Água e desenvolvimento sustentável no Semi-árido*. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer. Retrieved 15 February, 2016, from http://www.kas.de/wf/doc/kas_11769-544-5-30.pdf.
- Bourdieu, P. (2010). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brandão, C. R. (1982). *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- Carvalho, L.D. (2012). *Natureza, território e convivência*. Jundáí: Paco Editorial.
- Demo, P. (2009). Desafio de gerar oportunidades. In: CARDOSO JÚNIOR, José Celso (Org.). *Desafios ao desenvolvimento brasileiro: contribuições do Conselho de Orientação do Ipea*. Brasília: Ipea. v. 1. p. 189-215.

- Dowbor, L. (2007). Educação e apropriação da realidade local. *Estudos avançados*, 21 (60), São Paulo May/Aug. Retrieved 2 March, 2016, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200006.
- EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – EMBRAPA. (2015). Desertificação atinge grandes áreas do Semiárido, 27/5/2015. Retrieved 17 October, 2016, from <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/3240771/desertificacao-atinge-grandes-areas-do-semiarido>
- Freire, P. (1979). Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). Pedagogia do Oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Faundez, A. (2002). Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Shor, I. (2008). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2010). Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Retrieved 22 August, 2016, from http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf.
- Giroux, H.; Simon, R.. (2008). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 10. ed. São Paulo: Cortez. p. 93- 124.
- Ipece - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. (2015). Perfil básico municipal, Tamboril. Fortaleza. Retrieved 13 April, 2016, from http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2015/Tamboril.pdf.
- Lima, E. de S. (2006). Educação contextualizada no semi-árido: construindo caminhos para formação de sujeitos críticos e autônomos. Monografia, curso de especialização em Docência do Ensino Superior da Faculdade Santo Agostinho – FSA, Teresina/PI. Retrieved 19 February, 2016, from <http://educacaonosemiarido.xpg.uol.com.br/Monografia%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Semi%C3%A1rido.pdf>.
- Martins, J.da S. (2005). Tecendo a rede. Notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no semi-árido brasileiro e outras excedências. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Martins, J. (2006). Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: Resab(org.), Educação para a

- convivência com o Semi-Árido: reflexões teóricas-práticas. Juazeiro/BA: selo editorial Resab.
- Menezes, M.G. e Santiago, M.E. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, 25 (3), Campinas Sept./Dec. Retrieved 10 March, 2016, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003.
- Moreira, A. F.; Silva, T. T. (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Motta, F. C. P. (2003). Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 29 (2), p. 369-373, jul./dez. 2003. Retrieved 16 March, 2016, from <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>.
- Paro, V. H. (1996). Eleição de Diretores de Escolas Públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, Brasília: 77 (186), p. 376-395, maio/ago.
- Peçanha, G. DE. (2007). *Transposição didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez.
- Pimentel, A. (2002). *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - Resab. (2006). *Diretrizes de Educação para a Convivência com o Semi-árido Brasileiro*. I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semi-árido Brasileiro - I CONESA.
- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – Resab. (2007). *Currículo, contextualização e complexidade: elementos para pensar a escola no Semi-Árido*. Juazeiro/BA: selo editorial Resab.
- Silva, R. A. M. da. (2006). *Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-Árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento*. Brasília – DF. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília – UNB. Retrieved 20 January, 2016, from <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/Roberto/Marinho/Alves/da/Silva.pdf>.

Notas.

ⁱ Participação observante 1 – intercâmbio interestadual da Resab, 12 e 13/3/2014.

ⁱⁱ Entrevista com a Secretária e vice-secretária municipal de educação, 24/3/2015

ⁱⁱⁱ Participação observante 1 – intercâmbio interestadual da Resab (Piauí, Bahia e Ceará), 12 e 13/3/2014

^{iv} Entrevista 21 – estudante do ensino fundamental II, 18/11/2015

-
- v Entrevista 18 – assessor SME de Tamboril, 18/11/2015
 - vi Visita escola 1 – comunidade Oliveiras, Tamboril, 12/3/2014
 - vii Entrevista 13 – professor escola, comunidade Juazeiro, Tamboril, 23/3/2015
 - viii Visita escola 1 – comunidade Oliveiras, Tamboril, 12/3/2014
 - ix Grupo focal 3 – assessores pedagógicos SME de Tamboril, 24/3/2015
 - x Participação observante 2 – formação modular dos professores, 20 e 21/3/2014
 - xi Grupo focal 3 – assessores pedagógicos SME de Tamboril, 24/3/2015
 - xii Grupo focal 5 – assessores SME de Tamboril, 23/11/2015
 - xiii Entrevista 16 – membro grupo gestor da Resab e professora, 16/11/2015
 - xiv Visita escola 3 – comunidade Juazeiro, Tamboril, 23/3/2015
 - xv Grupo focal 1 - assessores pedagógicos da EC, 11/3/2014
 - xvi Entrevista 5 – membro Resab e coordenadora CDC, 22/3/2014
 - xvii Entrevista 3 – membro Resab e professor, 18/3/2014
 - xviii Entrevista 24 – professora, 18/11/2015
 - xix Grupo focal 5 – assessores SME, 23/11/2015
 - xx Entrevista 5 – membro Resab e coordenadora CDC, 22/3/2014
 - xxi Entrevista 19 – diretora escola, 18/11/2015
 - xxii Entrevista 25 – diretora e coordenadora pedagógica, 19/11/2015
 - xxiii Entrevista 19 – diretora escola, 18/11/2015
 - xxiv Entrevista 22 – professor do infantil, 18/11/2015
 - xxv Grupo focal 2 - país, comunidade Juazeiro, Tamboril, 23/3/2015
 - xxvi Questionário 1 – país, 14/3/2014
 - xxvii Visita escola 1 – comunidade Oliveiras, Tamboril, 12/3/2014
 - xxviii Entrevista 19 – diretora escola, 18/11/2015
 - xxix Visita escola 1 – comunidade Oliveiras, Tamboril, 12/3/2014
 - xxx Entrevista 26 – professora do fundamental I, 19/11/2015
 - xxxi Participação observante 6 – intercâmbio comunidade Sabonete com município de Itapipoca, 24/11/2015
 - xxxii Participação observante 6 – intercâmbio comunidade Sabonete com município de Itapipoca, 24/11/2015
 - xxxiii Entrevista 4 – membro Resab e assessor Secretaria Municipal de Educação (SME) de Tamboril, 20/3/2014
 - xxxiv Visita escola 1 – comunidade Oliveiras, Tamboril, 12/3/2014
 - xxxv Entrevista 21 – estudante do ensino fundamental II, 18/11/2015
 - xxxvi Visita escola 4 – comunidade Carvalho, Tamboril, 26/3/2015
 - xxxvii Grupo focal 5 – assessores SME, 23/11/2015
 - xxxviii Visita escola 5 – comunidade Oliveiras, 18/11/2015 e Participação observante 2 – formação modular dos professores, 20 e 21/3/2014.
 - xxxix Participação observante 2 – formação modular dos professores, 20 e 21/3/2014.
 - xl Participação observante 2 – formação modular dos professores, 20 e 21/3/2014
 - xli Participação observante 2 – formação modular dos professores, 20 e 21/3/2014
 - xlii Grupo focal 5 – assessores SME, 23/11/2015
 - xliiii Grupo focal 5 – assessores SME, 23/11/2015
 - xliiv Grupo focal 3 – assessores pedagógicos SME de Tamboril, 24/3/2015
 - xlv Entrevista 16 – membro grupo gestor da Resab e professora, 16/11/2015
 - xlvi Visita escola 4 – comunidade Carvalho, Tamboril, 26/3/2015
 - xlvii Entrevista 18 – assessor SME, 18/11/2015
 - xlviii Participação observante 5 – intercâmbio nacional de educação contextualizada, Crateús, 25-26-27/3/2015
 - xlivx Entrevista 19 – diretora escola, 18/11/2015