



EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO:

 DEBATES ATUAIS E ESTUDOS DE CASO 

Andrews Rafael Bruno de Araújo Cunha
Ana Paula Silva dos Santos
Aldrin Martin Perez-Marin

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO:
DEBATES ATUAIS E ESTUDOS DE CASO

Organizadores

Andrews Rafael Bruno de Araújo Cunha
Ana Paula Silva dos Santos
Aldrin Martin Perez-Marin

Campina Grande - Paraíba
2014

Governo do Brasil

Presidenta da República

Dilma Vana Rousseff

Vice-Presidente da República

Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)

Ministro de Estado

José Aldo Rebelo Figueiredo

Secretário Executivo

Alvaro Toubes Prata

Instituto Nacional do Semiárido (INSA)

Diretor

Ignacio Hernán Salcedo

Diretor Substituto

Salomão de Sousa Medeiros

Coordenador de Pesquisa

Aldrin Martin Perez-Marin

Equipe Técnica

Capa e Editoração Eletrônica

Wedsley Oliveira de Melo

Organizadores

Andrews Rafael Bruno de Araújo Cunha

Ana Paula Silva dos Santos

Aldrin Martin Perez-Marin

Revisão

Rozeane Albuquerque Lima

Editora

Instituto Nacional do Semiárido

Av. Francisco Lopes de Almeida S/N; Serrotão; CEP: 58434-700

Campina Grande, PB

insa@insa.gov.br

www.insa.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba
Bibliotecária: Edna Maria Lima da Fonsêca - CRB15 - 0051

E24 Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: debates atuais e estudos de caso / Andrews Rafael Bruno de Araújo Cunha, Ana Paula Silva dos Santos, Aldrin Martin Perez -Marin, organizadores.- Campina Grande-PB: INSA, 2014. 175p.

ISBN: 978-85-64265-20-2

1. Educação - aprendizagem. 2. Educação contextualizada - semiárido. 3. Educadores e agentes de extensão - capacitação. I. Cunha, Andrews Rafael Bruno de Araújo. II. Santos, Ana Paula Silva dos. III. Perez-Marin, Aldrin Martin. IV. Instituto Nacional do Semiárido.

CDU: 37

Dialogando Saberes

No Semeio sublime desses campos
Onde a vida serena resplandece
Corrobora a magnitude excelsa
Sempre viril ardente em messe
De Reluzente cultivo florescido
Cujo viver terreno é vívido
E ainda seu espírito forte permanece!

Contudo, aqui também há fome
Bocas sedentas do alimento mais sagrado
Negado!
Pelas mãos de quem tem nome

Ignorância! Sois o pior dos venenos
Nos deixando assim sem nomes
Cultivando tantas fomes
Nesses sagrados terrenos

Ah! Sagrado alimento
Sustento!
Nas mãos de quem tem nome
Vem saciar quem tem fome
E que fora envenenado
Saciemos nossa fome
Com o mais sagrado alimento:
Conhecimento!
A reconhecer temos nomes
Construindo esses saberes
Há tantas gerações
Com nossos tantos fazeres

Qual a melhor das escolas?
A de mais tecnologia?
A de linguagem mais culta?
Ou a que tem sabedoria?

Qual escola que precisamos?
Pra cicatrizar feridas
Feitas na ignorância
No uso de biocidas
Ceifando tantos sabores
Semeando tantas dores...

Queremos a escola
Que respeita o que sabemos
A Universidade da Vida!
Onde todos aprendemos
A que estuda conosco o mundo nosso
Sem esquecer que o vosso
Também está nesse mundo
Aprender fenômenos físicos
Reverbera e cocção...
Na cozinha lá de casa
Na panela de pirão

Filosofar, também com os versos de Zé da Luz
Compreender a cadeia alimentar
Dos autótrofos aos urubus

Estudar Maquiavel, na nossa associação
Progressão aritmética
Ortografia e fonética
Em um lastro de feijão
Queremos esses aprenderes
Que sigam dialogando
Uma Educação Campesina

Uma escola feminina
Aprofundada em Ciência
Tomando mais Consciência
Do Popular Universo
Que sua práxis pedagógica
Cada vez mais dialógica
Em prosa, em dança e em verso.

Prof. Alexandre Eduardo de Araujo

Instituto Nacional do Semiárido, 26 de agosto de
2014, Campina Grande, Paraíba, Brasil.
Encontro Internacional de Educação em
Agroecologia e Educação do Campo.

PREFÁCIO

A alfabetização plena, que permite a leitura de um texto com maior ou menor desenvoltura, mas que, sobretudo, viabiliza o entendimento, a interpretação e a possibilidade de analisar criticamente o texto lido, é o primeiro passo de um programa sólido de aprendizagem. Os estágios que se seguem ao exercício puramente mecânico da leitura são facilitados quando o texto guarda relação com a realidade do leitor, seja porque trata de aspectos de sua comunidade, do mundo físico que habita (rural ou urbano) ou da sua cultura. O texto contextualizado facilita a identificação do leitor com a ideia transmitida, a rápida absorção da mesma e a possibilidade de, posteriormente, avaliá-la criticamente. Sem dúvida, esse novo conhecimento, interpretado e assimilado pelo leitor, tem um poder transformador.

A difusão da ciência, da tecnologia e da inovação é uma das funções destacadas na missão do Instituto Nacional do Semiárido. Essa difusão, para ser alcançada, pressupõe indivíduos plenamente alfabetizados, o que não é a realidade no âmbito da região semiárida. Assim, essa região, com sua marcada diversidade, rica em ambientes e atividades, é um espaço multicultural particularmente propício para o exercício criativo do ensino contextualizado. Foi diante dessa realidade que o Insa entendeu ser necessário apoiar ações nessa temática, promovendo projetos para Capacitação de Educadores e Agentes de Extensão em Educação Contextualizada em sete Estados da região semiárida.

Uma vez atingidos os objetivos inicialmente propostos pelos projetos, cabe agora a missão de restituir e compartilhar com a sociedade os conhecimentos adquiridos.

Este livro que está sendo lançado pelo Insa, intitulado “Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: debates atuais e estudos de caso” é uma coletânea de artigos que tratam de diversos temas relacionados à Educação Contextualizada. Propomos que não seja visto como um ponto de chegada, um final de caminho, uma descontinuidade. Pelo contrário, propomos que seja analisado criticamente, debatido, que dele surjam novas alternativas e propostas, enfim, que represente mais um passo em um contínuo caminhar, criando novas leituras e oportunidades de crescimento intelectual.

Ignacio Hernán Salcedo

Diretor - INSA

APRESENTAÇÃO

O Edital MCTI-INSA/CNPq/CT-Hidro/Ação Transversal Nº 35/2010 foi lançado em 2010 com o objetivo de congregar ações para o desenvolvimento sustentável do Semiárido brasileiro. Das quatro Linhas Temáticas em que foi organizado, uma delas possibilitou a criação de projetos para capacitação de educadores e agentes de extensão por meio de cursos de especialização em Educação Contextualizada, além de produção e publicação de materiais didáticos e paradidáticos contextualizados para a realidade da região; ambos na perspectiva da convivência com o Semiárido.

Foram aprovadas 24 propostas, todas vinculadas a Instituições de Ensino Superior (IES) de sete estados que têm parte de seu território inserido na delimitação do Semiárido: Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte. Dentre essas propostas, três objetivaram a produção de materiais didáticos e paradidáticos e 21 a criação de cursos de especialização.

Desde então, o Instituto Nacional do Semiárido – (INSA) acompanhou de perto o andamento dos cursos, com mais de 500 estudantes de diferentes áreas, realizando reuniões junto aos coordenadores com o objetivo de criar um espaço de articulação para debater questões relacionadas ao formato pedagógico, aspectos técnicos, qualidade e disponibilidade de produções teóricas e experiências no contexto do Semiárido. Destacou-se, nesses debates, a relevância dos resultados dos estudos e pesquisas realizadas, o que acabou por contribuir com a construção de um conjunto de dados e informações sobre a região, disponíveis à sociedade, fortalecendo o debate acerca da Educação Contextualizada e inspirando novos estudos e ações de convivência com o Semiárido.

No processo de finalização de alguns cursos, surgiu a proposta de compartilhar o conhecimento gerado. Cada coordenador e sua equipe de professores se responsabilizaram por definir critérios para selecionar dois artigos científicos dentro das temáticas (1) Educação Contextualizada e (2) Técnicas e Práticas de Convivência com o Semiárido para compor duas coletâneas de textos.

Dessa forma, os nove artigos aqui apresentados trazem muito da vivência e do desejo dos autores se estabelecer um diálogo aberto com os leitores. Nesta coletânea, poderão ser encontradas reflexões, preocupações, desafios e potencialidades da Educação Contextualizada na região semiárida a partir da revisão de aspectos conceituais, metodológicos, do currículo, da formação e de produções, práticas e experiências, com diferentes olhares e em realidades que, apesar de distintas, se encontram.

Esta coletânea está dividida em três partes. Na primeira, o estudo está centrado nos conceitos e debates em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSA); a segunda, busca enfatizar o currículo, a formação e os livros didáticos e paradidáticos em pauta, apresentando, no debate, os três grandes pilares da ECSA. Por fim, a terceira parte enriquece ainda mais esta publicação com estudos sobre práticas e experiências, centrando as análises na ECSA.

Considera-se que o conjunto das instituições parceiras cumpre com este material publicado, um importante papel no processo de formação crítica, cidadã e transformadora. O objetivo do Insa não é apenas divulgar, mas também alimentar o debate acerca do tema em questão, provocar novas posturas e pensamentos. A partir do momento em que os leitores se apropriam do conhecimento gerado e colocam-no em prática, são geradas ações que visam o desenvolvimento sócio-econômico-cultural sustentável do Semiárido brasileiro, de forma a contribuir na promoção da emancipação dos povos.

Os artigos presentes nessa coletânea de forma alguma esgotam o tema, mas contribuem para o aprofundamento do debate. Além disso, não necessariamente representam o posicionamento do Instituto Nacional do Semiárido e de seus pesquisadores. Todos os posicionamentos assumidos nos estudos, textos e relatos são de inteira e exclusiva responsabilidade de seus autores.

Os organizadores

SUMÁRIO

PARTE 1: CONCEITOS EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: CURRÍCULO, FORMAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS EM PAUTA

Capítulo 1 - O livro didático em questão: um olhar a partir da perspectiva da Educação Contextualizada	14
Capítulo 2 - As imagens do Semiárido nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental I: uma análise sobre a apresentação da região no âmbito escolar	34
Capítulo 3 - Projovem Campo – Saberes da Terra: tecendo a prática educativa do Currículo Integrado	54
Capítulo 4 - Educação do Campo Contextualizada no Semiárido: desafios e possibilidades	70

PARTE 2: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS FUNDAMENTADAS NA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Capítulo 5 - Banda de Lata Criança Feliz: o som do sertão em uma experiência de Educação Contextualizada e do campo	84
Capítulo 6 - Educação Contextualizada e protagonismo juvenil rural nas ondas do rádio: análise de recepção no assentamento Santa Rita/Serra Talhada - PE	102
Capítulo 7 - Abordagens socioeducativas em agroecologia: aplicações contextualizadas na comunidade do Cabeço – Jandaíra/RN	114
Capítulo 8 - O olhar docente sobre o conhecimento contextualizado no curso de Zootecnia da Universidade Estadual Vale do Acaraú	132
Capítulo 9 - Avaliação da proposta de educação em duas escolas rurais no semiárido baiano	148
Sobre os autores	168

CAPÍTULO 1

O livro didático em questão: um olhar a partir da perspectiva da Educação Contextualizada

Rosiane Rocha Oliveira Sena

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as características e dinâmicas sociais, econômicas, políticas, geoambientais, enfim, todos os fatores que enredam os contextos do Semiárido Brasileiro e suas potencialidades têm sido pautadas em estudos e pesquisas atuais que giram em torno da temática. Todavia, ainda há muito que se estudar e desvelar sobre a região. Dessa forma, elencar propostas na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro dentro da educação, visando a desconstrução da ideia de que este é um lugar hostil e improdutivo, requer um olhar sobre as suas múltiplas nuances, para se propor a reconstrução e reestruturação de conceitos e opiniões acerca da subjetividade e diversidade das dimensões antropossociais do Semiárido.

Nesse sentido, se faz necessário que a escola, enquanto instituição formadora de opinião e sistematizadora de conhecimentos, esteja a par das discussões mais atuais sobre os aspectos da região em que está inserida, a fim de que possa ser promotora de uma prática que permita aos sujeitos desenvolverem conhecimento a partir do seu contexto, de forma consciente e que valorize o seu meio e a cultura de convivência com o Semiárido.

Esse conhecimento sobre a realidade local, e sobre o contexto dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, vem através de informações da própria história da escola, da comunidade escolar, dos materiais didáticos e/ou paradidáticos. Nesse sentido, o que se discute no decorrer deste trabalho é como pode ser proposto à escola aprofundar-se nas discussões sobre a educação para a convivência com o Semiárido no material didático para embasar a prática pedagógica; quais dados ficam ocultos no livro didático e quais são demasiadamente enfatizados e quais aspectos culturais são abordados nos textos, nas imagens no livro como um todo quando se fala do Nordeste, atrelando suas características a fatores do Semiárido brasileiro.

A análise teve como parâmetro avaliar se, durante o período de 2002 a 2013, houve alguma mudança na escrita dos autores dos livros didáticos, quais as semelhanças e diferenças entre eles, os avanços ou retrocessos no discurso, nas imagens, citações, enfim, estabelecer um paralelo entre as abordagens nos livros e as novas perspectivas discutidas atualmente por instituições de pesquisas sobre a convivência o Semiárido, suas potencialidades e peculiaridades.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Com o intuito de problematizar o Nordeste/Semiárido sob a ótica de antigas narrativas e novas abordagens, o trabalho propôs um estudo documental dos livros didáticos da disciplina de Geografia que foram adotados e utilizados pelas escolas públicas da rede municipal de ensino no período de 2002 a 2013. É importante destacar que o período de utilização dos livros não corresponde à quantidade de livros adotados para a pesquisa, pois cada livro é projetado para ser adotado por um período de três anos. Assim, foram tomados quatro livros para a pesquisa, todos da disciplina de Geografia do sétimo ano do ensino fundamental II. Neste trabalho, uso a referência aos livros como livro 01 para o material da Editora Ática, *Construindo o espaço brasileiro*, do autor Igor Moreira; o período de uso na escola foi de 2002 a 2004. O termo livro 02 refere-se ao livro também da Editora Ática, *Construindo o espaço brasileiro*, período de uso na escola de 2005 a 2007, do mesmo autor. Já o livro 03, intitulado *A formação do espaço geográfico: as regiões brasileiras*, elaborado por Helio Carlos Garcia e pertencente à Editora Scipione, foi utilizado na escola de 2008 a 2010. Por fim, o

livro que recebe o código de 04, *Projeto Radix*, das autoras Valquíria e Beluce, também da Editora Scipione, foi utilizado na escola de 2011 a 2013.

Para a coleta de dados, foi elaborado um mapa analítico dos livros didáticos onde se buscou esmiuçar os discursos de cada autor acerca do Semiárido brasileiro e todas as questões que o enredam. O mapa analítico facilitou o trabalho de coleta de dados dos livros e adiantou o processo da pesquisa.

Para o embasamento teórico do trabalho foram consultados autores de larga experiência na discussão da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, dentre eles Reis (2010), Lima (2010) e Martins (2006). Também foram consultados materiais produzidos por autores que discutem aspectos histórico-geográficos do Semiárido como Carvalho & Schistek (2011) e Silva (2010). Sobre livros didáticos contextualizados, foram consultadas autoras com experiência consistente na produção e discussão acerca destes, como Lins (2011; 2012) e Pereira (2012). Todos os autores discutem a necessidade de políticas públicas de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSA) através de seus trabalhos em universidades, escolas e movimentos sociais. Desse modo, o trabalho tece discussões entre esses autores e as percepções levantadas através da pesquisa, dialogando entre a ECSA e a geografia do Nordeste apresentada pelo livro didático.

A pesquisa realizada para o resultado desse trabalho foi uma pesquisa documental, tendo como base os livros didáticos. A pesquisa documental se assemelha à bibliográfica, no entanto a diferença está no caráter das fontes, pois a pesquisa bibliográfica visa avaliar a contribuição de autores sobre o assunto que escrevem, enquanto a pesquisa documental é pautada em documentos ainda não analisados ou que, de acordo com os objetos de estudo, podem ser reelaborados. Nesse caso, já existem pesquisas sobre o livro didático, sobre os livros didáticos de geografia e livros didáticos de geografia do sétimo ano com vistas a questões agrárias, históricas e ambientais.

Todavia, ainda é desconhecido se já foi feito algum trabalho de análise dos livros didáticos de geografia do sétimo ano com vistas ao Semiárido. Desse modo, o trabalho apresenta-se inovador e relevante por trazer um olhar sobre a necessidade de um material didático descolonizado e contextualizado. Antônio Carlos Gil (2012, p. 06) destaca vantagens e limitações da pesquisa documental.

Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva.

Mas é importante destacar que, para garantir a representatividade na realização da pesquisa, foram selecionados os quatro últimos livros utilizados nas escolas e os períodos foram definidos de acordo com a ampliação das discussões acerca da Educação para a Convivência com o Semiárido. No que diz respeito à subjetividade do trabalho, é importante destacar a cautela e idoneidade com que foram discutidos e considerados os dados obtidos para a elaboração de uma pesquisa qualitativa com vistas a contribuir com a prática desenvolvida com o livro didático e com os novos olhares que devem ser lançados sobre os mesmos no seu processo de elaboração, escolha e uso.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

As práticas e relações existentes na sala de aula, na escola e no discurso oficial são em sua maioria permeadas pela colonização que o país sofreu em todos os seus aspectos. A educação no Brasil já se inicia baseada no interesse europeu de explorar e extirpar a cultura colonizada. Ao aportarem aqui, os portugueses empreenderam de imediato a catequização dos índios para convertê-los à fé católica.

A educação, portanto, durante muito tempo, teve um caráter predominantemente religioso, cujo fim era, além da catequização, dar instrução para servir a fins práticos, como os de utilizar a mão de obra indígena para atender aos próprios portugueses. Em um primeiro momento de seu empreendimento, os jesuítas tiveram que conhecer a língua do índio para melhor cumprir seus objetivos de ensino e instrução. Quanto a isso, Ataíde (2004, p. 29) afirmou que

Alguns estudos têm mostrado que, para realizar a obra catequética, principalmente nos primeiros anos após a sua chegada no Brasil, os jesuítas trabalharam muito para aprender as línguas dos índios – domínio da língua do ‘outro’ era considerado fundamental no sucesso na obra colonizadora.

Para tanto, chegou a se desenvolver gramáticas e cartilhas do Tupi (que veio a se tornar uma língua falada por muitos dos catequistas), a língua indígena predominante, escrita e direcionada como material aos responsáveis pela educação, a fim de que essa educação fosse facilitada. Com a reforma realizada pelo Marquês de Pombal, então ministro do Estado, os jesuítas foram expulsos do país e a responsabilidade pela educação passou para o Estado; todavia a influência jesuítica já impregnara, nos primórdios da prática educativa desenvolvida a dissociação entre a escola e a vida, excluindo o conhecimento dos educandos e tornando o conhecimento imposto como um saber único.

Hoje, o sistema educacional ainda precisa saber relacionar a comunidade escolar e a vida dos sujeitos ligados a ela. Isso é importante para se desapropriar desses aspectos colonialistas que se mostram nas ações pontuais, nas festinhas escolares, no calendário uniformizado, que em via de regra desvaloriza e infringe os saberes, as datas e os marcos históricos locais que devem ser lembrados e problematizados.

Não se trata de datas comemorativas, mas da história do povo, que deve ser mostrada, revelada. Não é lembrar por lembrar, mas é conhecer o processo sócio-histórico-cultural do povo; reconhecer-se nesse processo e identificar alternativas para articular as práticas educativas à história local e situar o aluno concomitantemente a outros processos mais globais. Essa é uma das vicissitudes da proposta de uma educação descolonizada para ser contextualizada. Reis (2010) afirma que essa Educação precisa acontecer de forma consciente e valorizar o meio em que está inserida, pautando-se a partir de uma cultura de convivência com o Semiárido, considerando ser

Uma Educação que precisa fazer sentido na realidade vivida pelas pessoas, no lugar onde elas vivem, pois se a Educação não está a favor de um modelo de desenvolvimento sustentável e integrado, ela desconsidera todas as particularidades locais. Mas, se ela está a favor desse modelo de desenvolvimento, ela tem de tornar-se uma ferramenta fundamental para que as pessoas se libertem, se emancipem, que a partir do local, elas saibam atuar melhor sobre o meio em que vivem e possam, assim, viver mais felizes (p. 123).

Uma educação que leva em consideração as singularidades locais apresenta fatores que podem ser difíceis de estabelecer numa escola, uma vez que exige desprendimento de valores e signos que já estão impregnados nos sistemas de Educação e nos educadores. É a partir desse olhar e da necessidade de mudanças nas atuais relações sociais fortemente enraizadas nas escolas do Semiárido que se propõe uma educação na qual se valorizam e afirmam os saberes da população sobre o meio em que vivem, sobre suas especificidades, fragilidades e potencialidades (SILVA, 2010).

Desse modo, torna-se indispensável a discussão sobre a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Esta pode ser concebida como uma *práxis*, um processo elaborativo de conhecimentos teóricos e práticos que tem como princípio a convivência com o território dos sujeitos, o respeito à condição de vida do indivíduo, à realidade local como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos diversos, que não a torne fechada em si mesma, pois se opõe ao modelo universalista de educação, não buscando ferramentas para aprisionar o sujeito àquele determinado conhecimento, mas de maneira que o extrapole, que vá além do saber, tornando-se ferramenta fundamental para a emancipação e libertação, ampliando o que já sabe, experimentando o que não conhece.

A Educação Contextualizada pressupõe que o professor não seja um detentor do saber, nessa perspectiva de educação no contexto dos sujeitos, construída em diálogo entre educador e educando. A prática de uma educação que valoriza o contexto dos indivíduos aprendizes proporciona que eles possam emancipar-se, não permitindo que sua cultura seja invadida, criando a possibilidade da conquista de sua própria liberdade.

No Semiárido, portanto, é imprescindível que as práticas educativas sejam norteadas pela educação que valoriza a realidade do contexto, pois sua atual conjuntura sócio/político/cultural exprime a necessidade de que seus atores e atrizes sociais se desvencilhem de nomenclaturas, atitudes, práticas colonialistas. É essa prática contextualizada, que valoriza a história, a vida, os símbolos, a alma, que pode trazer a ideia desses sujeitos qual o enredo que permeia seu histórico e ensinar como libertar-se da colonialidade presente e enraizada em seus aspectos culturais.

Sem dúvida, o Semiárido possui uma história carregada de subjetividades e características de colonização enraizada nos aspectos culturais, sociais, políticos, religiosos, etc. Para que se compreenda melhor o termo colonização, Martins (2006) esclarece que não se trata só da relação de um país sobre o outro,

Mas especialmente de grupos humanos sobre outros, regiões sobre outras, de narrativas sobre outras. Trata-se de reconhecer, portanto, miúdas colonizações que não se prendem às grandes oposições, mas estão especialmente embutidas e consolidadas na linguagem cotidiana, na língua oficial, na sexualidade, nas identidades, nas regionalidades etc. (p. 42).

Por essas características de colonização se apresentarem densamente atreladas às práticas culturais do Semiárido brasileiro é importante que as atrizes e os atores sociais dessa região desvencilhem-se, não da cultura em si, mas daquilo que lhes fora introduzido e inculcido como cultura oficial. É preciso avaliar como essa legitimação se deu ao longo da história e na formação dos processos educativos, como se instala a influência eurocêntrica na história do Brasil e quais foram as mais diversas ferramentas de legitimação dessas práticas colonialistas.

De acordo com documentos históricos de enredos sobre o Brasil, foi Dr. Carl Friedrich Von Martius – um alemão botânico, etnógrafo e pesquisador de ciências naturais – quem primeiro catalogou quase 23.000 espécies vegetais do Brasil, após uma viagem do Rio de Janeiro até a Amazônia no período de 1817 a 1820, numa obra intitulada *Flora Brasiliensis*. Também foi ele que venceu o concurso do Instituto Histórico e

Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1843 com o texto “Como se deve escrever a História do Brasil”. A abordagem principal do concurso foi uma grande farsa para se criar uma história que agradasse ao Imperador e sua elite. Sobre o enfoque proposto no trabalho apresentado ao concurso, Carvalho & Schistek (2011) afirmam que:

Defende uma relação harmoniosa entre a raça branca e inferiores (índios e negros). Desvalorizam-se explicitamente os índios. Mas possui um enfoque inovador, pois tem como eixo a formação do seu povo, com a mescla das raças, porém tendo a negra e índia como inferiores. Destaca a grandeza da natureza, romanticamente se refere aos índios e coloca a realza acima de qualquer instituição. O enfoque é eurocêntrico (p. 16).

Partindo desse pressuposto, começa a se compreender algumas abordagens literárias tecidas sob as perspectivas colonizadoras no Brasil. Ou seja, a partir dos enfoques eurocêntricos de uma cultura ‘limpa’, a pessoa negra, a pessoa indígena, suas culturas e formas de organização social são desvalorizadas, inferiorizadas e ridicularizadas como sem alma, sem cultura, sem história, sem civilização.

Outro sujeito (de reprodução e massificação das opiniões eurocêntricas; de representação do pensamento da elite brasileira) que se torna influente para a difusão de ideias colonizadoras é Francisco Adolpho de Varnhagen, um filho de alemão nascido em 1816 no estado de São Paulo. Varnhagen foi o escritor da obra História Geral do Brasil (05 volumes), que representou fielmente o pensamento da elite brasileira. Ele colocava “acima de tudo a colonização portuguesa. Defendeu com força sua suposta superioridade cultural e religiosa. Contesta a contribuição dos povos indígenas na história do Brasil” (CARVALHO & SCHISTEK, 2011, p. 17).

Analisando as colaborações históricas de Varnhagen e Martius, fica clara a ideia predominante ao se elaborar informações que retratassem o Brasil e produzissem discursos agradáveis à elite naquela época. Esses relatos excitaram a classe dominante a instituírem a civilização no Brasil pois o discurso estava sempre cheio de preconceitos atrelados às suas opiniões pessoais. E foi dentro dessa perspectiva que se buscou a escravização como uma oportunidade em prol da civilização de negros e índios; mortes, massacres e dizimação de tribos desvalorizando e desconsiderando seus valores, suas raízes e a importância desses atores para a cultura brasileira eram lícitos, pois o fim justificava os meios.

É bem visível que a intencionalidade dessa civilização era carregada de interesses políticos e pessoais para que o Brasil pudesse se integrar ao modelo universalista europeu. E é nessa perspectiva que a civilidade se torna, para eles, um saber maior que os saberes dos povos indígenas. Por isso esse saber, essa civilidade, se torna o mecanismo de limpeza, assepsia, purificação, expurgo, levando a entender que o modo de vida do índio é inválido, sujo, ilegítimo. Carvalho; Schistek (2011, p.33) relatam precisamente o descaso com o qual era tratada a cultura indígena:

A vida e os costumes dos chamados índios são focados sob os diversos ângulos da então cultura portuguesa/européia: religioso, moralista, econômico, interesse sexual. Às vezes sob um ângulo de piedade, na maioria das vezes de exploração total e extermínio. Não possuímos uma descrição feita pelo próprio índio, relatando sua vida, falando dos costumes, da cultura, da sua religião, pois a tradição era oral, não houve escrita.

Esses processos de colonização como disseram os autores, de exploração total e extermínio, eram reproduzidos independentemente dos povos a serem explorados, fossem eles africanos, indígenas, judeus. Os objetivos eram explorar as culturas, os costumes, os povos, as religiões e exterminar sua cultura, costumes e crenças para que prevalecesse o modelo universalista, “e esta colonização se inicia com a nomeação e com

a construção de uma representação que é em suma uma primeira apreensão do outro pelo colonizador” (MARTINS, 2006, p. 41). Tanto pelo fato de nomearem os povos nativos de índios, quanto por nomearem muitas coisas que já tinham nome sem ao menos perguntar aos donos como se chamavam, como usavam, qual o valor simbólico etc.

Dentro dessa problemática se insere a discussão sobre a colonialidade presente nas atuais práticas humanas em sua base cultural. E essa uniformidade é nada mais que a obscura colonização dos sujeitos, que tem suas raízes no processo de colonização do país. Sobre isso, Freire (2009, p. 75) afirma que

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História.

Nessa narrativa, se torna mais claro que o interesse dos colonizadores em inculcar a cultura oficial (branca, eurocêntrica, sexista, patriarcal), seria a base para destruir a cultura presente e histórica do povo, massacrando sua identidade, inferiorizando e desvalorizando as práticas culturais. Esse processo, no Brasil, se dá inicialmente com os povos indígenas, para exercer uma relação de controle e de poder para reproduzir um modelo padrão. Voltando-se para o território do Semiárido brasileiro, é isso o que vimos desde o processo de colonização de alguns países sobre o Brasil e, em seguida, desses ideais sobre os ideais dos nativos, da cultura dos nativos, da fala, da história e de muitas outras características que no Semiárido estão fortemente expressas.

Além disso, na construção e no caminhar desses processos históricos, outra ferramenta de reafirmação da colonialidade é a própria escola. Ela passa a desenvolver a educação a partir de parâmetros políticos e pedagógicos atrelados a verdades padronizadas sendo sempre reprodutoras de “um conjunto de valores e interesses impostos pelos grupos hegemônicos enquanto que os saberes e as diversidades culturais dos povos do Semiárido são negados e/ou silenciados no contexto das práticas educacionais” (LIMA, 2010, p. 156).

As atuais práticas educativas colonialistas das escolas mostram mais uma vertente das relações de poder embutidas dentro da prática pedagógica como instrumentos, artifícios dos depósitos de conhecimento que se fazem nas cabeças dos educandos, sendo a educação imposta, mas disfarçada como ofertada, permeada pelo interesse político de torná-la instrumento de reprodução da desigualdade e ocultação da realidade (BRANDÃO, 1981). São essas ferramentas, esses artifícios, que transformam o que deveria ser um ato de libertação em mais um ato de aprisionamento dos indivíduos.

Assim, a Educação que serve, nas mãos do poder que oprime, para ocultar de todos a própria realidade da opressão e para fazer os homens cada vez mais diferentes pelo grau diferenciado de saber que distribui, oculta-se a si mesma (ibid, p. 106).

Essa educação disfarçada como oferta, é também disfarçada de humana, neutra, democrática. Ela ilude, afirma e reafirma o discurso colonialista, tem sua base nas concepções eurocêntricas, e pode até ser mascarada com práticas pedagógicas inovadoras, mas, na verdade, são práticas inibidoras dos conhecimentos históricos das massas e possuem o poder de dividir as pessoas pelo grau diferenciado de saber.

Diante desse contexto, observamos que as escolas, no momento em que não valorizam a cultura do Semiárido, acabam negando a história de vida das pessoas, sua riqueza cultural, seus saberes milenares, em favor de um saber que vem de fora, muitas vezes, com pouco sentido para os alunos por serem descontextualizados e fragmentados. Sendo assim, a escola atua ideologicamente através do currículo, referendando a cultura das classes dominantes e discriminando a cultura das classes populares (LIMA, 2010, p. 164).

É contra essas práticas e a favor de uma nova óptica para a educação que a proposta da Educação Contextualizada se propõe a lutar para garantir a educação efetiva. Junto a essa perspectiva, é importante compreender a necessidade de se manter viva a memória/valor/história e as tradições culturais do Semiárido, pois estas ainda se mantêm erguidas frente a uma cultura que visa negar e silenciar as culturas das classes populares do Semiárido através dos processos de imposição cultural, desenvolvidos e disseminados nos centros acadêmicos e nas escolas. Para isso, o livro didático tem sido um grande aliado enquanto um artefato importante da cultura escolar, apresentando-se como um material descontextualizado e ainda colonizado.

É importante avaliar que as primeiras experiências com o livro se iniciam escritas à mão. Eram anotações individuais com inúmeras informações arquivadas. Estudantes universitários, pensadores, pesquisadores, filósofos, tinham anotações pessoais, eram uns tipos de cadernos de textos. Até o século XVII, existiam as cartilhas que visavam ensinamentos cristãos. É com o advento da Revolução Francesa, promulgadora dos ideais de igualdade, que se destaca a importância da leitura acessível a todos e a diminuição significativa do analfabetismo. Com isso, as cartilhas passam a ser um método de alfabetização.

Com as mudanças sociais e o desenvolvimento das tecnologias, discussões e ideias a partir do Renascimento, Johannes Gutenberg aperfeiçoa técnicas de impressão, já utilizadas na Ásia e desenvolve a era da impressão com caracteres móveis. Segundo o Jornalista Olivier Tosseri (2010),

Nesse ponto surgiu o alemão Gutenberg, dito inventor da imprensa, mas na verdade um homem que aperfeiçoou de maneira decisiva a arte asiática. Ele desenvolveu os caracteres móveis de chumbo, que podiam ser utilizados indefinidamente, além de uma nova tinta de impressão e a prensa de imprimir. Com isso, mudou definitivamente o mundo, em todas as suas dimensões: política, econômica, social e religiosa (p. 02).

Essa (re)invenção, em seu contexto histórico e político, passou a descentralizar o conhecimento, uma vez que, anteriormente, este era repassado para a sociedade via escribas, homens a serviço da Igreja, monopolizadores da transmissão do conhecimento e da escrita. A esse mesmo tempo e com o intuito de monopolizar, de acordo com a ideologia, os aprendizes, surge um dos primeiros manuais escolares, idealizado pelo pensador e reformador religioso Jan Hus. O manual, conhecido como ABC de Hus, apresentava uma ortografia padronizada com passagens religiosas, contendo frases que iniciavam com letras diferentes. Um meio de alfabetizar o povo, mas carregado de subjetividades reforçava a doutrina da Igreja. Até o século XVII, os manuais escolares eram voltados aos ensinamentos cristãos, mesmo no contexto da Reforma Protestante.

Ainda carregada da intencionalidade religiosa, é editada a cartilha *Boekschen vor leven ond kind*, em 1525, na Alemanha. A cartilha continha o alfabeto, algarismos e nada menos que orações e os dez mandamentos. Em 1527 surge uma obra semelhante lançada por Valentim Ickelsamer, que incluiu, em sua cartilha, listas de sílabas simples e gravuras. Já em 1658, Jan Amos Komensky, mais conhecido como Comênio, toma como referência Jan Hus e edita a obra *Orbis sensualis pictus* (O mundo sensível em imagens), com lições

acompanhadas de ilustrações. O trabalho aliado à imprensa foi considerado a primeira enciclopédia ilustrada infantil e foi rapidamente difundido.

Em 1702, São João Batista de la Salle escreveu um regulamento chamado *Conduite des écoles chrétiennes* (Conduta das escolas cristãs), que explica como eram as aulas naquela época, subdividindo em três partes as lições trabalhadas. O modelo surgiu na França e refletiu expressivamente em outros países; cada lição tinha o seu público: uma lição para principiantes, outra para intermediários, a terceira para os avançados no processo de ensino-aprendizagem. Mais adiante em 1789, o alemão Josef Hamel escreve *Ensino mútuo*; o livro trazia um método (também utilizado no Brasil durante o Império e conhecido como Método Lancaster) que tinha como princípio a alfabetização mútua entre os alunos.

Nesse desenrolar histórico e com a influência da Revolução Francesa, a escola assume o papel de responsabilidade com a educação de crianças, a alfabetização passa a ser uma disciplina escolar e a silabação vai ganhando espaço nos materiais e cartilhas. Cagliari (1998) reforça que

As antigas cartilhas sofreram uma modificação notável. Com a escolarização, o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. Como as antigas cartilhas fossem simples esquemas, passaram a ser mais desenvolvidas. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do ‘bá, bé, bi, bó, bu’ começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização (p. 21).

Para atender a essa demanda, o primeiro manual de alfabetização do Brasil foi a *Cartilha Maternal* distribuída em Portugal, mas que passou a ser divulgada nas colônias. Obviamente com qualidade diferente, pois os custos com o material eram elevados e a prioridade de gastos era sempre para a elite da corte. Com o elevado valor dos materiais, alguns professores recorriam à confecção de seus próprios materiais, baseando-se no modelo de fichas, em manuscritos, e os apelidavam *cartas do ABC*.

Mais à frente, em 1859 no Rio de Janeiro, o brasileiro Francisco Castilho, nascido na freguesia de Nossa Senhora do Desterro de Campo Grande e nomeado professor público da instrução primária em 05 de fevereiro de 1849, na mesma localidade em que nascera, escreve e dedica aos professores o *Manual Explicativo ou Método de Leitura Escola Brasileira*. Pereira Castilho, ao longo de seu percurso de escritor e educador, produziu métodos de leituras e compêndios, tais como o *Método para o ensino rápido e aprazível de ler e de escrever (1850)*; *Método de leitura para o ensino dos meninos e adultos (1863)*; *ABC do amor, ou método ameno de ensinar as moças, conforme o sistema da Escola brasileira (1864)*; *Gramática pitoresca ou sistema gramatical explicado pela arvore da ciência (1864)*; *Manual explicativo ou método de leitura denominado Escola Brasileira (1869)*; e *O princípio da sabedoria é o temor de Deus (1872)*.

O escritor alfabetizou crianças e adultos com seu método, e de acordo com Pereira (2012, p. 64), “Com esse método tem-se registro da alfabetização de muitas gerações de brasileiros”. Seu método tinha como base inicial o alfabeto, a partir de uma leitura coletiva e em seguida individual para posterior realização de exercícios escritos. Adiante, em 1880, Hilário Ribeiro também desenvolve um trabalho e lança a *Cartilha Nacional* inovando com a proposta da aquisição da leitura e da escrita de modo simultâneo. Thomaz Galhardo também mostra a sua proposta, o seu método, a partir da “Cartilha da Infância” usada, paralelamente a outros trabalhos, até 1880. Ainda em 1882 surge uma nova proposta, ainda tímida, pelas mãos e pela voz do baiano Ruy Barbosa de Oliveira: era o Movimento da Escola Nova ou Escola Progressiva. Seus inspiradores foram Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröebel. O movimento era mais latente na Europa, mas um grande nome se destaca na América, e com veledade John Dewey impulsiona o movimento.

Chegamos à Proclamação da República em 1889. Depois de sangue, ideias e ideais rendidos ou imperativos, o Brasil conjectura a realização do sonho da cidadania republicana, bem como enxerga a necessidade de atender a uma nova conjuntura política e social. O país, então, reconhece que nesse período o analfabetismo domina a maioria da população adulta: negros recém alforriados, trabalhadores operários e agricultores e mulheres. No entanto, o que estava em questão não era a aquisição de uma leitura e escrita que proporcionasse ao indivíduo a leitura do mundo; a alfabetização do povo limitava-se a aprender a assinar o nome para o exercício do voto.

É dentro de todo esse enredo que o livro didático acontece e é dentro dele que os interesses colonizadores se impregnam, pois em 1892 o *Primeiro Livro de Leitura* trazia novidades, como inúmeras ilustrações, inclusive coloridas. Foi publicado por Felisberto de Carvalho, jornalista, nascido em 1850 em Niterói, Rio de Janeiro. No entanto, as novidades ‘coloridas’ de Felisberto também reafirmavam o método sintético. Esse método reforçava a necessidade da presença de um ensino que não favorecesse a emancipação do pensamento ou sequer a aprendizagem crítico-reflexiva do contexto dos leitores; o método sintético obedece a certa hierarquização, vai da letra ao texto através da soletração e silabação. E mesmo havendo uma grande perspectiva a favor do método analítico por parte do autor, a obra precisava atender aos interesses políticos/dominantes.

Já em 1907, com 283 ilustrações, Arnaldo Barreto publicou a *Cartilha Analítica*, mais um manual para a educação tradicional no país – afinal, a ênfase da cartilha era o sistema de ensino que partia de historietas com ideias lógicas e em nada proporcionava o ensino crítico. Apesar de seu conteúdo estranho à realidade das pessoas, a cartilha inegavelmente era um método de aprendizagem, ensinava a ler, mas não a ler o mundo, como sugere Paulo Freire. Eram frases sem conexão com a vida do sujeito, com o contexto do mesmo, sem conexão de nada com nada. Um exemplo disso é a célebre frase contida no material: “Ivo viu a uva”, que fez parte da prática de ensino nas escolas durante gerações.

A *Cartilha Analítica* de analítica nada tinha, pois, no material, sempre estava posta uma historieta, frase ou sentença que afastava a possibilidade de aproximação do estudo com a realidade. Mas as nomenclaturas eram importantes porque, naquele tempo, o Brasil já se encontrava na excitação do movimento da Escola Nova; isso já compelia o sistema a repensar a educação e, por conseguinte, os materiais didáticos usados como base para o ensino. Nesse mesmo período, houve a reforma Sampaio Dória, que divulgou a Lei nº 1750, de 08 de dezembro 1920. Daí, “as instituições de ensino passaram a ter mais liberdade para seguirem o método de alfabetização que achassem melhor” (PEREIRA, 2012, p. 65), de modo que se inicia um método de alfabetização misto, que mescla os métodos sintético e analítico, acarretando mudanças a serem atendidas pelos materiais didáticos. Lourenço Filho, baseado nesse método misto e eclético, no ano de 1928 escreveu a “Cartilha do Povo”, com a intenção de aferir o grau de maturação necessária à aquisição da leitura e da escrita.

Dentro de todo esse processo, foram se delineando quem de fato carregava a bandeira do movimento da Escola Nova e seus adeptos urdiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde defendiam a proposta de uma escola laica, que fosse gratuita e obrigatória; tendo em vista que a chance de ingresso e a qualidade do ensino brasileiro até então se configuravam como privilégio da classe dominante em detrimento dos menos favorecidos, parcela essa da população que era formada apenas para trabalhar. O movimento congregava pessoas de diferentes posições ideológicas; de outro lado, havia o anseio de juntar liberais e tradicionais. Segundo Pereira (2012), é a partir desse momento que se inicia

uma discussão educacional entre aqueles que defendiam o ensino tradicional apoiados na aristocracia rural e na Igreja, e os defensores da Escola Nova que trouxe reflexões sobre a Educação popular. É a partir desse momento que se cria, no Estado brasileiro, uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas (p. 66).

E esse é o ponto chave que inaugura o termo ‘livro didático’ compreendido como o livro adotado na escola, o qual era destinado ao ensino. Daí em diante passa-se a criar políticas de afirmação, melhoria e adequação do livro didático como a criação e atualização de órgãos e leis: em 1937 o Estado Novo cria o Instituto Nacional do Livro (INL), a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED); em 1971 a COLTED é extinta. Já em 1985, o Decreto nº 91.542 permite aos professores a escolha dos livros didáticos e estabelece o uso do material no período mínimo de três anos; e no ano de 1997 é oficialmente criado o Programa Nacional do livro Didático (PNLD).

4 REPERCUSSÕES DO LIVRO DIDÁTICO

Hoje o livro didático nada mais é que um grande aliado do professor para sua prática pedagógica; em alguns casos, o único. Na verdade o livro didático surge como uma ferramenta essencial de sistematização da informação, pois ele já traz uma carga de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do tempo.

Mas, segundo Pereira (2012, p. 62),

Este, muitas vezes é o único instrumento que o professor conta como apoio em sala de aula. Ao ser assim concebido passa a ter como principal função estruturar o trabalho pedagógico do professor mediante a apresentação, de acordo com as disciplinas, dos conteúdos curriculares estereotipados e engessados por determinada cultura em detrimento de outras.

É com esse olhar sobre os conteúdos curriculares estereotipados que se tecem as discussões sobre a colonização do livro didático em seu processo histórico. Pois esses estereótipos a nós impostos como uma “canga de bois”, que deve ser aceita e arrastada até o fim, são trazidos também através do livro e “é por via do livro didático que muitas vezes ignoramos o nosso pertencimento ao chão Semiárido que habitamos, negamos nossa naturalidade e nos impomos outras formas de colonização” (PEREIRA, 2012, p.153).

É por essas questões que se faz necessário um diálogo entre a ECSA e o livro didático; ambos precisam se conhecer no percurso de produção para que cada um possa contribuir com sua gama de conhecimentos. A Educação Contextualizada na realidade precisa ser uma prática conhecida das pessoas que inventam e reinventam a produção de materiais didáticos para que esses possam dialogar entre si e, assim, produzir um material que faça sentido na vida prática de alunos e professores. A falta do reconhecimento identitário no livro didático gera uma estranheza tal a seus leitores que estes preferem até ignorar o seu lugar para legitimar o outro em si mesmos, e são esses aspectos da colonização, descortinados anteriormente, que estão imbricados nos sentidos e significados trazidos pelos livros didáticos, pois para Pereira (2012),

Mesmo fazendo parte de políticas educacionais mais amplas, os conteúdos legitimados e veiculados nos livros didáticos como conhecimentos válidos a serem aprendidos referem-se, na sua generalidade, a características da cultura das regiões brasileiras mais desenvolvidas economicamente, como o Sul e Sudeste (p. 17).

O fato é que há um lento processo de chegada e permanência dos livros até a escola. Digo lento porque enquanto o livro precisa ser analisado por professores, gestores, secretarias de educação e uma série de triagens, ele vai sendo produzido em seus textos, cores e formas. Paralelamente a isso, o livro passará três anos na escola sendo lido, estudado, trabalhado e jogado de canto. A Educação Contextualizada pressupõe o acesso ao conhecimento sistematizado, ao reconhecimento dos sujeitos nos materiais adotados e ao conhecimento de fatos locais e globais, históricos, tecnológicos e atuais. Por isso, o desafio de tecer o livro didático com vistas à Educação Contextualizada está posto, e Pereira (ibid.) afirma que

Embora, nos últimos tempos, tenham se intensificado no Brasil, os debates e as ações oficiais no sentido de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos, nas suas relações com as diversidades culturais das regiões brasileiras, muito pouco ainda tem sido feito para mudar essa realidade (p. 17).

Na verdade, já foram desenvolvidas algumas propostas de livros muito sugestivas tecidas a partir da ideia da convivência com o Semiárido. Num desses produtos, surge uma parceria entre a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que lança o desafio da elaboração de um material didático que pudesse servir como subsídio a professores e alunos. Eram os primeiros livros didáticos contextualizados com a realidade local do Semiárido brasileiro, intitulados *Conhecendo o Semiárido 1 e 2*. Sobre isso, Lins (2012) justifica:

Essa experiência parte da necessidade de criar materiais específicos e contextualizados, e está conectada à provocação de criação de instrumentos estratégicos que sugira a descolonização do currículo a partir da elaboração de novos materiais didáticos que possam construir outras representações do Semiárido, revisando conteúdos, ilustrações e narrativas discursivas (p. 65).

Os livros foram elaborados e sistematizados por três autoras: Claudia Maisa Antunes Lins, Edineusa Ferreira Souza e Vanderléa Andrade Pereira. Desde o início da proposta de elaboração de um material contextualizado até receberem o produto do trabalho em mãos, as autoras levaram o trabalho a sério e encararam o desafio de que é possível se produzir um material de qualidade construído a partir da perspectiva da gestão dos múltiplos saberes. Também se deve levar em consideração que o material didático ou paradidático contextualizado não quer criar uma nova colonização. Lins (2011) corrobora quando afirma que

Esses materiais didáticos contextualizados não pretenderam criar uma identidade universal e homogeneizante, mas valorizar os modos de vida e os saberes locais, e nesse sentido as áreas do conhecimento servindo a essa leitura. O fato é que nós absorvemos como verdades absolutas, produzidas pela ciência, e passamos a resolver (na escola) problemas que só existem nos livros didáticos, e relacionamos muito pouco com o nosso cotidiano, com nossa história, com nossa cultura (p. 99).

O livro didático, portanto, continua sendo o facilitador do conhecimento, uma grande fonte de informação, mas também, a partir da Educação Contextualizada, apresenta-se como uma ferramenta de rompimento com a Educação colonizadora e hegemônica, considerando que até mesmo o livro didático contextualizado deve ser utilizado como um facilitador do conhecimento, nunca o detentor dele. Na concepção de Alarcão (2007, p. 2), há muitas maneiras de usar o livro didático, “uma delas é seguir tudo o que está ali e não questionar.

Quem age assim é tecnocrata. O oposto é aquele que, embora siga o livro, levanta questões com base no que está lá e não segue nada à risca”.

No entanto, no Semiárido, também é essencial que o próprio professor seja preparado pela academia e pela formação continuada, pois um livro didático contextualizado nas mãos de um professor que não conhece a realidade do chão que ensina não passará de um livro didático. Ao passo que um professor preparado para trabalhar na perspectiva da Educação Contextualizada com um livro didático, ainda que este não seja condizente com a realidade local, pode buscar novas maneiras de levar aos alunos, através de sua prática, ao conhecimento sistematizado da realidade local, à busca pelo conhecimento global e ao uso desse conhecimento dentro de sua vivência, considerando, ainda, as bases que o livro didático contextualizado trará para a prática pedagógica e para o reconhecimento identitário dos educandos.

A formação docente é um elemento fundamental para dar vida ao livro, dar significado aos contextos que nele aparecem e trazer o contexto vivido para o que está escrito no livro. Por certo, não se deve reprimir nenhum professor pela prática atrelada ao livro, devendo-se levar em consideração, na verdade, a sua formação escolar, universitária e a preparação, ou a ausência da mesma, para atuar em sala de aula. Mas, ainda deve-se levar em consideração a necessidade do professor atuar de forma reflexiva sobre sua metodologia e abordagem de conteúdos trazidos pelo livro, tendo a consciência da importância de reflexividade de sua prática e como esta vai refletir na vida do seu aluno.

Daí se confirma a imprescindibilidade de uma política que proporcione ao educador uma prática crítica e reflexiva para uma atuação dentro da perspectiva da contextualização do Semiárido na Educação dentro da sala de aula, perpassando a comunidade e extrapolando as fronteiras físicas e do pensamento. O que, na verdade, se vê, é que hoje a Educação que se tem, de dentro e de fora das veredas do Semiárido e do Brasil, necessita do conhecimento do que seja essa Educação Contextualizada, dessa cultura de convivência e do pôr em prática; propõe-se, dessa maneira, que toda a comunidade escolar e os materiais utilizados para a prática se dissipem da concepção hostil de natureza semiárida. Para Schistek e Araújo (2007 p. 56), “não basta adaptar livros didáticos existentes, introduzir cosmeticamente imagens e palavras do Semiárido. É necessário reescrever e repensar todos os livros usados nas escolas com base na realidade do Semiárido”.

Necessário ainda é possibilitar ao aluno o desenvolvimento dessa capacidade, muitas vezes inutilizada, de ler o mundo através do próprio livro, por isso o livro precisa trazer elementos do cotidiano das pessoas para que esse cotidiano seja o ponto de partida e chegada para o conhecimento local/global/local. Essa prática proposta pela ECSA não contempla um conhecimento que se fecha em si, ou sequer um bairrismo, significa abandono da educação multiplicadora do conhecimento superficial.

Assim, há uma grande importância em articular e consolidar as políticas públicas de Educação Contextualizada, e é construindo novos conhecimentos a partir das ciências já existentes, das experiências e das identidades que se colabora para o desenvolvimento dessas políticas para uma Educação humana, sustentável e no contexto do Semiárido brasileiro. Numa sala de aula, o livro, na maioria das vezes, é o único auxílio material para a prática pedagógica do professor, o que indica a importância de um material condizente com a realidade dos alunos e a formação reflexiva dos professores, pois são os professores que fazem o livro ganhar vida na sala de aula e, conseqüentemente, dialogar com as realidades locais mesmo sem trazê-las nas suas páginas.

A proposta é que materiais didáticos e paradidáticos contextualizados ocupem lugar nas políticas públicas e se transformem em materiais oficiais da educação pública do país, onde cada região tenha direito à produção do seu próprio livro didático e dos paradidáticos contextualizados com suas vivências, uma vez que, segundo Reis (2010),

Os livros didáticos têm se constituído muitas vezes, infelizmente, num único referencial de pesquisa e formação de professores e alunos, que diante de alguns contextos de acessos têm se configurado em monorreferências, considerando que o campo para a multirreferencialidade tem apresentado poucas possibilidades (p. 86).

Dessa forma, um material didático novo, dinâmico e contextualizado, no processo da educação terá presença significativa para a socialização dos conhecimentos a serem integrados aos seres sertanejos e aos seus saberes já adquiridos ao longo de suas vivências.

Assim, não podemos mais ter “um currículo desarticulado e distante da realidade do Semiárido, no qual os livros didáticos adotados, por exemplo, tratam de conceitos e conhecimentos que muitas vezes não tem significado para a vida dos alunos,” (KÜESTER, 2007, p. 135), tornando o processo educativo algo sem valor, reproduzindo preconceitos e concepções sem propósitos adequados ao desenvolvimento cognitivo, psíquico, social e motor, para a transformação dos sujeitos a ele integrados.

No entanto, o Semiárido brasileiro é apresentado nos livros como nada mais que um dos quatro tipos climáticos do Nordeste. Mas o Semiárido, por sua vez, não incide apenas como um clima, pois clima é uma nomenclatura que define as temperaturas ou condições atmosféricas. Para nós sertanejos, nordestinos, o Semiárido é o clima, mas também é o povo. Não é apenas a influência do planalto da Borborema que nos define sertanejos, são as danças, as crenças, a história, o mato. São as questões políticas que enredam o espaço geopolítico, são as comunidades indígenas, quilombolas, periféricas, é o jeito, ou os trejeitos... E ao mesmo tempo em que isso para nós é pátria, para muitos é o feio, o esquisito, o flagelado, são os mortos de fome, os caipiras, é a região problemática do país. Todavia, dentro da perspectiva de todos os autores dos livros analisados, as características do Semiárido são apenas climáticas e não delineiam um espaço histórico social ou características próprias de um povo.

O fato é que os livros didáticos vêm carregados de subjetividades (conteúdos apenas para conhecimento superficial sem aprofundar o enredo histórico dos fatos como as lutas das classes sociais brasileiras; o poder, política e criticidade) e conteúdos pouco explorados apresentando apenas tópicos sobre determinados assuntos de forma fragmentada. Ora, a sobrecarga de inúmeros assuntos pode atuar em detrimento de fatos históricos significativos para o conhecimento do lugar; não só a história de um tempo distante, mas a história que se constrói e reconstrói a cada dia.

Por essas questões históricas é que, ao longo do tempo, estamos nos desvencilhando do pensamento de que a semiaridez é um cenário propício ao subdesenvolvimento. Na verdade essas são discussões levantadas por instituições que visam articular políticas públicas de Educação para a Convivência com o Semiárido e desmistificar discursos acerca deste lugar. Discursos esses reforçados pelos livros analisados, pelos seus textos e imagens que supervalorizam alguns dados em detrimento de outros.

5 RESULTADO DAS ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Por certo, algumas realidades mostradas em alguns textos e imagens dos livros pesquisados (e de tantos outros) foram e ainda são reais no Semiárido brasileiro. Na verdade este trabalho não quer negar as realidades geomorfológicas existentes nesse “pedaço de chão”, mas mostrar que muitas ações mais alarmantes ficaram no passado. Ou seja, de fato ainda há dificuldades para a garantia da qualidade de vida de toda a população sertaneja; não é ilícito admitir as migrações, a mortalidade infantil e tantos outros fatores que estigmatizaram o Semiárido brasileiro, mas o que não se pode deixar de expor é que, a partir de uma evolução de tecnologias

de convivência, os fatores hidrográficos já não atingem mais a população na mesma proporção de outrora.

A necessidade, portanto, é mostrar que o Semiárido brasileiro não é estagnado no tempo, como pensam as pessoas e como os livros reforçam; os livros devem mostrar um Semiárido diversificado com suas riquezas, belezas e contradições, e problematizar essas questões dando visibilidade às experiências sociais, culturais, organizativas que apontam para a construção de um Semiárido sustentável. O texto abaixo está num dos livros analisados para descrever a seca:

Além das mudanças ocasionadas na paisagem, a seca também provoca consequências diretas sobre a população que vive no Sertão. Durante as secas mais prolongadas, a falta de água prejudica os camponeses, sobretudo os pequenos proprietários rurais, que perdem suas lavouras de subsistência e os pequenos rebanhos. Sem condições de sobreviver com o sustento da terra, muitas famílias abandonam o campo e migram para outras áreas fugindo das secas (LIVRO 04, p. 160).

Através do texto, o que se pode pensar sobre essa realidade é que isso é fato não apenas do passado, mas ainda é algo presente e na mesma intensidade, pois o texto citado acima reforça o discurso da migração durante a seca no tempo presente. Ou seja, são representações que são, ao longo do tempo, disseminadas pela mídia, pelos livros didáticos e reforçadas pela escola como veracidades imutáveis. Na verdade, para os autores dos 04 livros analisados, a Caatinga é feia, é seca, é inviável e cada autor demonstra essa indiferença ao bioma de formas diferentes. Tentando referenciar o processo de transformação da Caatinga, um dos livros analisados aborda: “(...) Um pouco de chuva e, como por um milagre, a mata até então cinzenta, feia e ressequida se cobre de brotos e folhas verdes”.

É nesse momento que vemos que o modelo de beleza e a concepção de feiura não têm suas raízes em outro fator senão na colonialidade. Especificamente nesse caso, para os primeiros relatores do espaço geográfico brasileiro a vegetação como um todo precisava estar representada na roupagem de uma grande floresta, toda verde e que servisse às pessoas para o seu conforto físico/estético e também financeiro. Tinham como referência o modelo de espaço, ambiente e sociedade europeus. E é justamente esse aspecto que desnuda a fala de um colonizador pela perspectiva de um colonizado. O que, para os autores dos livros e, para muitos, pode parecer feio e morto, para tantos outros pode ser a maior demonstração de inteligência da natureza. De acordo com Carvalho & Schistek (2011), os livros continuam chegando à escola com imagens tantas que chegam a assustar a quem vê:

Enquanto isso, os livros didáticos continuam chegando às escolas do semiárido, apresentando em seus títulos, fotos e textos uma “Caatinga morta”. Isso nos assusta, pois os sertanejos sabem que os intervalos entre dois períodos de chuva, chega-se a ser de oito meses, e a Caatinga entra em hibernação, mantendo o metabolismo em nível mais baixo possível. Mas, lá está a vida latente, cheia de força embaixo da casca das árvores, a seiva está sob pressão, cheia de nutrientes. E, muito antes da primeira chuva, que ocorre em fins de novembro, início de dezembro, já aparecem as primeiras flores (p. 50).

Hoje ainda se pregam conceitos de que a Caatinga é seca e ríspida e por isso renega-se o único bioma que de fato só existe no Brasil. Esta, ao mesmo tempo em que desperta a curiosidade de estrangeiros, é antipatizada por seus compatriotas. Essa antipatia fica clara nos livros didáticos quando frequentemente comparam a Caatinga a frondosas e enormes árvores, ou ainda quando é claramente considerada feia no real sentido da palavra no seu período de descanso, como vimos anteriormente. O fato é que, de acordo

com a análise dos livros, o bioma Caatinga, um dos nossos patrimônios naturais, é negado, é estereotipado e sempre associado a opiniões pessoais que transmitem colonialidade, que colonizam e que não despertam o sentimento de pertencimento ou sequer uma relação compatriótica. Os livros não trazem um aporte teórico que possa subsidiar esse prestígio, pelo contrário, representam os problemas nacionais com fotos de algumas realidades nordestinas, supervalorizando-as e não citando os problemas como um todo.

Ao se discutir, por exemplo, o trabalho infantil no país, o autor de um dos livros representa essa problemática com uma foto de uma criança vendendo algodão doce em Salvador/BA e outra foto de um menino negro trabalhando na colheita de sisal em Retirolândia/BA. No mesmo texto, ao abordar a mortalidade infantil e as más condições de vida das crianças no país, há uma imagem com duas partes, uma superior e outra inferior. A imagem superior apresenta três crianças brincando num lixão, em Salvador/BA, e em contraste a isso a parte inferior mostra uma criança recebendo vacinação em São Paulo/SP.

Não é ilegítimo ilustrar textos com imagens, gráficos ou o que quer que seja nos livros didáticos. O injusto disso é perceber que ao serem mostradas essas imagens, há toda uma intencionalidade a ser transmitida, a da impossibilidade das realidades do Semiárido serem transformadas.

Um dos livros sempre exemplifica conflitos brasileiros com fotos nordestinas, as situações são as mais diversas, mostrando apenas imagens de crianças nordestinas e negras nos prejuízos, e a branca num patamar de benefício em relação às outras.

A pobreza, a miséria, as “condições desfavoráveis à vida cujas pessoas são impedidas de exercer a própria cidadania” (LIVRO 01, p. 242), são representadas pelas imagens do Nordeste. No entanto, para representar o desenvolvimento, o acesso à política de direitos representada pela vacinação, surge a criança de São Paulo. O fato é que o povo nordestino (e mais especificamente esse nordestino é sempre um sujeito do Semiárido, pois nas legendas apresentadas podemos identificar a localidade) é sempre protagonista nos enredos inferiores, enquanto a população do Sudeste é sempre colocada num patamar elevado com relação à população do Nordeste.

Em sua perspectiva, Albuquerque Júnior (1999) explica a historicidade dessa disputa do Norte *versus* Sul. Para ele, o Norte até o fim da década de 1930 contemplava o que hoje é o Nordeste e Norte do país. O Sul abrangia desde a Bahia até o Rio Grande do Sul. Desse modo, a concepção de divisão regional do país, até então, era somente Norte e Sul. Para Albuquerque Júnior (1999, p. 57), desde o final do século XIX, argumentava-se que o Sul seria “o fundamento da nação, em detrimento daquelas áreas onde dominavam as camadas plebéias, mestiças, profusa mistura de sangues bárbaros, inferiores psicologicamente, ou desorganizadas em sua inferioridade”.

O autor Albuquerque Júnior (Ibid.), havia uma disputa de um regionalismo naturalista naquela época, o que disseminou uma visibilidade mais aguçada das condições naturais do meio, permitindo assim que as características mais visíveis do Semiárido servissem como estereótipo para argumentar a incapacidade humana dessa gente:

O Norte, segundo este pensamento naturalista, e, para alguns, o próprio país, estavam condenados pelo caráter mestiço de sua raça e também pela tropicalidade de seu clima. Segundo os seguidores da antropogeografia, bem como da biotipologia, os trópicos não eram adequados para o desenvolvimento de uma civilização e, muito menos, os mestiços e negros eram capazes de realizá-la. O calor e a umidade geravam abatimento físico e intelectual, levando à superficialidade e ao nervosismo (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999, p. 57).

A crença nesse discurso levou o país a criar uma imagem de que o Norte do país estaria condenado, pelo próprio clima, a não acompanhar o desenvolvimento e, até mesmo regredir. Esse discurso vai gerar uma série

de ideias sobre o enxerto de dinheiro na região pelo Estado, unificando interesses dos poderosos para angariar fundos para seus negócios. Freyre, segundo Albuquerque Júnior (1999), nomeia essa prática como o discurso da “elite regional”, e essa elite perdura durante muito tempo com os argumentos de que os estados do Norte estão sujeitos a um fenômeno climático arrasador, e por isso a região é marginalizada, flagelada e sofredora, sendo abandonada pelos poderes públicos. Contudo, sabemos que, historicamente a região Nordeste foi e é vítima de um discurso granjeador de fundos para o enriquecimento dos ricos e a permanência dos pobres e miseráveis para que, constantemente, esses fundos permaneçam, como uma poupança.

A narrativa do livro 02, p. 259, afirma que “o grande número de analfabetos é uma forte limitação para o desenvolvimento econômico, político e social da região”, afirmativa construída através de um processo histórico colonialista pautado também na mesma perspectiva de usar o discurso da indústria da seca, “a poderosa arma que tinham em mãos, para reclamar tratamento igual dado ao Sul” (ibid, p. 70). A afirmativa da impossibilidade de desenvolvimento pela falta de alfabetização é um discurso pautado nos interesses com vistas às políticas públicas, por isso os grandes interessados nos recursos vindouros enviados pela Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), com a finalidade de exploração econômica e proveito político, faziam questão de reforçar os discursos da pobreza e indolência.

Nos livros didáticos analisados, o Nordeste aparece como a região conflituosa e que serve como banco de dados para representações dos problemas do país. No entanto, para abordar como se deu a alavanca de desenvolvimento da “Pátria Amada”, o Sul e o Sudeste são exaltados como se não tivessem qualquer tipo de conflito social. O livro, no entanto, traz algumas imagens sobre os problemas sociais brasileiros, porém o ponto crítico disso é que os textos dos problemas apresentados são sempre ilustrados a partir de imagens de situações nordestinas. O povo nordestino também se configura, nos livros, como o povo flagelado causador das epidemias das outras regiões brasileiras e das cidades litorâneas nordestinas.

É preciso desconstruir as subjetividades fixadas nos livros didáticos como se fossem verdades absolutas, mostrando outros aspectos que permeiam o Semiárido em suas potencialidades e possibilidades. Não é o fato de ser nordestina que me impede de falar sobre os conflitos existentes, no entanto é esse “ser nordestina” e o fato de conhecer tanto as áreas urbanas e os litorais quanto a Caatinga e suas potencialidades, que me levam a proferir que há viabilidade de desenvolvimento, com o conhecimento aqui produzido. No livro 04, o autor afirma:

Mais recentemente, no entanto, grande parte dos trabalhadores que deixam o Sertão tem migrado para as grandes cidades da própria região Nordeste, como Salvador, Recife e Fortaleza, entre outras cidades que estão passando por um período de crescimento econômico. Essa migração tem causado sérios problemas, como inchaço populacional e aumento da favelização (p. 160).

É esse retrato que está posto nos livros didáticos e são essas as informações “sudestinamente” (re) produzidas que circulam nas escolas brasileiras e vêm para a nossa região. As editoras e autores podem até ter considerado o modismo de uma falsa contextualização, mas o que prevalece é um olhar construído a partir de preconceitos e ideologias colonizadoras.

Analisando o que se diz no texto e observando a imagem posta para exemplificar o fenômeno da migração, entende-se que é a população sertaneja a causadora de mazelas de outrem. Mas engana-se quem pensa que contextualizar é apenas representar imagetivamente e falar sobre uma determinada realidade. Na verdade, a contextualização já pressupõe trabalhar a realidade onde o sujeito que lê também se reconhece como ator

daquele texto ou imagem. Por exemplo, a leitura do texto acima citado (LIVRO 04, p. 160) implica afirmar que alguém de qualquer outra região brasileira lê superficialmente o Sertão e seu povo marginal que luta as favelas de cidades litorâneas desenvolvidas, ocasionando as favelas miseráveis e problemáticas. É fato que as migrações intrarregionais acontecem em uma proporção preocupante e ainda precisamos de políticas públicas que visem a permanência das pessoas em sua terra. Mas é contra o discurso do longe, do outro e a favor de uma prática que dê visibilidade ao chão que se pisa, seja ele Semiárido, camponês, quilombola, indígena, que se estabelecem as relações de desenvolvimento da educação relacionadas ao desenvolvimento do território.

O fenômeno humano da migração é explicado pelo autor do livro 03 como a repulsão da população por conta de uma condição existencial difícil: “quanto ao movimento extrarregional, notamos que, nas últimas décadas, o Nordeste transformou-se em uma área repulsora de população, sobretudo pelas difíceis condições de existência que sua população enfrenta” (LIVRO 03, p. 148). É o discurso indecoroso da inviabilidade da vida no Sertão Semiárido. É importante notar que todos os textos aqui discutidos sobre os processos de migração estão diretamente relacionados às populações do Semiárido brasileiro, uma vez que foi através do processo histórico das secas nesse ambiente que se construiu uma dizibilidade a respeito desse lugar.

É nesse ponto que deve se questionar o caráter de autoridade do livro didático, não apenas para os professores ditos fiéis ao livro, mas para o exercício docente como um todo. Souza (2011, p. 27) explica que o livro já carrega uma “verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la”. A partir disso, devemos questionar as verdades até então inquestionadas, as autoridades reforçadas pelo autor de um livro sujeito aos interesses de uma editora, esta por sua vez, sujeita aos interesses ideológicos do Estado. Tais razões ideológicas estão ligadas à questão do modo da informação a partir da seleção dos assuntos a serem veiculados na escola; ao que pode e deve ser dito, ao que pode ser escrito e posteriormente veiculado na sociedade/escola.

Na verdade, há apenas um, dentre os quatro livros, que fala sobre as tecnologias de convivência com o Semiárido, pois informa uma das grandes alternativas de convivência com o Semiárido, que é a cisterna. Também destaca a importância do trabalho da Articulação no Semiárido Brasileiro – ASA com o Programa 1 Milhão de Cisternas (P1MC) e como esse trabalho tem diminuído os casos de mortalidade infantil, verminoses, busca de água em açudes muito distantes, entre outros fatores. Tudo isso graças à acumulação de água potável em cisternas construídas pelo próprio morador da residência. O trabalho da ASA, segundo o texto, também leva para as famílias a liberdade política, uma vez que a água do carro-pipa servia como moeda de troca no período eleitoral.

Essa espécie de informação representa um avanço na construção de livros didáticos voltados ao reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira e das alternativas de desenvolvimento sustentável, construídas nas diferentes regiões do país. Mas a proposta é para mais, para além das tecnologias; a bandeira levantada é por uma Educação Contextualizada que possua um material rico em informações atualizadas sobre o Semiárido, sua história, formação, política; sobre seus aspectos culturais e socioeconômicos.

No entanto, as potencialidades do Semiárido brasileiro são inúmeras, e, com o desenvolvimento das tecnologias de produção pautadas na cultura da convivência, é que se tem projetado ainda mais a viabilidade de empoderamento de famílias com a independência social e política, contrapondo à relação que se ensina na perspectiva universalista sustentada, sobretudo, por materiais didáticos produzidos em outras regiões, especialmente no Sudeste do Brasil.

6 CONCLUSÕES

De maneira intencional, o livro didático traz significados importantes como a informação, o conhecimento e as realidades históricas do mundo construídas ao longo do tempo que conseguem ser reunidas num só material. Por isso, para enriquecer ainda mais as informações transmitidas por um material tão importante, é necessária a descolonização, para a contextualização dos saberes transmitidos e validados pelo livro didático que embasa a prática que permeia o contexto escolar.

Os livros didáticos necessitam propiciar a discussão sobre a importância da convivência – não apenas com o Semiárido, mas com a realidade do aluno leitor (quilombola, indígena, ribeirinho, camponês etc.) – e respaldar o diálogo, possibilitando a alunos e professores o acesso a subsídios adequados e necessários ao crescimento individual, intelectual e igualitário dos atores abarcados no processo educativo. Evitaremos, desse modo, propagar pré-conceitos ou estereótipos. Mas o que se vê na pesquisa é uma contínua impregnação, contida nos livros didáticos, de conceitos estereotipados ao longo do tempo sobre o Semiárido, consciências dos indivíduos por uma classe dominante cuja cobiça é exclusivamente econômica.

O livro didático é fruto de um processo histórico de políticas oficiais de educação, e é subjetivado por uma série de conceitos e fatos históricos. Esse livro precisa considerar e contemplar as realidades ainda que adapte e readapte as ideias concebidas para serem aceitas num universo institucionalizado como é a escola. O livro didático está sujeito a alguns moldes de conduta necessários ao seu avanço, de modo que procure afastar-se de retrocessos.

Diante desse contexto, é necessário avançarmos para a criação de livros que possam atuar como novos instrumentos pedagógicos que tratem de conhecimentos específicos desse espaço Semiárido brasileiro, possibilitando a valorização e preservação da cultura e reconhecimento da gente desse lugar, para desvelar e desmistificar as teorias e histórias depreciativas desta realidade tão cheia de belezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professor Reflexivo**. Disponível em <http://groups.google.com/group/gemtic/web/entrevista-com-izabel-alarco>. 2007. Acesso em: 11 jan. 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 1999.

ATAÍDE, Waldênia Alvarenga Santos. **Alfabetização de Jovens e Adultos - em uma perspectiva de letramento**. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Ferrais Telma (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense 11ª ed. 1981.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Luzineide Dourado e SCHISTEK, Harald. A formação histórico-geográfica do Semiárido Brasileiro. In: **Educação e Convivência com o Semiárido**: Reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro: UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** Disponível em: <http://www.ngd.ufsc.br/?s=classificar+pequisas&x=0&y=0> Como classificar as pesquisas; acesso em 04 de Julho de 2012.

KÜSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz (Orgs.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial RESAB, 2007.

LIMA, Elmo de Souza. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do Semiárido. In: **Semiárido Piauiense**: Educação e contexto. INSA. Campina Grande: 2010. p. 151-171.

LINS, Cláudia Maisa Antunes. Livros didáticos contextualizados conhecendo o Semiárido 1 e 2: aspectos políticos/pedagógicos no percurso de elaboração. In: REIS, Edmerson dos Santos. E CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação e Convivência com o Semiárido**: Reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro: UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2011.

_____. Algumas anotações – reflexões sobre a Educação Contextualizada a partir da experiência da feitura dos livros “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”. In: **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. Edmerson dos Santos Reis e Luzineide Dourado Carvalho (Orgs.). Juazeiro/BA. UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2012.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações sobre a interação em rede. In: Educação para a **Convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. 2ª ed. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras**: usos que se revelam no semiárido brasileiro. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado em em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a Convivência com o Semiárido: Desafios e possibilidades. In: **Semiárido Piauiense**: Educação e Contexto. INSA. Campina Grande: 2010.

SCHISTEK, Haroldo; ARAÚJO, Lucineide Martins. **A convivência com o Semiárido**. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

SILVA, Roberto Marinho da. Concepções de desenvolvimento: convivência e sustentabilidade no Semiárido brasileiro. In: **Semiárido Piauiense**: Educação e Contexto. INSA. Campina Grande: 2010.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 2011.

TOSSERI, Oliver. **Gutenberg não inventou a imprensa**. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/artigos/gutenberg_nao_inventou_a_imprensa.html. Acesso em 02/07/2012.

CAPÍTULO 2

As imagens do Semiárido nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental I: uma análise sobre a apresentação da região no âmbito escolar

Simária do Socorro Cruz
Rita Diana de Freitas Gurgel

1 INTRODUÇÃO

A educação contribui para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e, por isso, deve partir de um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, a compreensão de si mesmo e dos outros para então participar da obra coletiva e da vida em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 2006) conferiu às escolas autonomia pedagógica para construção de seu projeto político-pedagógico (PPP) para que assim cumpram as finalidades da educação escolar. Todavia, bem sabemos que muitas não possuem PPP para nortear as práticas pedagógicas. Na maioria das vezes, as ações dos professores são guiadas pelos livros didáticos adotados pela escola. Logo, isto levaria o professor a questionar sobre o tipo de educando que estaria formando. Para qual modelo de sociedade estaria formando? Se sua visão de educação é para transformação e não para se guiar por uma proposta pedagógica alinhada a essa visão, estariam os conteúdos dos livros didáticos contribuindo para formação desse novo sujeito?

Os livros didáticos carregam as opções político-filosóficas de quem o escreveu. Logo, é um instrumento que precisa cotidianamente ser questionado pelo professor. Especificamente, no que tange à questão de constituição do espaço brasileiro, antes de olhar para a diversidade das regiões, boa parte dos livros didáticos contribui para a construção de paradigmas regionais que colocam a região Nordeste em desvantagem à região Sudeste, onde se localizam os grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro; favorecem historicamente a criação de estereótipos e discursos que apresentam impossibilidades de convivência com a região semiárida, visão que se estende às configurações sobre o Nordeste brasileiro.

A divulgação do flagelo da seca e da miséria fortaleceu esse discurso, causando impacto no plano nacional, bem como foi, por longos anos, e ainda o é, plataforma de muitos políticos e programas assistencialistas. Para Albuquerque Júnior (2001), as obras de intelectuais como Jorge Amado, Graciliano Ramos, Portinari, João Cabral de Melo Neto, dentre outros, constroem a imagem de região de miséria e da injustiça social. Consequentemente a esta literatura a serviço da reconstrução da região, vieram os filmes e as novelas.

A consistência dessa formulação discursiva e imagética dificulta, até hoje, uma produção coerente sobre a realidade desse espaço. Albuquerque Júnior (2001), em sua obra *A Invenção do Nordeste e outras artes*, aborda a ideia de nação, surgida após a Primeira Guerra Mundial e acentuada na década de 1920, na qual o autor expõe a questão do regionalismo, destacando São Paulo como região superior, no sentido de ser considerado um espaço próspero e moderno; e vê também as configurações sobre o Nordeste publicadas repetidamente nas artes.

Este trabalho deter-se-á à região semiárida nordestina. Todavia, bem sabemos que o Semiárido Brasileiro (SAB) não se restringe apenas ao Nordeste, pois consiste em uma região que abrange o norte de Minas Gerais. Entretanto, a maior parte dela é compreendida pelo sertão nordestino. Historicamente, a apresentação da região está reduzida à imagem de um lugar onde não chove e cuja vegetação é apagada e sem vida. O Semiárido brasileiro é o mais chuvoso do planeta. Um dos problemas regionais consiste na evaporação da água, logo, precisa-se de conhecimento e agilidade para armazená-la em período chuvoso a fim de que não falte água no período seco. Quanto à sua vegetação, esta vive em harmonia com o seu clima. Segundo Malvezzi (2007), a região semiárida abriga uma das maiores biodiversidades brasileiras de insetos, inclusive a abelha, o que a torna muito favorável à produção do mel. O que se observa no Nordeste brasileiro não é a falta de água, mas a falta de acesso a ela, portanto, trata-se de um problema de política pública.

Já se discute e se cogita uma política de convivência com o Semiárido e apresentam-se reais alternativas que venham dignificar a vida da população da região. Fala-se em contextualização em busca de uma Educação

para a Convivência com o Semiárido. A esse despeito, Malvezzi (2007, p.12) infere que

O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. Não se trata mais de acabar com a seca, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente, é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes.

Alguns setores da sociedade civil trabalham contra a veiculação de fatos descontextualizados que só apontam as dificuldades da região. Mostram, através de estudos e ações, que a realidade local pode ser coerente com a vida, mas ainda é preciso políticas públicas que coloquem a população do sertão a par das técnicas de convivência harmônica com o seu habitat. De acordo com Silva (2010), existe hoje uma rede ampla de ações e reações em torno de uma educação, voltada para a população do Semiárido (uma dessas expressões é a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB) que procura defender a ideia de que a Educação Contextualizada no SAB deve levar em consideração seus ecossistemas, sua natureza, sua cultura, que permitam produzir outra cultura, que não seja a da lógica do *combate à seca*, mas a da lógica da *convivência*.

Nesse sentido, a convivência é uma proposta cultural que visa contextualizar saberes e práticas apropriadas à semiaridez, considerando também as compreensões imaginárias da população local sobre esse espaço, suas problemáticas e potencialidades. Conviver é dotar de um sentido todas essas práticas e concepções inovadoras, ampliando a adesão dos sujeitos às mesmas (SILVA, 2010, p.68).

Essa concepção nos inspirou a analisar os livros didáticos de Geografia por mostrarem nitidamente as imagens e os conceitos regionais de forma comprometedor e sucinta. Prontamente, no papel de professoras utilizadoras desse material, surgiu o interesse de descrever sobre essa realidade, de forma a contribuir para a construção de uma proposta pedagógica com a elaboração de um currículo que forme o cidadão para a convivência com a sua região.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo identificar as abordagens acerca das imagens do Semiárido apresentadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental I, utilizados pelos professores e educandos de duas escolas do município de Angicos/RN: Escola Municipal Espedito Alves e a Escola Municipal Professora Maria Odila; e, ainda, abordar as consequências das limitações trazidas pelos livros didáticos no âmbito educacional da região.

Esta escolha se deu em função da observação de que há um desconhecimento sobre a riqueza do ecossistemas do Semiárido ao se atentar para as temáticas desenvolvidas nos livros didáticos e disseminadas nas escolas. Com este estudo se quer descobrir qual é a visão apresentada nos livros didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental I acerca do lugar e das pessoas que vivem no Semiárido. Estaria o livro didático contribuindo no processo de incluir a realidade do sertão na sala de aula, fazendo o educando se reconhecer como parte de um todo, contribuindo para sua convivência com a região?

Para a abordagem temática, foi desenvolvida uma discussão à luz das contribuições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre o ensino de Geografia para o Ensino Fundamental I, uma vez que estes enfatizam a proposta nacional para educação, vislumbrando a necessidade de reconhecer as diferenças regionais. Em seguida, apresentar-se-á o Semiárido nordestino, procurando explicar em que consiste esta região, quais são as suas particularidades e as suas potencialidades, ressaltando a importância de conhecer a região para melhor conviver com ela. Em seguida, será apresentado o objeto de estudo por meio da análise dos conteúdos dos livros didáticos de Geografia direcionados para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental I.

2 BREVE APRESENTAÇÃO DO ENSINO OFICIAL DE GEOGRAFIA NO BRASIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Alguns estudos anteriormente realizados fazem referência, de modo geral, à temática sobre o Semiárido nordestino, precisamente sobre a sua apresentação através dos livros didáticos e também se referem à disseminação de conceitos estereotipados sobre este lugar, assim como trazem reflexões sobre uma Educação Contextualizada.

Neste trabalho, analisamos os livros didáticos Projeto Buriti, da Editora Moderna, do 4º ano e o do 5º ano, que tem como responsável Virginia Aoki (2007a, 2007b); e o Projeto Pitangui, para o 4º e o 5º ano, novamente da editora Moderna, tendo como responsável Sônia Cunha de Souza Danelli (2008a, 2008b). As análises procedidas, neste material referenciado, serão apresentadas no corpo do trabalho, precisamente através dos resultados e discussões.

Para esta construção, foram incorporadas as contribuições de Albuquerque Júnior (2001) através de sua obra *A invenção do Nordeste e outras artes*, a qual retrata a construção imaginária de conceitos sobre o Nordeste brasileiro, disseminado através das artes e da mídia. Nessa obra, o autor faz uma abordagem sobre a situação do espaço regional. Também foi válida a obra de Lindoso (2012), que escreveu *Identidade Nordestina: de imaginário, estereótipos e humor*, que retrata a questão dos estereótipos que caracterizam os nordestinos e a divulgação da sua identidade, fixada e repetida em todas as artes.

Para tanto, foi trabalhada a ideia da desconstrução desta imagem através de uma política educacional, atentando para o que Demo (2006) afirmou acerca da qualidade política ao ressaltar que esta depende do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. Por isso, a valorização da educação contextualizada é fundamental para a construção da cidadania. Para enriquecimento da pesquisa, ainda foram estudados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tanto o volume introdutório, quanto o de Geografia.

Os PCN's foram elaborados com a finalidade de dar uma direção à elaboração dos currículos das escolas, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) orienta para uma prática educativa com adequações locais e regionais com o objetivo de envolver o educando nos assuntos da realidade, aumentar a aprendizagem e, conseqüentemente, os índices educacionais regionais. Os Parâmetros Curriculares reforçam esta proposta

Na medida em que o princípio da equidade reconhecer a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997, p.28).

De acordo com Mendes e Lopes (2008), para o ensino de Geografia, os PCN's sugerem que os professores façam com que os seus educandos reconheçam a paisagem local e o lugar em que se encontram inseridos, comparem a presença da natureza na paisagem local, bem como identifiquem referências espaciais de localização, orientação e distância, valorizem e preservem o meio ambiente.

Em relação aos conteúdos direcionados para os anos iniciais, Bueno e Silva (2011) dizem que os conteúdos previstos para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I se referem ao estudo do município, com destaque para os eixos temáticos Relações Sociais, Cartografia e Natureza. No entanto, os materiais didáticos apresentam

o lugar de forma padronizada, geralmente enfatizando as regiões Sul e Sudeste do país, ou seja, somente os lugares e regiões onde são produzidos os livros didáticos.

Na perspectiva dos PCN's, observa-se também a trajetória da Geografia como disciplina escolar. Nesse aspecto, Cassab (2009) mencionou que o objetivo da escola não é formar mini-geógrafos e comenta que há uma diferença entre a Geografia científica e a escolar, pois, apesar de ser fundamental o conhecimento científico, a construção deste se dá na sala de aula a partir do espaço vivido pelo educando. Nesse sentido, Vieira (2004, p.30) sugeriu que “é a partir do contato com o conhecimento científico construído sobre sua realidade que o educando adquire a capacidade de conhecê-la e compreendê-la criticamente”.

Em relação ao Semiárido, Malvezzi (2007, p.18-21) explicou também que:

pensar o Semiárido a partir apenas do período seco é cair nas armadilhas da **indústria da seca**, visto que o SAB exige um desenvolvimento que respeite este ambiente, o que se faz necessário que se estude para construir uma convivência sustentável que favoreça a vida da sua população e evite o fim da caatinga (grifos do autor).

Para tanto, Reis (2010, p.119) esclareceu “que não é mais possível se pensar em tudo isso se não tratarmos desses elementos na escola”.

Souza e Silva; Silva (2010) comentaram que há muito ainda o que fazer porque não é tarefa fácil para os educandos e os professores transportarem para sua vida prática os conteúdos trabalhados nos livros, a maioria dos quais, focados numa visão descontextualizada, não condizentes com a sua realidade.

Quanto a isso, Martins (2006, p.40), explicou que “o que está por traz da ideia de educação para convivência com o Semiárido é, antes de qualquer coisa, a defesa da contextualização da educação como todo”, pois, como sugeriu Freire (1993, p.40), “quanto mais consciente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação”.

Não é mais permitido reduzir o conhecimento sobre a região semiárida a imagens e estereótipos. É pertinente dizer que o Semiárido brasileiro não possui um único ecossistema, como ressalta Reis (2010, p. 113),

existem mais de 170 microclimas nesse mesmo espaço, cada qual com a sua especificidade e complexidade, o que é desconsiderado pelas políticas educacionais, essas tendem a generalizar e desconsiderar as diferenças encontradas em cada lugar dessa região.

Em se tratando de Educação Contextualizada, esta se apresenta com a função efetiva de transformar a realidade do educando. Para Souza e Silva; Silva (2010, p.220-221): “a construção desta educação possibilita ao aluno enxergar, a partir dos textos que estuda, o seu próprio contexto”. Este é o grande desafio encontrado na Educação brasileira, mas também seria uma maneira de se construir um país melhor, ou seja, uma Educação baseada na história do educando. Quanto a isso, Freire (1996, p.33) acrescenta que “se se respeita a natureza do ser humano, os ensinamentos dos conteúdos não podem dar-se alheios à formação moral do educando”.

2.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN's)

Antes de se estudar os conteúdos dos livros didáticos, devemos pesquisar sobre a proposta nacional da Educação brasileira para o Ensino Fundamental, para, em seguida, entendermos as circunstâncias e

consequências no que se diz respeito ao repasse da Geografia Regional no âmbito escolar. Elaborados em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram considerados o pilar na estruturação da Educação do país ao proporem a reestruturação dos currículos escolares. Os parâmetros são um guia para a educação formal de todo o Brasil, mas deixa em evidência que cada região deve adequá-los também à sua realidade e toda escola deve, a partir do contexto em que está inserida, organizar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu artigo 14, inciso I, apresenta-se como princípio a participação dos profissionais da Educação na elaboração do seu próprio Projeto Político-Pedagógico. Também o seu artigo 12, inciso I, versa que cabe aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica (BRASIL, 2006).

O propósito dos PCN's não se configura em um modelo curricular homogêneo e impositivo. Estes, os PCNs, chamam a atenção para a necessidade da construção de uma proposta curricular feita por cada escola, valorizando suas particularidades e sua região. Por pertencer a uma nacionalidade diversificada, é exigida uma elaboração particular, porém aberta a todo conhecimento científico. Na divulgação dos Parâmetros Curriculares feita pelo MEC, alguns educadores integrantes do processo de sua construção explicaram que ele não possui um caráter obrigatório, isso para que cada região possa compor seu próprio currículo de acordo com as suas especificidades apenas utilizando-os como subsídio.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum necessita de continuidade do estudo local para garantir o respeito à diversidade que marca a cultura deste país. Pensando no educar comum na imensidão deste território, entende-se que os PCN's são um instrumento que serve para subsidiar a organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino básico. Esta elaboração diz respeito à organização da escola e à construção democrática, precisando estar sempre adaptando e debatendo suas propostas, bem como relacionando-as ao contexto local, regional e/ou nacional. Para tanto, é necessário que à proposta curricular nacional sejam incorporados estudos específicos de e para cada região.

Para um PPP funcionar com êxito, é preciso trabalhar as especificidades, tarefa difícil de ser executada num amplo território com características discriminatórias, acostumado com imposições regionais já prontas, materiais didáticos construídos distante da realidade de grande parte dos educadores e educandos. Daí se justifica a preocupação em analisar os livros didáticos de Geografia e o conteúdo descontextualizado deste componente curricular no Semiárido potiguar tendo como amostra as duas escolas do município de Angicos, como se vê mais adiante neste trabalho.

2.2 PCN DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

De acordo com os PCN's, a Geografia passou por muitas transformações na sua estrutura e funcionamento ao longo dos anos, assim como toda Educação brasileira. Na década de 1930, a Geografia e seu ensino ganharam uma nova dimensão. Em 1929, foi fundado o "Curso Livre Superior de Geografia (...). A partir de então, essa área de conhecimento se institucionaliza e ganha força tanto como ciência quanto como disciplina escolar" (CASSAB, 2009, p.46-47).

A partir da década de 1940, a disciplina passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da Escola Francesa, geralmente a partir de um pensamento não politizado, com o argumento da neutralidade do discurso científico; era a chamada Geografia Tradicional (que estudava a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais). Os procedimentos didáticos adotados promoviam a descrição e a memorização dos elementos, pois pretendiam ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou

também a produção dos livros didáticos até meados da década de 1970 e até hoje este material apresenta resquícios em seu corpo de ideias.

Contudo, deve-se observar que, de acordo com os objetivos contidos no PCN de Geografia para o primeiro ciclo (Ensino Fundamental I), é esperado que, ao final deste, os educandos sejam capazes de

Reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social; conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com manifestações da natureza presentes em outras paisagens; reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos (...) (BRASIL, 2001, p.130-131).

Nota-se que a ênfase dos PCN's de Geografia para o Ensino Fundamental I, neste período da formação do sujeito, vem com objetivo para aprendizagem voltada para as questões relativas à construção do espaço local, onde o educando se capacite a reconhecer paisagens, identifique onde estão inseridos, faça comparações ao conhecer diversas manifestações culturais e lugares, e se veja como sujeito neste estudo.

Nessa perspectiva, Vieira (2004) afirma que o principal papel da Educação escolar dentro do processo de formação do indivíduo é o de levá-lo a compreender que a sua existência é determinada historicamente. Nesse contexto, os componentes curriculares com as suas teorias e métodos contribuirão para que o educando compreenda criticamente a sua realidade.

Tendo em vista a relação dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia com a realidade educacional encontrada no Semiárido nordestino, percebe-se a necessidade de construir uma proposta curricular referente à apresentação das diferenças regionais, pois o que é exposto nos livros didáticos não atende ao que foi proposto nos referenciais nacionais. O que se vê são modelos que repetem opiniões tidas como excludentes, o que chama a atenção para a necessidade de construção de um PPP coerente com cada realidade do universo escolar.

3 O QUE É O SEMIÁRIDO E QUAIS SUAS POTENCIALIDADES?

O Semiárido é um complexo regional de clima tropical, quente e seco, que apresenta temperaturas elevadas entre 24°C e 28°C, e duas estações bem definidas: uma seca e outra chuvosa. As chuvas nesta região se concentram em apenas três ou quatro meses do ano, e a pluviosidade atinge a média de 750 mm anuais, sendo que em algumas áreas chove menos de 500 mm ao ano. A região semiárida do Nordeste do Brasil apresenta sérios problemas de escassez de recursos hídricos, menos por sua baixa pluviometria do que pela concentração do período chuvoso, além de flutuações acentuadas em relação às médias anuais, o que provoca o flagelo das secas.

Para Malvezzi (2007), outro elemento do clima que reduz substancialmente a disponibilidade hídrica é a evaporação, que produz perdas superiores a 80% das águas precipitadas. Ele ressalta ainda que o Semiárido brasileiro abrange os seguintes estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, além do Vale do Jequitinhonha, no norte de Minas Gerais; como se vê, Semiárido não é apenas o Nordeste. Na nova delimitação feita em 2005, a área do estado de Minas Gerais que compreende o Semiárido aumentou de 27,2% para 51,7% (BRASIL, 2005).

De acordo com o grupo de pesquisa Lavoura Xerófilo, composto por professores e estudantes da Universidade Federal da Paraíba, as terras secas, com diversos graus de aridez, correspondem a cerca de 55% da área continental do planeta e se encontram entre as regiões mais excluídas pela maioria dos programas de desenvolvimento. Em geral essas áreas são contempladas com programas assistencialistas e políticas sociais compensatórias, especialmente quando atravessam períodos mais críticos (INSA, 2012).

A região semiárida no Brasil apresenta muitas potencialidades como agropecuária, agroindústria, mineração, turismo e outros que podem ser trabalhados de forma adequada a realidade. Hoje se trabalha com a intenção de romper paradigmas como as desigualdades regionais e de construir modelos que apresentem as potencialidades do Semiárido brasileiro, atentando para o fato de que esta é considerada a mais privilegiada entre todas as regiões semiáridas do mundo. De acordo com Reis (2010), somos uma região promissora, atestado, por exemplo, pelo polo Juazeiro/BA e Petrolina/PE, que desponta com a vocação para a vinicultura, para a produção de ovino-caprino-cultura e para fruticultura irrigada. Pode-se, então, notificar que um novo roteiro turístico de produção de emprego e renda vai surgindo.

Nos últimos anos, na economia nacional, percebe-se que a região Nordeste se encontra em destaque, pois somente o Produto Interno Bruto (PIB) pernambucano cresceu 4,6% no primeiro trimestre de 2012, na comparação com o mesmo período de 2011. O índice de crescimento local é maior que o brasileiro, que apresentou de janeiro a março evolução positiva de 0,8% (ALGO MAIS, 2012).

Do ponto de vista de vegetação nativa, ela é extremamente adaptada às condições climáticas de semiaridez da região, estando muito atuante na vida dos seus habitantes, com finalidades medicinais, frutíferas e para construção civil. Porém, a sua principal função consiste na manutenção e nutrição dos rebanhos situados na região. Caracterizado pelo bioma Caatinga, a vegetação é constituída de espécies lenhosas e herbáceas com elevado grau de xerofilismo. Fitogeograficamente, a Caatinga ocupa aproximadamente 11% do território nacional, representando cerca de 800.000 km².

Ao abordar o tema Caatinga, o Programa Globo Repórter (2012) da Rede Globo de Televisão apresentou, no dia 16 de março de 2012, uma reportagem onde a exibiu como a mais brasileira de todas as matas. Os repórteres Sergio Chapelin e Francisco José comentaram que este tipo de floresta só existe no Brasil. Eles sobrevoaram de balão áreas da Caatinga em período chuvoso, mostrando-a ainda verdejante. Na ocasião, a viagem apresentou o Parque Nacional da Serra da Capivara no Piauí e abordou a visível transformação da Caatinga, esta caracterizada como seca e branca, mas que, naquele determinado período, a florava nos quatro cantos do sertão. Na ocasião da matéria, expôs-se a Caatinga como patrimônio ecológico típico do Semiárido do Brasil, onde se registram 1000 espécies de plantas e 876 espécies de animais. A região equivale a 10% do território nacional, porém 70% deste está ameaçado pela ação do homem.

Deve-se, pois, atentar para a questão da construção de conhecimentos que ensinem a lidar com a região sem danificá-la, que ensinem uma (con)vivência sustentável. Para os que ainda estão distante de incorporar essa visão,

há muito o que se conquistar; afinal, não é tarefa fácil para o educando e o professor transportarem para a sua vida prática os conteúdos trabalhados nos livros, (...) é um grande desafio, considerando, ainda, que os materiais pedagógicos utilizados em sala de aula levam os alunos a conhecerem sua realidade de forma distorcida (SOUZA E SILVA; SILVA 2010, p. 221).

Nessa ótica, a RESAB vem promovendo a produção de livros didáticos, como “Conhecendo o Semiárido”. O desafio é propor um material didático que valorize a história de vida das pessoas tal qual é vivenciada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção da pesquisa foi realizada a partir da análise dos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano) trabalhados pelos educadores das escolas do município de Angicos/RN, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem trabalhados em sala de aula no período de 2010 a 2012.

Para o procedimento da pesquisa foram usadas as imagens existentes nas obras em estudo, configurando a realidade física (as paisagens, flora, fauna) do Semiárido e as condições socioeconômicas do povo da região.

4.1 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: PROJETO BURITI (2007) – 4º ANO

Os livros didáticos de Geografia selecionados para análise e direcionados para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental I, adotados nas escolas do município de Angicos/RN apresentaram o Semiárido conforme passaremos a discorrer neste trabalho.

O livro do 4º ano do Projeto Buriti (2007) é dividido em nove unidades, sendo que, neste trabalho, apresentaremos apenas as unidades nas quais é estudada a região semiárida, tendo em vista todos os seus aspectos: natural, social, cultural e econômico.

Na Unidade V, que trata da hidrografia do Brasil, no capítulo 1, são abordados os rios brasileiros, bem como apresentada a diferença entre os rios perenes e os rios temporários. Junto à descrição, há uma foto do leito seco do Rio Santa Isabel, no estado do Rio Grande do Norte (Figura 1), caracterizando as áreas mais áridas do território brasileiro, onde ocorrem longos períodos de seca (AOKI, 2007a, p. 60).



Figura 1: Leito seco do Rio Santa Isabel, no estado do Rio Grandes do Norte
Fonte: Aoki (2007a, p. 46)

A Unidade VII, que trata da vegetação, traz imagens de várias regiões. Em uma delas, apresenta a foto da vegetação em Cabaceiras, na Paraíba, exibindo mais uma vez cactos e plantas típicas da Caatinga (AOKI, 2007a, p.84-87).



Figura 2: Vegetação em Cabaceiras na Paraíba
Fonte: Aoki (2007a, p.84-87)

Observa-se, na Figura 2, a propagação da imagem de uma mesma planta para representar o Semiárido, sendo vista com informações sintetizadas. Pelo que se configura, o Semiárido não existe só no período seco, nem a sua vegetação o define por completo.

4.2 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: PROJETO BURITI (2007) – 5º ANO

Já o livro de Geografia direcionado para o 5º ano traz as regiões brasileiras em unidades distintas. A unidade que apresenta a região Nordeste vem nas suas primeiras páginas exibindo três fotos: uma plantação de uva, em Casa Nova/BA; a Praia de Jatiuca, em Maceió; e em destaque, tomando toda a primeira folha, uma paisagem em Guaribas/PI (AOKI, 2007b, p.52), na qual se vê um jumento carregando lenha no lombo, acompanhado de um homem com uma picareta (instrumento de ferro para escavar e/ou arrancar pedras) na mão, trajando uma camisa sem manga e uma bermuda, e um menino correndo de pés descalços, sem camisa, perto de casas inacabadas, próxima a outras, com cercas de varas (Figura 3). O lugar sinaliza os traços de uma região rural no Semiárido nordestino.



Figura 3: Guaribas/PI
Fonte: Aoki (2007b, p.52)

De fato, Guaribas é uma cidade com uma base econômica rural, tendo a agricultura como atividade que assegura o sustento da grande maioria das famílias. As pessoas que exercem outra atividade complementam sua renda com a atividade do campo. O isolamento e a ausência de políticas públicas no que tange à infraestrutura, à educação, à saúde, à água e à energia são evidentes, o que fez com que Guaribas apresentasse o mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país (PLANO DE MANEJO, 2003). O livro contribui com esta apresentação ao mostrar a foto do lugar, especificamente representando a região Nordeste.

Dentro da perspectiva de que o Nordeste brasileiro, destacadamente a região Semiárida, é retratado através de imagens de pobreza conforme atesta esta pesquisa nos livros didáticos, mantêm-se uma estereotipação na história desta região. Diante disso, diariamente reflete-se sobre o papel da escola em ajudar crianças e jovens a compreender o lugar onde vivem, levando-as, também, a entender de que formas enxergam o mundo e pensam sobre ele e a sociedade (REIS, 2010, p.119). Neste mesmo conteúdo, Aoki (2007b, p. 57) traz a imagem de um pescador com sua canoa no leito seco do açude do Cedro, em Quixadá/CE (Figura 4).

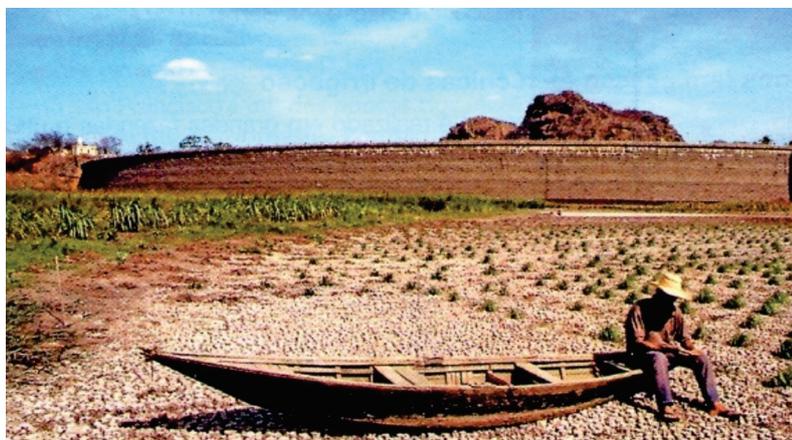


Figura 4: Leito Seco do açude Cedro – Quixadá/CE
Fonte: Aoki (2007b, p.57)

Percebe-se que esta representação reforça a visão da região semiárida como lugar onde não tem água, ilustrando um chão rachado e infértil. Este é um fenômeno comum nesta região, mas já existem alternativas para se conviver com este fato.

A questão da irrigação no Nordeste é mostrada como solução para o plantio de alimentos no sertão (Figura 5).

O livro apresenta o cultivo de uva em Petrolina/PE, mostrando que esta técnica é pertinente para melhorar a vida dos sertanejos.



Figura 5: Plantio de Uvas – Petrolina/PE
Fonte: Aoki (2007b, p.58-59)

O Rio São Francisco é posto como solução para alguns problemas que decorrem das secas no sertão. Porém, os seus benefícios não trazem segurança para a vida dos sertanejos, nem tampouco para a vida do próprio rio. É notório que ele é uma potencialidade do sertão, no entanto, segundo Malvezzi (2007, p.38), “o São Francisco está com morte anunciada”, visto que se tornou um depósito de lixo e de resíduos decorrentes da agricultura e, principalmente, da grande irrigação. É a ameaça ambiental que assola o sertão.

Em seguida, ilustra uma plantação de milho morto em Oeiras/PI (Figura 6), mostrando a ação da seca em lugares sem técnicas de irrigação para as plantações (AOKI, 2007b, p.58-59). Os conteúdos são apresentados de forma muito sucinta.



Figura 6: Plantio de Milho – Oeiras/PI
Fonte: Aoki (2007b, p.58-59)

Em relação à cultura do Semiárido, esta é posta, em parte, como rural, apresentada através de objetos rústicos. Todavia, Aoki (2007b, p. 60) mostra apenas parte de uma casa dita como de um vaqueiro (Figura 7), destacando um fogão à lenha, rodeado de panelas. Menciona a literatura, danças, culinária, artesanato, porém não são descritos, em detalhes, os costumes regionais atribuídos ao sertão nordestino.

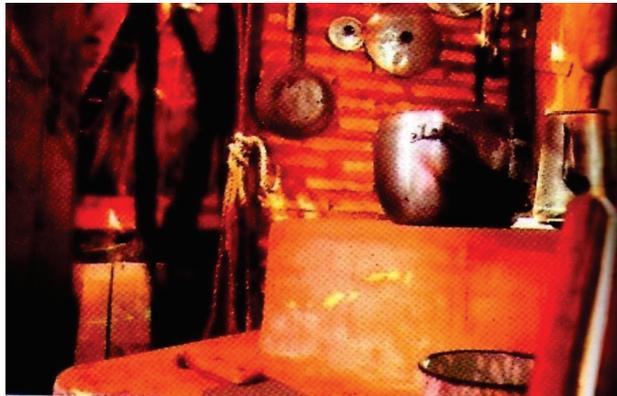


Figura 7: Representação da casa de um vaqueiro
Fonte: Aoki (2007b, p. 60)

Sabe-se da riqueza cultural desta região. Rica em artes e costumes e que, na opinião de Malvezzi (2007), um dos destaques do Semiárido é a música. Junto com a literatura regional, ela teve o dom de tornar a região conhecida. Para tanto, não houve explanação a respeito desta cultura nos livros estudados.

Aoki (2007b, p.63) traz um texto informativo sobre a desertificação do sertão nordestino onde é discutido o grave problema ambiental que o assola, causado principalmente pelo desmatamento da Caatinga.



O texto vem acompanhado da foto de uma área em processo de desertificação (Figura 8) no município de Gilbués, no Piauí.

Figura 8: Desertificação do Sertão

Fonte: Aoki (2007b, p.63)

Logo abaixo, é feito um questionário onde é pedido ao educando para observar uma figura do artesanato pernambucano, uma escultura de barro, que representa retirantes. Os retirantes representaram moradores do sertão, fugindo da seca, à procura de melhores condições de vida (Figura 9). Novamente, é constatada a repetição da imagem da região semiárida como decadente.



Figura 9: Artesanato Pernambucano

Fonte: Aoki (2007b, p.63)

Neste caso, é pertinente se trabalhar para desmistificar conceitos, lançar questões e problemáticas acerca da imagem do Semiárido e da pobreza historicamente construída. Nesse sentido, a existência de uma política educacional, voltada para a convivência com o Semiárido, poderia ser o melhor caminho para mudança de opiniões e práticas relacionadas ao sertão nordestino. Isso se daria com a construção de um projeto pedagógico direcionado para a convivência com a região.

4.3 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: PROJETO PITANGUÁ (2008) – 4º ANO

O livro de Geografia do Projeto Pitanguá (2008), direcionado ao 4º ano, tendo como autora responsável Sônia Cunha de Souza Danelli (Editora Moderna), é dividido em nove unidades. Entre elas, são observadas poucas ilustrações sobre a região semiárida do Nordeste.

Nos questionamentos sobre a agricultura, Danelli (2008a, p.82) põe uma charge (Figura 10), ilustrando e dividindo o Semiárido em duas partes com realidades diferentes. De um lado, aparece um homem com uma enxada na mão, mal vestido, acompanhado de uma criança, calçando chinelo, e de um cachorro magro, num ambiente com plantas de galhos secos e cactos. Ao lado, dividindo a imagem por uma cerca, aparece um cenário com paisagem verde, contendo um menino bem vestido e um cachorro gordo.



Fonte: Antonio Luiz Ramos Cedraz. *Turma do Xaxado*. v. 3. Salvador: Cedraz, 2003. p. 31.

Figura 10: Charge: Turma do Xaxado

Fonte: Danelli (2008a, p.82)

Nesta cena, a criança aparentemente pobre diz: “tem lugar seu Zé, que a seca respeita cerca e cancela”. A sátira chama a atenção para a região semiárida. Nela há uma crítica aos lugares que necessitam de orientação e assistência técnica para o abastecimento de água, bem como de políticas públicas que amenizem as dificuldades socioeconômicas.

Na unidade VI, que trata da modernização do campo, Danelli (2008a, p.94) ilustra uma cena de um trabalhador arando a terra com tração animal no município de Canguaretama/RN (Figura 11). Logo abaixo, há a imagem de um trator preparando a terra para o plantio no município de Itapetininga/SP. As imagens têm o objetivo de mostrar a desigualdade no acesso à modernização e à tecnologia existente no Brasil, ideia que reforça o atraso no Nordeste.



Trabalhador arando a terra com tração animal no município de Congaretama, Rio Grande do Norte, 2006.



Tratores preparando a terra para plantio no município de Itapetininga, São Paulo, 2001.

Figura 11: Desigualdade no acesso à modernização

Fonte: Danelli (2008a, p.94)

Observa-se, também, que a imagem vem acompanhada de um erro de grafia; isso reflete um descaso das pessoas que produziram este material didático (a palavra Canguaretama está grafada Congaretama).

4.4 LIVRO DE GEOGRAFIA: PROJETO PITANGUÁ (2008) – 5º ANO

No livro de Geografia direcionado para o 5º ano a estrutura é a mesma, sendo que as regiões brasileiras vêm detalhadas por capítulos. O livro também trata da hidrografia e do clima das regiões. Em relação à hidrografia, Danelli (2008b, p.82) traz uma ilustração através do leito seco do Rio Santa Isabel/RN (Figura 12), exemplificando-o como rio temporário, localizado em regiões em que ocorrem longos períodos sem chuvas. A imagem é dividida com a foto do Rio Ariáú/AM, exemplo de rio permanente.

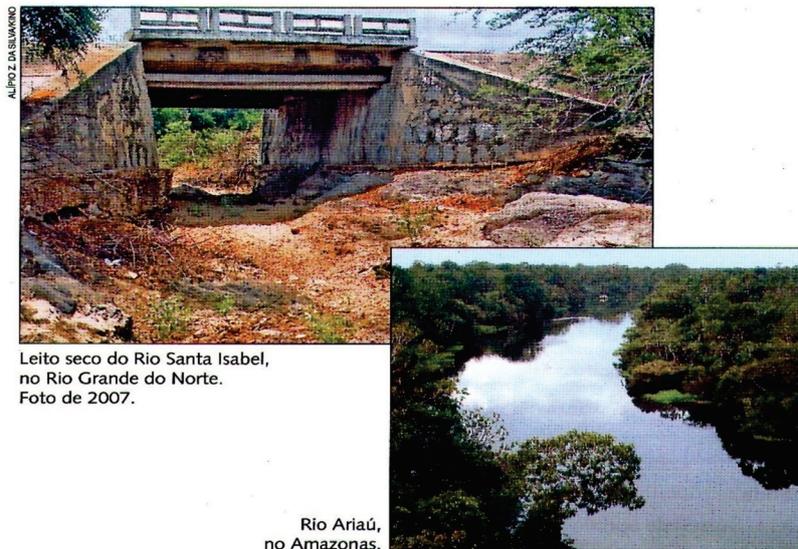


Figura 12: Leito Seco do Rio Santa Isabel/RN e Leito do Rio Ariáú/AM
 Fonte: Danelli (2008b, p. 82)

Em seguida, Danelli (2008b, p.94) resume a definição sobre os climas do Brasil descrevendo o clima tropical Semiárido como quente e seco, característico do sertão nordestino que apresenta as temperaturas mais altas do país.

Na unidade sobre a vegetação, Danelli (2008b, p.100) mostra as matas do Brasil e exhibe imagens de cada região. A Caatinga é configurada através de uma foto de cactos tirada no estado do Rio Grande do Norte (Figura 13) e não informa em qual lugar deste estado foram fotografadas estas imagens.

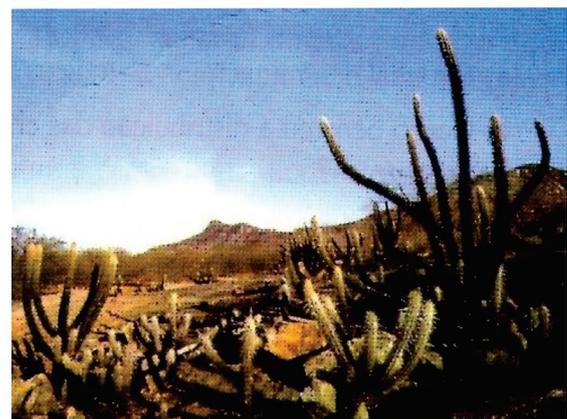


Figura 13: A Caatinga
 Fonte: Danelli (2008b, p. 100)

No capítulo sobre as regiões, o Nordeste é apresentado através das imagens de prédios em área nobre da cidade de Recife, Pernambuco; e, ao lado, moradias em um bairro de Teresina, no Piauí (Figura 14), enfatizando profundas contradições sociais, fatos que ocorrem em todo o Brasil.

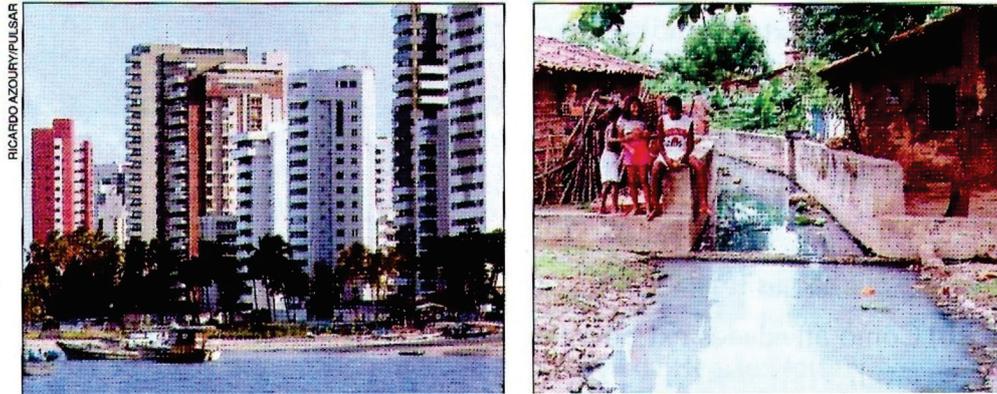


Figura 14: Contradições Sociais
 Fonte: Danelli (2008b, p. 142)

As ilustrações apresentadas na obra em estudo trazem indagações sobre o que se dissemina sobre o Nordeste. Danelli (2008b, p.142), ao lançar mão das imagens, procura levar o leitor a pensar se há inverdades a respeito do discurso sobre o Nordeste e sobre suas mudanças.

Em seguida, Danelli (2008b, p.144) apresenta um texto intitulado *Por que há escassez de chuva no sertão?*. Neste, a autora explica o título com um texto considerado coerente, expondo a realidade concreta da região. Adiante, Danelli (2008b, p.145) apresenta outro texto chamado *Pobreza no sertão: de quem é a culpa?*, onde se retrata a péssima distribuição de renda, fator também existente em todo o país. Esse texto vem com a imagem de animais mortos devido à seca, no estado da Paraíba (Figura 15), o que indica a falta de informação contextualizada nos materiais didáticos estudados.



Figura 15: A seca
 Fonte: Danelli (2008b, p. 145)

Quanto a isso, Reis (2010, p. 111) ressalta que

a caveira do gado que aparece na imprensa nacional e no livro didático, não é a do bode, que está sobrevivendo, resistindo às intempéries do clima e segurando as famílias do Semiárido, mas sim a do bovino, que é inapropriado para região.

Nas atividades que seguem este assunto, Danelli (2008b, p.147) coloca a imagem do quadro *Os Retirantes*, de Candido Portinari (Figura 16). Em um dos questionamentos, pergunta ao educando que sensações se tem ao observar a imagem.



Figura 16: Os Retirantes, de Candido Portinari
Fonte: Danelli (2008b, p.147)

Conforme demonstrado, pode-se observar que há, nos livros didáticos, uma repetição de imagens e conceitos no que se refere à apresentação do Semiárido nordestino no âmbito escolar. Esta divulgação espacial se mostrou de forma resumida, perpetuando uma ideia de pobreza local, com forte tendência a minimizar a importância da região e, ainda, continuar a perpetuar uma cultura com o teor de sacrifício, na qual a palavra viver foi substituída por sobreviver.

Com o que se propôs criticamente, não se intenciona colocar o livro didático como impróprio ou inválido, mas discuti-lo frente a ausência de uma proposta pedagógica direcionada para a realidade do educando. Já se sabe que os materiais didáticos são construídos distante da realidade dos sujeitos que vão usufruí-lo, e que a imagem do Semiárido nordestino é disseminada como sinônimo de atraso econômico e cultural. Neste sentido, sugere-se a elaboração de um projeto político-pedagógico contextualizado que seja a base para a escolha ou construção do livro didático a ser utilizado no ambiente escolar desta região.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a concepção de realidade econômica, cultural e social sobre a região Nordeste, dentro e fora do Brasil constituiu e institucionalizou a imagem de um lugar problemático, cheio de adversidades, focalizando o clima Semiárido como principal fator da decadência regional. O fenômeno climático implica na redução da figura do Semiárido. Tradicionalmente, as instituições e políticas dos programas para o Semiárido brasileiro se limitam a propor possíveis soluções para os seus problemas, ignorando as suas potencialidades.

A busca da identidade regionalista pelos próprios nordestinos incentivou a divulgação do lugar, seja de maneira triste com o drama da seca, como no quadro de Portinari que mencionamos; ou no livro *O Quinze*, de Raquel de Queiroz; ou na música saudosista de Luiz Gonzaga. O Nordeste é um acervo de livros ilustrados, cheio de histórias e desenhos, personagens, figuras e pinturas que o descreve. Para tanto, a construção desta imagem não provém apenas dos não nordestinos, mas ela também é legitimada e assumida pelos próprios nordestinos.

Essas generalizações simplistas abrangem e representam o todo. Retomando ao exemplo do cantor Luiz Gonzaga, ele se apropriou de uma imagem estereotipada do nordestino ao assumir o figurino do vaqueiro. É no sentido de entender a construção desta história regionalista que se processou uma análise dos livros didáticos pertinentes a esta temática.

O processo de estereotipação está na construção do Nordeste com tendência a perdurar, haja vista a necessidade de uma política educativa que trabalhe em favor da construção de materiais didáticos voltados para a valorização e o conhecimento local. Logo, este feito incentivará a organização de uma proposta pedagógica pensada por cada instituição, de acordo com a sua realidade.

Tendo em vista que a educação é o caminho pelo qual se detecta lacunas históricas e, conseqüentemente, pode-se corrigi-las, neste estudo chamamos a atenção para a necessidade de se ter uma proposta pedagógica contextualizada, que dissemine a ideia de Educação para Convivência com o Semiárido, o que significa, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da Educação como um todo.

A contextualização do saber global com o conhecimento regional é imprescindível no universo escolar, fato que foi possível observar na análise realizada em que as imagens estereotipadas sobre a região semiárida nordestina são apresentadas sem comprometimento com os conteúdos didáticos que deveriam ser lecionados. A forma sucinta como a região como foi exposta não atende ao que se deve ser estudado neste período do ensino fundamental.

Em suma, percebe-se que é a carência de saberes contextualizados que coloca o livro didático como o dono do conhecimento. Portanto, necessitamos de uma política educacional que impulse o reconhecimento da dinâmica dos saberes para, com isso, abolir as desigualdades regionais e educacionais.

Por fim, não foi pretensão deste trabalho esgotar a temática. Pretendemos, em estudos futuros realizar a análise dos livros didáticos direcionados para o Ensino Fundamental II, e aprofundar a discussão para que se possa contribuir com as escolas da região de Angicos/RN no processo de elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos relacionado à uma Educação Contextualizada para Convivência com o SAB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CAATINGA: A mais brasileira de todas as matas. Globo Repórter. Rede Globo, 16 de março de 2012. Programa de TV.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 2.ed. Recife: FJN, Ed. Massagana; São Paulo: Cortês, 2001.

ALGO MAIS. **Revista de Pernambuco**. x análise ceplan mostra a economia do agreste de Pernambuco. 01 de Agosto de 2012. Disponível em: <<http://revistaalgomais.com.br/blog/?p=13518>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

AOKI, Virgínia (Org.). **Projeto Buriti:** Geografia - 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2007a.

_____. **Projeto Buriti:** Geografia - 5º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2007b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/** Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. **Nova Delimitação do Semi-Árido.** Brasília: MI, 2005. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/UserFiles/File/cartilha_delimitacao_semi_arido.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 3.ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2006.

BUENO, Miriam Aparecida; SILVA, Karine Araújo e. **Análise do Ensino-Aprendizagem do Espaço Local e da Formação de Professores do Ensino Fundamental I em Escolas da Rede Pública da Região Metropolitana de Goiânia.** Uberlândia, 2011. Disponível em: <HYPERLINK “<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.3/Art%205%20REG%20v2n3%20BUENO%20e%20SILVA.pdf>”<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.3/Art%205%20REG%20v2n3%20BUENO%20e%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

CASSAB, Clarice. **Reflexões sobre o ensino de Geografia.** Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistageografia/index.php/revistageografia/article/viewFile/50/43>>. Acesso em: 20 maio 2012.

DANELLI, Sônia Cunha de Souza (Org.). **Projeto Pitangua:** Geografia – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2008a.

_____. **Projeto Pitangua:** Geografia - 5º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2008b.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política:** a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. (Autores Associados).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Instituto Nacional do Semiárido. **Grupo de pesquisa Lavoura Xerófila.** UFPB-CCA. Disponível em: <http://www.insa.gov.br/grupodepesquisa-lavouraxerofila/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=62&lang=pt.>Acesso em: 27 abr. 2012.

LINDOSO, Ester de Carvalho. **Identidade Nordestina:** de imaginário, estereótipos e humor. Disponível em: <<http://www.cei.unir.br/nota1.html>>. Acesso em: 17 maio 2012.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido:** uma Visão Holística. Brasília: Confea, 2007. Disponível em: <HYPERLINK “http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Semi-ão_holística.pdf”http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Semi-%C3%A3o_hol%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 28 maio 2012.

- MENDES, Amanda Jacinto; LOPES, Marta Maria. **A metodologia de ensino nos livros didáticos de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Coletânea Nosso Tempo, 2008. Disponível em: <<http://200.129.241.94/index.php/coletaneas/article/viewFile/86/45>>. Acesso em: 23 ago. 2012.
- PLANO DE MANEJO. **Reserva Biológica Guaribas**. Brasília: MMA; IBAMA, 2003.
- REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a Convivência com o Semiárido**: desafios e possibilidades. In: SOUZA E SILVA, Conceição de Maria de et al. **Semiárido Piauiense: Educação e contexto**. Campina Grande: INSA, 2010. p.109-130.
- RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido**: Reflexões Teórico-práticas. 2.ed. Juazeiro/BA: Selo Editorial-RESAB, 2006.
- SEMIÁRIDO. **Portal de monitoramento, informação e educação sobre o Semiárido brasileiro**. Entrevista com Josemar da Silva Martins em 04 de agosto de 2010. Disponível em: <www.semiarido.org.br/entrevistas-show/4/0/josemar-da-silva-martins>. Acesso em: 19 jul. 2012.
- SOUZA E SILVA, Conceição de Maria; SILVA, João Paulo de Oliveira. A relação entre texto e contexto na perspectiva da educação para convivência com o semiárido. In: SOUZA E SILVA, Conceição de Maria de et al. **Semiárido Piauiense: Educação e contexto**. Campina Grande: INSA, 2010. p.215-228.
- SILVA, Rute da. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental** (Propaganda do MEC na divulgação dos PCNs). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=uqEDKvh90_0>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- VIEIRA, Noemia Ramos. **O conhecimento geográfico veiculado pelos parâmetros curriculares nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro**: Reflexões para uma Geografia crítica em sala de aula. Revista NERA (UNESP), Presidente Prudente - SP, V. 4, Ano 7, p. 29-41, 2004.

CAPÍTULO 3

Projovem Campo - Saberes da Terra: tecendo a prática educativa do currículo integrado

Conceição Cristina Pereira dos Santos
Ana Cláudia da Silva Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de histórias, de marcas culturais, de lembranças, de sentimento, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, águas mornas do Atlântico, da “língua errada do povo, da língua certa do povo” (PAULO FREIRE, 1992).

Neste artigo, procuramos contribuir para a compreensão do Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos – Projovem, direcionadas especificamente para o Projovem Campo: Saberes da Terra, no estado da Paraíba.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens –Projovem é de cunho emergencial, ofertado pelo Governo Federal e regulamentado pela Medida Provisória nº 411 de 28 de dezembro de 2007, com o intuito, de tanto contribuir com a inserção de jovens para conclusão do Ensino Fundamental, quanto com a qualificação profissional e social, propiciando o desenvolvimento de ações comunitárias, como exercício da cidadania, com práticas de solidariedade e intervenção na realidade local.

O Projovem está organizado em quatro modalidades de ensino: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Trabalhador e o Projovem Campo: Saberes da Terra, o qual é nosso objeto de estudo. Esta é uma das modalidades do programa destinada a jovens agricultores/as familiares e voltada para escolarização do ensino fundamental de segundo segmento, na faixa etária entre 18 e 29 anos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Programa, em âmbito nacional, na edição de 2008, ofereceu 3,5 milhões de vagas para jovens com a faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. Cerca de 2.526 municípios brasileiros aderiram ao programa nas quatro modalidades de ensino que foi desenvolvido pelos entes federados estaduais e/ou municipais com prioridade para os Territórios da Cidadania, desenvolvido em parceria e com a participação efetiva de Instituições Públicas de Ensino, Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais do Campo.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC, no ano de 2009 foram matriculados na Educação Básica 51,5 milhões de pessoas. A taxa de analfabetismo compreende 9,7% deste percentual. Portanto, a taxa de pessoas de 19 anos que concluíram o ensino fundamental em idade escolar, é de 79,3%. Porém, apenas 50,2% concluíram o ensino médio. Deste percentual, temos, em média, nesta idade, cerca de 99,6% de alunos fora da sala de aula. Em idade escolar, com 24 anos, a taxa de pessoas que concluíram o ensino fundamental é de 77,1%, e que concluíram o ensino médio é de 58,2%. Uma diferença de 83,6% de pessoas nesta faixa etária encontra-se fora da sala de aula, não concluindo os estudos. Deste percentual, cerca de 54,4% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental com idade entre 19 e 24 anos de idade não concluíram o ensino médio, número que agrava a formação acadêmica deste alunado jovem e adulto que se encontra fora da sala de aula e em distorção série-idade, que, por motivos diversos, estão excluídos do sistema educacional de ensino, índice alarmante para o país, considerado uma nação formada por jovens e adultos. Este público está resguardado pela LDB 9.394/96, em seu artigo 37, que se remete ao acesso, permanência, seguridade e continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos oferecidos pelo poder público, no sistema formal de ensino.

Portanto, para enfrentar esses índices alarmantes de exclusão educacional, o programa buscou atender, na edição 2008 (vale ressaltar que a edição de 2008 teve início em 2010 em alguns estados brasileiros

devido à burocratização do acesso ao programa, como foi o caso da Paraíba), uma parcela de 35 mil jovens agricultores familiares em parceria com 21 estados da federação, municípios e movimentos sociais de todas as regiões do país, cuja meta era atingir 275 mil jovens agricultores até o encerramento das turmas, com metas de atendimento para aqueles que residem nos Territórios da Cidadania, segundo a Equipe Executiva do Projovem Campo: Saberes da Terra (MEDEIROS, 2012.p. 04).

Para atender a este público que se encontrava fora da sala de aula foram necessárias algumas adequações e estratégias de ensino, principalmente para quem mora no campo, que precisa conciliar o trabalho e os estudos, conforme prevê o Artigo 28 da LDB, que ressalva:

Na oferta de Educação Básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2006, p.11).

Por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/04/2002, no seu Artigo 8º,

As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de Educação Profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

- I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (BRASIL, 2002, p. 02).

Considerando os aspectos legais da LDB 9.394 e das Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo, o programa também está ancorado no Decreto de nº 5.154/2004, que regulamenta os artigos 39 e 41 da LDB, voltados para o ensino profissionalizante. Onde o Art. 39, em seu parágrafo único, determina que “o alunado matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. Este acesso à educação profissional vinculado à Educação Básica de nível técnico e agrotécnico, vem sendo oferecido mediante a necessidade da qualificação social e profissional no país.

Diante desta necessidade do sistema educacional de ensino, as Diretrizes Operacionais para uma Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pela Resolução de nº3 de 15 de junho de 2010, em seu Artigo 12º, prevê:

A educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignados nos artigos 39 e 40 da Lei nº 11.741/2008, com a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e Projovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 2010, p. 03).

Este direito é uma escolha para os jovens e adultos trabalhadores/as que, por condições sociais e financeiras adversas, não puderam concluir os estudos na idade regular, realidade vivenciada no campo e na cidade. Por sua vez, os cursos são oferecidos em escolas públicas, atendendo uma metodologia diferenciada do ensino regular, adequando o currículo escolar a uma nova dinâmica de ensino voltada para os sujeitos jovens e adultos do campo.

Com relação à estrutura curricular, destacamos que o Projovem Campo: Saberes da Terra se orienta através de uma proposta pré-definida de Currículo Integrado, que faz interagir constantemente a realidade, na interação entre sujeitos e comunidade, com os conteúdos, articulando a prática e a teoria mutuamente.

Nesta perspectiva, a organização curricular do programa está fundamentada no eixo articulador que é a Agricultura Familiar e Sustentabilidade, que dialoga com os eixos temáticos: Agricultura familiar; Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania; Organização Social e Políticas Públicas. Estes eixos temáticos propiciam uma construção curricular que envolve as dimensões, técnico-científica, sociopolítica, metodológica e ética cultural para a formação humana e profissional.

Esta organização curricular compreende o Currículo Integrado por meio da Pedagogia da Alternância. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 01 de 01/02/2006 e de acordo com Queiroz (2004), temos:

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber - fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual) (BRASIL, 2006, p. 04).

Esta sinergia integrada fortalece a metodologia utilizada como matriz pedagógica na organização dos tempos formativos na realização do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração os saberes diferentes adquiridos com o trabalho físico e/ou intelectual dos educandos/as em suas comunidades, interligando o saber científico ao saber empírico, popular.

A flexibilidade da Pedagogia da Alternância é desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família, através do uso de instrumentos pedagógicos específicos nos dois tempos formativos que norteiam o currículo integrado no programa: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

O Tempo Comunidade corresponde ao período em que o estudante é motivado a partilhar seus conhecimentos e experiências na família, na comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe. O Tempo Escola corresponde ao período em que o educando permanece efetivamente no espaço da unidade escolar em contato com o saber mais sistematizado, planejando e recebendo orientações dos educadores.

Estes tempos formativos estão organizados em uma carga horária que atende às especificidades dos

educandos inseridos nos núcleos de ensino, em que 1.800 horas são destinadas para o tempo escola e 600 horas estão destinadas para o tempo comunidade, totalizando 2.400 horas no período de dois anos consecutivos.

Vejamos, abaixo, o regime alternado da carga horária do programa, que pode ser trilhado em três regimes.

Quadro I: Regime Alternado dos Tempos Formativos

Regime	(Tempo Escola) Carga Horária	(Tempo Escola) Semanas/ano	Carga horária total
Período Integral	10h/dias e 5 dias/semana	18 h/semanais	2.400h
Período Parcial	4h/dias + 1 dia integral 10/h	30 h/semanais	(900h/ano de tempo
Finais de Semana	20 h/ sábado e domingo	45 h/semanais	escola + 300h/ano de

Fonte: BRASIL, 2008, p. 19.

A formação continuada dos educadores e coordenadores do Projovem Campo: Saberes da Terra teve como objetivo garantir a avaliação permanente do processo pedagógico, bem como a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas junto à elaboração de material pedagógico e planejamento das atividades do curso. Portanto, a formação de formadores estava centrada no desenvolvimento metodológico do Currículo Integrado da EJA, em que a formação pedagógica, política e metodológica dos profissionais que atuaram no programa era de responsabilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior em parceria com os sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais.

A avaliação abrange tanto o Tempo Comunidade quanto o Tempo Escola, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos e a verificação de como a proposta pedagógica foi desenvolvida em um processo coletivo, cumulativo, contínuo, permanente e flexível de obtenção e de julgamento de informações de natureza quantitativa e qualitativa. Este processo de avaliação além de se direcionar ao processo de ensino-aprendizagem de forma qualitativa, também compreende o sistema de monitoramento de ordem quantitativa, responsável pela supervisão, acompanhamento e gerenciamento do fluxo dos educandos no Sistema de Gestão do Projovem Campo: Saberes da Terra (BRASIL, 2008).

A estrutura organizativa do programa se configurou da seguinte maneira: no âmbito federal encontramos o Comitê Gestor Interministerial, Comitê Pedagógico Nacional e a Coordenação Executiva Nacional e no âmbito Estadual temos a Coordenação Estadual, a Coordenação de Turma e as Instituições Formadoras. Estes entes executores são responsáveis pela execução e o bom funcionamento do programa desde a base, composta das comunidades, até os Ministérios, que deliberam os recursos e os projetos para os diversos programas.

Nesta versão foi instituído o pagamento de auxílio financeiro aos educandos. As bolsas, na edição de 2008, foram destinadas aos educandos e pagas a cada dois meses, no valor de R\$100,00 (cem reais). O recebimento do auxílio financeiro estava condicionado à frequência mínima de 75% da carga horária, compreendendo tanto o Tempo Escola quanto o Tempo Comunidade.

Observada a obtenção da frequência mínima de 75% da carga horária, os concluintes do ensino fundamental receberiam a certificação em Ensino Fundamental de segundo segmento com qualificação profissional inicial em produção rural. A certificação era de responsabilidade das Escolas Agrotécnicas Federais, Cefets Agrícolas ou de outra Instituição de ensino designada pelo Sistema Educacional de Ensino, regulamentada.

O programa está na sua segunda edição, sendo ofertado em um formato diferenciado, o qual propicia a (re)inserção dos jovens agricultores, que, por motivos adversos, não puderam frequentar a escola, nem tampouco cursar um ensino de qualificação social e profissionalizante que os qualifique para a vida e para o mercado de trabalho.

Atualmente, o Projovem Campo: Saberes da Terra está sendo executado em 44 municípios no estado da Paraíba através de parcerias entre o Governo Estadual, Municipal, Centros Universitários e Movimentos Sociais do Campo.

O programa dialoga com vários temas e subtemas articulados com os eixos temáticos que contribuem para a ressignificação da identidade local dos povos do campo, bem como a integração da qualificação profissional à realidade vivenciada por cada núcleo de ensino. Desta forma, é preciso conhecer como se interligam os eixos articuladores do programa, destacando a Agricultura Familiar como eixo principal que discorre com outros eixos temáticos subsequentes, tais como cultura, identidade, gênero e etnia, desenvolvimento sustentável e solidário, sistemas de produção e processamentos de trabalho no campo, economia solidária e cidadania, organização social e políticas públicas, num período de dois anos.

Estes eixos temáticos dialogam, precisamente, com os arcos disciplinares numa perspectiva do Currículo Integrado que, segundo o percurso formativo, é “compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares, portanto, um diálogo de ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p.14), em que os arcos envolvidos trabalham os conteúdos interligados uns aos outros, construindo estratégias metodológicas e desenvolvendo uma prática pedagógica diferenciada da educação tradicional, resultando em uma prática educativa construída no campo e para os povos do campo.

1.1 A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA: O CURRÍCULO INTEGRADO

Para compreender o Currículo Integrado como proposta pedagógica e metodológica do Projovem Campo: Saberes da Terra, é necessário, inicialmente, termos uma noção do conceito de currículo. O que se entende sobre o currículo? Será que ele perpassa os muros da escola? Como o currículo pode interferir na formação dos sujeitos campesinos?

Para Silva (2007, p.150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, é espaço, território. O currículo é relação de poder, o 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.

Neste sentido, o currículo tem vida, tem sentido, tem movimento, é um documento de identidade que norteia a vida de um sujeito e de uma instituição de ensino, de uma proposta educacional, seja ela executada na escola ou na comunidade. Ou melhor, envolvendo escola e comunidade, construindo uma educação integradora e contextualizada, partindo da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos.

Portanto, o Currículo Integrado na proposta do Projovem Campo: Saberes da Terra abraça esta visão integradora e compreende que este diálogo deva ser “compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares, portanto, um diálogo de diferentes ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos, num movimento de mão dupla em que se trabalha com a ciência e com a realidade” (BRASIL, 2008, p.14).

Esta compreensão dos saberes científicos em articulação com os saberes populares, com o conhecimento prévio dos povos, é contrária à realidade do ensino tradicional, no qual os entendimentos dos saberes populares não dialogam nem tampouco interagem com os saberes científicos. Por isso que o Currículo Integrado traz para o sujeito, no caso dos agricultores familiares, a construção do saber integrado, facilitando a absorção do conhecimento e ampliando a visão de mundo, percebendo a realidade em volta e podendo agir como um ser ativo e não passivo na comunidade.

O Currículo Integrado no programa é organizado por eixos, partindo do eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, e dos seguintes eixos temáticos: agricultura familiar, cultura, identidade, etnia e gênero; sistemas de produção e processos de trabalho no campo; cidadania, organização social e políticas públicas; economia solidária; desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial. Os mesmos se organizam da seguinte forma,

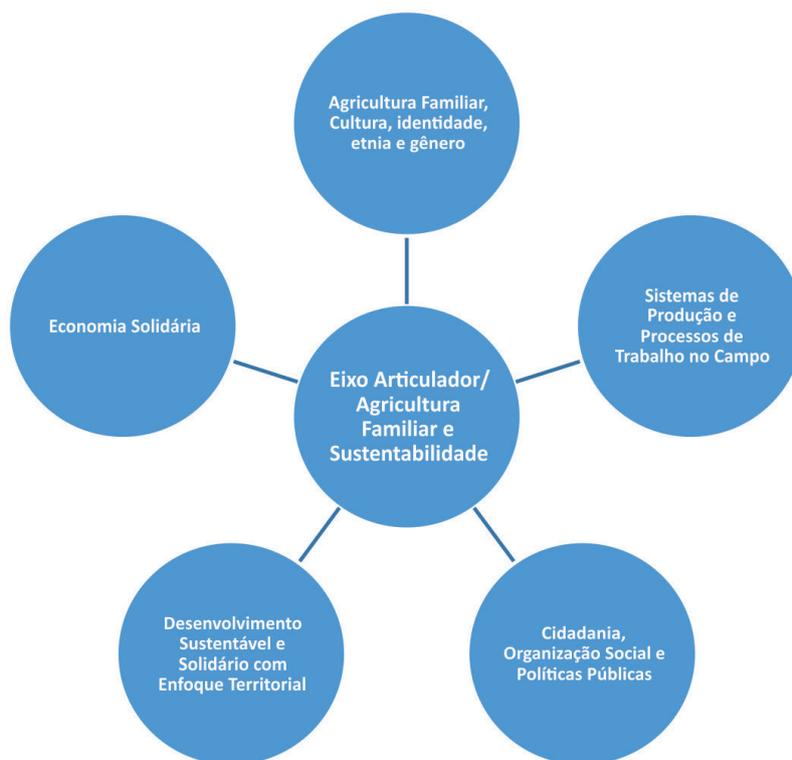


Figura 01: Eixo Articulador – Eixos Temáticos

Fonte: Caderno do Percurso Formativo (estrutura do organograma pela pesquisadora).

O eixo articulador perpassa os eixos temáticos que expressam as problemáticas que serão os focos de reflexão por meio dos quais se desenvolvem as vivências e aprendizagens dos educandos. Cada eixo temático apresenta uma ementa que é o elemento norteador do currículo, uma descrição sintética de um conjunto de conhecimentos a ser abordado na dinamização do eixo articulador e dos eixos temáticos, conseqüentemente, durante a execução prática do processo de ensino aprendizagem.

O eixo articulador e os eixos temáticos estão inter-relacionados ao arco ocupacional produção rural familiar, que se constitui, no referencial da qualificação social e profissional dos jovens agricultores familiares.

O arco ocupacional consiste num conjunto de ocupações inter-relacionadas sob uma base comum: a Agroecologia, que atende a um princípio de manejo agroecológico e também sustentável para a agricultura familiar, bem como contemplando as esferas de produção e de circulação dos bens produzidos, na perspectiva de oportunizar uma formação ampla potencializando a inserção ocupacional dos trabalhadores do campo.

Desta maneira, o arco ocupacional de produção rural se divide em Sistemas de Cultivo; Sistemas de Criação; Extrativismo; Agroindústria e Aqüicultura, potencializando os saberes e culturas existentes em cada região, respeitando as especificidades de cada região, num diálogo contínuo objetivando a construção de novos saberes científicos, técnicos e tecnológicos gerados através da pesquisa, registro e reflexão dos conhecimentos apreendidos.

Esta pesquisa é parte da realidade vivenciada por cada sujeito envolvido, que perpassa inicialmente um percurso formativo, que “se constitui, organiza-se e é dinamizado a partir de dois elementos metodológicos estruturantes: os tempos formativos (Tempo Escola e Tempo Comunidade) e a pesquisa como princípio educativo” (BRASIL, 2008, p.19).

O percurso formativo foi elaborado como referencial para caminhada dos educadores, possibilitando um direcionamento para construção e organização da proposta pedagógica e metodológica do currículo. A pesquisa como princípio educativo constitui o percurso formativo e perpassa Tempo Escola e Tempo Comunidade. Destacamos que a carga horária do curso perfaz 2.400 horas aulas, sendo 1.800 horas no tempo escola e 600 horas no tempo comunidade.

O percurso formativo percorrido pelos educadores inicialmente no trabalho se desenvolve através do plano de pesquisa, organizado a partir da problemática da comunidade, através do diagnóstico; e dos círculos de diálogos e a partilha de saberes que se tecem desde o planejamento até a realização da pesquisa.

O Currículo Integrado do programa se organiza conforme o quadro abaixo:



Figura 02: Estrutura do Currículo Integrado.

A formação profissional e social de escolarização e vivências ocorre durante todos os tempos formativos, tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, em um processo de avaliação contínua e de maneira sistemática na integração dos saberes.

O plano de pesquisa ocorre tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, com a realização da pesquisa; os círculos de diálogos, ocorrem no Tempo Escola com a sistematização e produção de sínteses da pesquisa; e a partilha de saberes ocorre no Tempo Comunidade, com a socialização dos resultados da pesquisa, orientado pelas ementas do programa articulado aos Eixos Temáticos, combinando-os ao eixo articulador e ao Arco Ocupacional que, por sua vez, são trabalhados pelas áreas do conhecimento, que são: Ciências Agrárias; Ciências Naturais; Ciências Humanas e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Estas são planejadas em conjunto, respeitando as orientações ementárias do programa e do Currículo Integrado.

1.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO METODOLOGIA PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

A Pedagogia da Alternância tem início no Brasil por volta dos anos de 1960, através da Escola Família Agrícola (EFA), nos municípios de Anchieta e Alfredo Chaves Iconha, no estado do Espírito Santo (KÜSTER; MATTOS, 2007).

A Pedagogia da Alternância “compreende uma forma de organizar os processos de formação (profissional) de maneira que seja assegurada uma articulação entre os espaços destinados à reflexão (teoria) e à ação (prática)” (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 77). É através desta ação-reflexão-ação-reflexão, que os sujeitos envolvidos, seja do campo ou da cidade, vão dando sentido às vivências e ao aprendizado que são construídos durante o ano letivo. Por isso, a metodologia da alternância, conhecida como uma pedagogia que possibilita o diálogo e a cooperação entre os envolvidos, fortalece o vínculo da escola com a comunidade, numa práxis contínua, integrando os saberes populares aos saberes científicos na construção de novos conhecimentos. Ela é desenvolvida pela conjugação de períodos alternados através dos Tempos Formativos, o Tempo Comunidade e o Tempo Escola, que, segundo o Iterra (2004), visam contribuir no processo de organização (Tempo Escola) e autourbanização dos educandos (Tempo Comunidade). É um exercício de aprender a organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo em relação às tarefas necessárias.

Com a organização dos Tempos Formativos a partir da carga horária destinada a cada componente curricular, se proporcionava aos educandos a aproximação junto à comunidade, com a família, associação, grupos religiosos etc., um exercício de cooperação mútua, conduzindo-os ao crescimento intelectual na apreensão de aprendizagens significativas para melhor intervenção na sua realidade.

Destacamos que a Pedagogia da Alternância é uma proposta de organização escolar respaldada pela LDB 9.394/96, no seu Artigo 23:

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

§2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 2006, p. 09).

O Parecer CNE/CEB, nº 1, de Fevereiro de 2006, também aborda a preocupação quanto à Pedagogia da Alternância, levando em consideração um novo formato para o funcionamento dos dias letivos para as Escolas Famílias Agrícolas e as Escolas do Campo.

A dinâmica da Pedagogia da Alternância enriquece as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as), principalmente quando são norteados a trabalhar uma educação contextualizada que ressignifique a realidade vivenciada, considerando a identidade, os costumes, a cultura local, integrando o saber científico e os saberes populares à socialização de conhecimentos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa definiu-se como um estudo de caso, de forma qualitativa, no qual os instrumentos da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, junto a seis educadoras e a oito educandos. O roteiro das entrevistas aplicada junto aos sujeitos pesquisados era composto por dezenove questões abertas.

O Polo de Areia compreende dez turmas em nove municípios, sendo cada turma formada por quatro educadores com aproximadamente 35 educandos por turma. Deste universo, duas turmas foram objetos da pesquisa. Ambas situam-se na zona rural, uma no município de Remígio e a outra no município de Areia.

A turma de Lagoa do Jogo situa-se a 12 km do município de Remígio, no Assentamento da Reforma Agrária recentemente criado, denominado Paulo Freire. A comunidade é constituída por 50 agricultores assentados, remanescentes das comunidades e cidades circunvizinhas, onde produzem alimentos para o autoconsumo, como milho, feijão, mandioca etc., e o excedente é comercializado. Também são encontradas espécies de cajueiro, acerola, graviola, bananeira, entre outras diversidades de frutíferas. A pecuária é composta, principalmente, de caprinos e bovinos criados de forma extensiva. A escola funciona no turno diurno e noturno, e atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens a Adultos.

A segunda turma situa-se na comunidade de Gravatá Açú, cerca de 12 km do município de Areia, um local caracterizado pela produção da banana, com a presença de pequenos agricultores que moram como agregados em casas de taipa e de tijolos na propriedade privada. Muitos agricultores trabalham de aluguel na produção da banana. A comunidade tem cerca de 30 famílias, com a presença de uma escola que atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e a Educação de Jovens a Adultos nos turnos diurno e noturno.

As entrevistas foram realizadas com seis educadores que lecionam no Pólo de Areia, sendo um da área de Ciências Agrárias, dois da área de Ciências Naturais, um da área de Ciências Humanas e dois na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; e com oito educandos, quatro da turma de Gravatá Açú e quatro da turma de Lagoa do Jogo.

Além das entrevistas, obtivemos mais dados oriundos da observação por meio de diálogos informais e dados estatísticos, relatórios derivados dos planejamentos, fotos e planos de aula, que foram analisados para um melhor entendimento do Currículo Integrado. O roteiro das entrevistas, aplicado junto aos educandos e educadores, foi composto por dezenove questões abertas, permitindo um diálogo mais aberto e com possibilidades para outros questionamentos. As primeiras questões foram organizadas com o intuito de formar o perfil dos sujeitos. As outras questões foram relacionadas à prática educativa, focadas nas condições pedagógicas, metodológicas e estruturais, e no processo de ensino aprendizagem do programa.

As análises dos dados foram realizadas a partir da fala dos entrevistados e organizadas em quadros para facilitar a discussão dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos abaixo as respostas dos docentes de Lagoa do Jogo e Gravatá Açú quando indagados sobre a organização do planejamento escolar e o acompanhamento pedagógico.

Quanto ao planejamento de educadores(as) como acontecia e em quanto tempo? E o acompanhamento pedagógico?	
<p>“Projeto Ação”, que parte do tema gerador que está dentro do eixo temático do programa, o qual é selecionado por disciplina com conteúdos compatíveis com o tema escolhido. Através do diagnóstico (problema), fazemos o desenvolvimento, onde cada um percebe o que se enquadra na sua disciplina, trabalhando os conteúdos com os livros didáticos, contextualizando com a realidade vivenciada (Ed-I).</p>	<p>O conteúdo das aulas, prováveis eventos quais não aconteciam. Só acontecia os eventos das datas comemorativas (Ed-I).</p>
	<p>Escolhíamos o conteúdo, o tema e dividíamos para cada disciplina, junto com os livros do programa (Ed-II).</p>
	<p>Era escolhido o tema gerador e era dividido por disciplina os conteúdos. Só nos planejávamos para escolher o tema gerador, mas as aulas eram individuais (Ed-III).</p>
<p>Discutia o tema do livro do programa integrando ao tema tradicional, dividindo os conteúdos entre as disciplinas. Às vezes os conteúdos eram dos integrados pelas professoras (Ed-II).</p>	<p>Escolhíamos o tema, cada um via o que cabia na sua área, como por exemplo: Matemática, Português, Ciências, etc (Ed-IV).</p>
<p>Educadoras da turma de Lagoa do Jogo</p>	<p>Educadoras da turma de Gravatá Açú</p>

Quadro Comparativo I: Entrevistas realizadas com as educadoras da turma de Gravatá Açú e Lagoa do Jogo.

Destacamos que este recorte do quadro comparativo identifica com mais propriedade as respostas das entrevistas realizadas. É importante enfatizar que cada educadora tem uma metodologia de trabalho específica, que se constitui a partir da sua formação e vivência pedagógica, além de outras experiências educacionais.

Para os educandos, a maior dificuldade se apresentou nas diferentes metodologias apresentadas pelos educadores, desde as experiências vividas em sala de aula até outros momentos e tempos de sua formação. Uma complexidade no ensino e uma contradição nas ações educacionais que fazem parte da arte de educar, um desafio constante que nos remete a um aperfeiçoamento e aprimoramento profissional que deveria ocorrer permanentemente.

O núcleo de ensino da Lagoa do Jogo trabalhava a partir de “projetos pedagógicos” que eram elaborados nos planejamentos que aconteciam quinzenalmente entre as quatro educadoras, onde era escolhido o tema gerador. Estes projetos, construídos através do “projeto ação”, consideravam a continuação e contextualização integrada dos conteúdos mediados em sala de aula.

Esta dinâmica dos projetos pedagógicos foi a melhor maneira que as educadoras sem formação continuada encontraram para desenvolver a proposta do Currículo Integrado, levando em consideração as experiências de cada uma e se desafiando a construir novos saberes, sem que tivessem um acompanhamento pedagógico que lhes orientasse sobre como tecer a metodologia deste programa.

Para Freire (2004, p.30),

A prática do velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção (....). Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

A prática educativa se funde aos saberes construídos, que se modificam e se ampliam, de acordo com a ousadia, na *práxis* cotidiana, junto às experiências adquiridas, principalmente se tiverem compromisso com a educação. A prática do saber fazer é uma arte na *práxis* diária, na qual o conhecimento é construído coletivamente por educandos e educadores.

O núcleo de ensino de Gravatá Açú, de acordo com as falas acima citadas, não possuía um calendário de encontros regulares, porém trabalhava a partir de um tema gerador selecionado, a partir do qual cada um planejava sua aula e os conteúdos a serem apresentados, sem que houvesse uma integração entre os mesmos.

Como você trabalha a proposta do currículo do programa levando em consideração o conteúdo interdisciplinar?	
<p>O planejamento fundamental para que aconteça a interdisciplinaridade. O Projeto Ação partia de um tema gerador, onde cada um trabalhava os conteúdos compatíveis com o projeto. Um exemplo foi o projeto de alimentação alternativa e o projeto da cana de açúcar, onde o currículo integrado funcionava desta forma: a disciplina de Ciências Agrárias, trabalhava o solo, os nutrientes, etc; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trabalhava com poemas, o vídeo Morte e Vida Severina, Literatura, ilustrações; Ciências Naturais, trabalhava os nutrientes do alimento; Ciências Humanas, trabalhava o êxodo rural. Acredito que seja o Currículo Integrado. No Tempo Comunidade, foram executados dois projetos pedagógicos, no qual a comunidade era convidada a participar (ED - I).</p>	<p>No segundo ano, tentamos trabalhar o currículo, mas a preocupação era dar o conteúdo (matemática) para poder ir para o Ensino Médio. A preocupação às vezes era a matéria de Matemática para que eles pudessem saber o conteúdo. Às vezes conseguíamos trabalhar a interdisciplinaridade (Ed-I).</p> <hr/> <p>De forma interdisciplinar, às vezes dava certo. Trabalhávamos através de textos, debates, vídeos e exercícios (Ed-II).</p>
<p>Educadoras da turma de Lagoa do Jogo</p>	<p>Educadoras da turma de Gravatá Açú</p>

Quadro Comparativo I: Entrevistas realizadas com as educadoras da turma de Gravatá Açú e Lagoa do Jogo.

Percebemos que ainda é bastante presente em algumas práticas pedagógicas o ensino tradicional e descontextualizado, mas também que a proposta de uma Educação Contextualizada está sendo disseminada e colocada em prática por muitos profissionais da educação escolar e não-escolar, mesmo sem que haja uma formação específica para estes educadores.

A turma de Lagoa do Jogo se destacou por experimentar uma metodologia com características de Educação Contextualizada, inclusive fazendo uso dos Tempos Formativos – o Tempo Escola e o Tempo Comunidade – diferenciando-se das demais turmas que não conseguiram executar esta contextualização.

Uma das educadoras da turma de Gravatá Açú cita que a proposta do currículo não foi trabalhada porque não conseguiam entender, por isso cada um fazia como entendia. Possivelmente isto ocorreu porque não houve a formação de educadores, nem tampouco o acompanhamento pedagógico junto às turmas, uma vez que as mesmas vêm de uma formação acadêmica tradicional, e esta formação dificulta a passagem para outra perspectiva de currículo, pois segundo Ribeiro (1999, p.197),

Romper com o modelo de instrução tradicional implica um alto grau de competência pedagógica, pois para isso o professor precisará decidir, em cada situação, quais formas de agrupamento, sequenciação, meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação básica de jovens e adultos (1999).

Uma caracterização que muitas vezes é desconhecida por sua singularidade e por questões de formação continuada, por isto Ribeiro (1999) coloca que a instrução tradicional é um rompimento de identidade, de formação acadêmica que muitas vezes está arraigada à instrução da infância primeira, uma decisão que precisa de amadurecimento político da consciência dos envolvidos no processo de escolarização e alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Verificando como os educandos se perceberam dentro do programa e os motivos deles terem se inscrito no mesmo, eles responderam que,

Porque é perto de casa e vontade de terminar os estudos (Edu-I).
Para continuar os estudos (Edu-II).
Para concluir os estudos, moro muito longe (Edu-III).
Para adiantar os estudos, isto é um supletivo (Edu-IV).

O desejo de concluir os estudos é um fator unânime, porém acrescentamos um fator etário – a distorção idade série – onde, em conversas informais alguns alegaram que “tiveram que trabalhar cedo, então pararam de estudar”; e, em outra situação, um educando afirmou que “casou-se e teve que tomar conta da casa e dos filhos”, casos que acontecem todos os dias em todo o mundo, afetando a vida acadêmica e transformando a vida pessoal e familiar.

Indagamos sobre como ocorriam as aulas, como eles gostariam que fossem e quais eram as principais dificuldades encontradas?

As aulas eram mais orais, expositivas (Edu-I).
As aulas eram mais expositivas, orais, às vezes tinha círculos de diálogos (Edu-II).
As aulas eram mais escritas, com exercício, tarefas, poucas dinâmicas de grupo (Edu-III).
As aulas eram mais verbais, orais (Edu-IV).

Período chuvoso, a escuridão da noite, não tinha com quem deixar as crianças, problemas durante a gravidez (Edu-I).

Só no período chuvoso (Edu-II).

A distância de chegar até a escola (Edu-III).

O cansaço do trabalho e a distância para chegar à escola (Edu-IV).

As aulas aconteciam de maneira expositiva, com a presença de exercícios, uma reprodução tradicional sem o aparecimento de novas metodologias de ensino que se aproximem do currículo do programa. As dificuldades apresentadas no traslado da escola, como o período chuvoso, a escuridão, o cansaço, singularidades do campo. A carga horária poderia ser organizada respeitando estas limitações, uma vez que no Art. 7º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo CNE/CEB: 1º/2002, está estabelecido que,

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002. p. 02).

Desta forma, é garantido por Lei o direito de reorganizar o calendário escolar de maneira que não prejudique o aprendizado dos educandos(as), nem tampouco o direito ao ensino escolar nos espaços pedagógicos e Tempos Formativos, principalmente quando o programa está estruturado na Pedagogia da Alternância, apresentando uma carga horária que atenda o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

Quando mencionamos a continuação dos estudos para os entrevistados que estudam no programa, eles alegam:

Tenho muita vontade, é o que mais quero, mas não posso (Edu-I).

Sim, pretendo continuar, mas tenho que ajudar a cuidar do meu filho (Edu-II).

Quero continuar os estudos, mas sinto muitas dificuldades por causa da distância e das crianças (Edu-III).

Pretendo continuar os estudos, fazer o Ensino Médio (Edu-IV).

As falas acima trazem um sentimento de desejo de continuação dos estudos, mas por causa das condições sociais em que se encontram, são impossibilitados de continuar. A existência de mais escolas no campo que ofertassem o Ensino Médio poderia atenuar a situação dos educandos que param sem estudos ainda no Ensino Fundamental.

No final da entrevista, os educandos citaram alguns pontos que acharam positivos e negativos no decorrer destes dois anos do programa, e falaram que conseguiram amadurecer, se desenvolver mais. Segundo eles, os educadores eram pacientes e o local da unidade escolar era muito bom (pontos positivos). Entretanto, havia atrito entre os educandos, a falta de transporte escolar e a faixa etária de inscrição no programa, que deveria ser aberto para quem quisesse estudar (pontos negativos).

4 CONCLUSÕES

A Educação de Jovens e Adultos é um tema em discussão que precisa ser mais explorado mediante a necessidade de escolarizar um público que está à margem da escola, um público jovem e adulto que precisa de incentivos para voltar a estudar. Por este motivo, o Governo Federal investe em programas que atendam a população de maneira geral.

Desta forma, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem, foi elaborado para atender um público jovem e adulto com o intuito de escolarizar e proporcionar a conclusão do Ensino Fundamental com Qualificação Profissional e Social. Entretanto, este programa não foi constituído como uma política educacional, diferente das conquistas que vêm acontecendo acerca da educação do campo. Portanto, é importante enfatizar que as ações no campo ainda são vistas como compensatórias, não como uma política ativa e atuante.

Mesmo assim, a proposta pedagógica do Programa se equipara a uma proposta de Educação Contextualizada, que valoriza os saberes populares interagindo com e integrando os saberes científicos, respeitando a singularidade de cada região, inclusive trabalhando os eixos temáticos ao eixo articulador, vinculado a um percurso formativo que orienta a prática pedagógica e metodológica dos educadores.

Neste sentido, é importante considerar que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo para os jovens e adultos envolvidos na escolarização e qualificação profissional, principalmente quando existe uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento de habilidades e competências para atuarem enquanto cidadãos ativos e críticos acerca do espaço em que vivem, seja ele a escola, a rua, suas casas e até mesmo suas comunidades, bem como possibilitando alternativas de emprego e renda sustentáveis no desenvolvimento ocupacional, valorizando as especificidades regionais e locais de cada sujeito inserido no processo de escolarização e qualificação social e profissional.

Destacamos que um dos principais problemas encontrados para implementação do currículo contextualizado no Projovem Campo: Saberes da Terra foi a falta de formação continuada para os educadores, o que ocasionou problemas metodológicos, e, com isso, a não concretização das ações propostas.

Como muitos programas, este também tem suas limitações e potencialidades. Como sugestão para que, no futuro, este programa possa ser bem sucedido, elencamos que sejam ofertados para os educandos: transporte escolar, merenda e bolsa de estudos; para os educadores: a realização das formações continuadas e os círculos de diálogos, o repasse do deslocamento para os coordenadores de pólo para um melhor acompanhamento das turmas; o fortalecimento quanto à posição do ente executor, o Estado, junto às prefeituras municipais, e as entidades não-governamentais que atuavam na comunidade e o repasse dos materiais para a execução dos projetos produtivos junto à comunidade. Projetos como estes, quando bem desenvolvidos, contribuem para o processo de construção de uma Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, I. X. de; SILVA, S. B. **Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- BRASIL. **Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo: Saberes da Terra**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Percurso Formativo. MEC/SECAD, 2008.
- _____. **Dias letivos para aplicação da Pedagogia a Alternância nos Centros de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília: Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, 2006.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, 2002.
- _____. **Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 3, 2010.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectiva para uma nova Extensão Rural**. Porto Alegre, Janeiro de 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. **P. Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro. **Método pedagógico**. Ano IV, nº 09., 1ª ed., Rio Grande do Sul, 2004.
- KÜSTER, A.; MATTOS, H. O. M. **Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro**. Juazeiro – Bahia. Fundação Konrad Adenauer, Resab, 2007.
- MEDEIROS, E. C. Nota técnica. **Fórum praense de Educação do Campo**. Campus de Marabá – UFPA. Marabá-PA, Março de 2012.
- RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, ano xx, nº68, Dez. 1999.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAPÍTULO 4

Educação do Campo Contextualizada no Semiárido: desafios e possibilidades

Luis Nunes Sobreira
Lucineide Barros Medeiros

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos uma reflexão acerca de desafios e possibilidades nos processos educativos em escolas do campo situadas na região semiárida, focando o ensino e a aprendizagem da leitura como oportunidade de contextualização, por permitir que a realidade do campo, e do Semiárido, se faça presente enquanto processo pedagógico.

Consideramos o campo como espaço educativo marcado pela concepção ideologizada que o identifica como lugar de atraso e a Educação Contextualizada como uma postura ético-político-pedagógica a partir da qual o processo educativo pode afirmar o campo, a região semiárida e seus habitantes como lugares e sujeitos de saberes, capazes de modificarem a situação de extrema pobreza a que foram submetidos historicamente, sendo que, para que isso ocorra, é necessário que fatores culturais, políticos e pedagógicos sejam articulados no contexto de um projeto social emancipatório.

Tomamos, como ponto de partida, parte das reflexões construídas na realização do Trabalho de Conclusão do Curso de “Especialização em Educação Contextualizada no Semiárido, na perspectiva da Educação do Campo”, realizado no estado do Piauí, entre 2011 e 2013, oportunidade em que foram analisados desafios e possibilidades do ensino e aprendizagem da leitura em uma escola pública situada em um assentamento da reforma agrária.

Apresentamos a discussão nos seguintes momentos: primeiro, informações gerais sobre o processo de pesquisa a partir da estratégia metodológica adotada; segundo, considerações acerca da Educação do Campo e da Educação para a Convivência com o Semiárido, observando suas especificidades enquanto processos vinculados a um espaço territorial historicamente construído sob determinadas condições e interesses presentes nas relações sociais de produção de lugares e pessoas no contexto capitalista; no terceiro momento, uma compreensão geral sobre a escola e o modo como promove o ensino e a aprendizagem da leitura, indicando tensões, limites e alternativas, tomando como referência a realidade investigada o horizonte projetivo da Educação do Campo e da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

2. SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO E IMPLICAÇÕES NO ATO DE CONHECER

As postulações e análises aqui apresentadas foram construídas a partir da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, tendo em vista a realidade da escola pública José Manoel Sobreira, situada no povoado Fazenda Nova, município de Canto do Buriti, região semiárida no centro sul do Piauí.

A pesquisa, de base qualitativa, evidencia os processos vivenciados pelos sujeitos no local em que eles atuam e existem, destacando as condições em que se apresentam e motivações internas e externas, tomando a escola como espaço de “concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos e assim por diante” (ANDRÉ, 2010, p. 44).

Tais processos vividos foram investigados a partir da observação sistemática, considerando tipos de eventos, sujeitos e implicações como pontos de partida, mas tentando, ao mesmo tempo, situá-los no processo histórico enquanto totalidade, pela mediação da crítica sistematizada na vivência de um dos autores que também é militante de um movimento social do campo, e do suporte teórico consultado, principalmente sobre Educação do Campo, Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, Ensino e Aprendizagem da Leitura, entendendo que,

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976 *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 98).

Trilhando este movimento de construção do conhecimento, procuramos superar as percepções imediatas, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando, assim, do plano pseudoconcreto ao concreto, que expressa o conhecimento apreendido na realidade (FRIGOTTO, 2010, p. 98).

Vale ressaltar que a opção pela postura metodológica também denota um comprometimento social no processo de construção do conhecimento na medida em que não nos interessa apenas apreender a realidade, mas exercitar esse processo como uma prática social de valor pedagógico em que pesquisadores(as) e pesquisa participam do contexto problemático que se anuncia, questionando, analisando e apontando possibilidades.

3. O CAMPO NA REGIÃO SEMIÁRIDA: MARCAS DE UM CONTEXTO

Nas últimas décadas no Brasil, tem sido discutida a Educação numa perspectiva contextualizada. Essa discussão vem sendo pautada, principalmente pelos movimentos sociais, em diversos espaços organizativos do meio sindical, popular, pastoral e das chamadas organizações não-governamentais, trazendo consigo a bandeira da luta popular em defesa de políticas públicas que considerem as singularidades de territórios quilombolas, indígenas, semiáridos, do campo e os modos de vida de seus habitantes.

A Educação do Campo e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido são bandeiras agitadas por estes sujeitos coletivos, e denotam uma postura de denúncia e de construção de alternativas efetivas, pois quando as leis, planos e metas educacionais prevêem um tratamento diferenciado na promoção da educação do povo do campo e na garantia da convivência sustentável com o Semiárido, identificamos, por um lado, uma declaração de culpa e, por outro lado, um comprometimento com a construção de alternativas para a superação dessa realidade.

Assim, devemos salientar que as ações sociais voltadas para a convivência com o Semiárido e para a Educação do Campo não estão livres de conflitos e de tensões históricas. Elas explicitam crimes irreparáveis, selados pelo preconceito, discriminação e exclusão. Estes que garantiram que chegássemos à atualidade com índices alarmantes de pobreza, miséria e analfabetismos nesses territórios.

Segundo publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), a renda monetária domiciliar *per capita* das famílias de áreas rurais corresponde a apenas 43% da renda do mesmo tipo das famílias de áreas urbanas. Além disso, a renda *per capita* familiar em quase metade dos domicílios rurais é igual ou abaixo de ½ salário mínimo e apenas 8% dos trabalhadores rurais recebem remuneração superior a 2 salários mínimos.

As condições precárias de moradia, reduzidos níveis de renda e remuneração do trabalho das famílias camponesas denotam uma das principais questões sociais no país: a estrutura fundiária fortemente concentradora. De acordo com os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano (2000), 10% dos mais ricos apropriavam 43,7% da renda, enquanto a apropriação de 40% mais pobres era de apenas 7,7%.

Quando o campo é marcado pela semiaridez, esse quadro se agrava e mostra, mais nitidamente, o impacto das desigualdades internas no Brasil. Os dados do Atlas indicaram alta concentração de renda em 32% dos municípios do Semiárido, enquanto a média geral nos municípios do país é de 21%. Se tomarmos a Educação

como elemento importante na superação desse quadro, a atuação não é animadora pois, de acordo com o IBGE (2010), em 2009 a população do meio rural tinha, em média, 4,7 anos de estudo; índice baixíssimo se compararmos aos 7,2 anos de estudo da população urbana que, por sua vez, ainda é inferior em relação ao desejável.

Contrastando com as (ir)responsabilidades implícitas no quadro acima, temos a ação dos movimentos e grupos sociais, no contexto de suas diferenças, comprometidos com a transformação social, focando a Educação e, nesta, a proposta da Educação do Campo e da Educação para a Convivência com o Semiárido. Ambas trazem em suas formatações, a marca do conflito histórico, já mencionada, e, ao explicitá-lo, também constroem alternativas. Passaremos a destacar alguns elementos que compõem estas propostas com a finalidade de situar a discussão central desse texto, contudo devemos ressaltar a existência de uma vasta produção sobre os temas que pode ser acessada em Silva (2011); Lima (2011); Reis, Carvalho (2011); Kuster, Mattos (2007); Arroyo, Caldart, Molina (2011); Souza (2006); dentre outros(as).

3.1 APOSTAS E DENÚNCIAS NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11), “a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo”, destacando que nem os governos democráticos e tampouco o movimento educacional progressista conseguiram assegurar, em seus horizontes, o direito dos(as) componeses(as) à Educação. Deste modo, a tarefa política coube aos movimentos sociais do campo, comprometidos com a reforma agrária popular, no contexto de um novo projeto de sociedade, anticapitalista.

Neste contexto está o debate da relação campo-cidade, o direito à escolarização e o modo de produção do conhecimento e de políticas públicas educacionais. A partir desses delineamentos, o professor Miguel Arroyo defende que a política educacional realizada no campo deve considerá-lo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social e que a política pública formulada para este território deve valorizar as pessoas que o ocupam enquanto sujeitos históricos e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação, sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011).

No tocante ao pertencimento da Educação do Campo à luta pela reforma agrária popular, com acesso à terra e a outros valores materiais e imateriais, pressupõe-se que haja a sua afirmação como parte do mundo do trabalho, como processo (re)construtivo da sociabilidade humana e negação do projeto de desenvolvimento capitalista, atualmente consubstanciado no agronegócio, cuja centralidade é o lucro em detrimento das pessoas, do território e recursos naturais.

Assim, na Educação do Campo está presente a valorização do homem/mulher do campo numa dimensão universal, de modo que o processo educativo não pode considerar o(a) camponês(a) como um objeto a ser modelado pelas políticas educacionais do Estado, de acordo com os interesses e necessidades de cada momento do desenvolvimento capitalista, ora bastando ser alfabetizado(a), ora acessando formação técnica; e nisto atrofiando suas capacidades de ser mais.

Neste aspecto, a educação do campo valoriza o humano, portanto, a trajetória do sujeito do processo educativo; as relações sociais e práticas sociais vividas; objetiva pensar o trabalho e a organização de estratégias de produção, que possam valorizar os assentamentos socioeconomicamente. Ao valorizar o humano, a proposta dá ênfase aos conhecimentos científicos, localizados socioculturalmente, que devem ser trabalhados na escola, na formação do ser mais de que fala Freire (SOUZA, 2006, p. 78).

Além disso,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p. 23).

A proposta de Educação pensada a partir da realidade do campo considera o campo como espaço adequado para reflexões sobre a interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica ampla (SOUZA, 2006). Neste sentido, pauta a construção de uma consciência política no esforço de erradicar o conformismo advindo das políticas compensatórias do governo, voltadas para os(as) camponeses(as), ditas de caráter emergencial, mas que, na prática, vêm historicamente se perpetuando.

Em contraposição a esse quadro, ao longo mais ou menos de 20 anos, os movimentos sociais, entidades e grupos de trabalhadores(as) organizados(as) vêm pautando a temática da Educação do Campo nas discussões da sociedade civil e nas instituições públicas, mostrando ao governo e à sociedade que o campo está em movimento e é capaz de organizar uma proposta de Educação que reflete, questiona, propõe e implementa alternativas.

Reconhecer o campo como território educativo é vê-lo não mais como lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas como território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores (ARROYO, 2011).

O protagonismo do camponês e da camponesa nesse processo é fundamental. Eles são tidos, na Educação do Campo, como sujeitos do processo de produção do campo e, conseqüentemente, do processo educativo. Diante desse entendimento surge o desafio de criar condições nos espaços educativos em geral, inclusive na escola, para que digam a sua palavra, pronunciem suas angústias, suas reivindicações e propostas para vencer o isolamento e contribuir na articulação de uma comunidade de sujeitos.

Nesta perspectiva, Souza (2006) apresenta a Educação do Campo como um princípio educativo que possibilita a problematização de conteúdos e a formação e expressão de opiniões e outros conhecimentos. O campo, por sua vez, se constitui em lugar de aprendizagem e tem muito a contribuir com o processo de construção de uma política de Educação justa, democrática e inclusiva, contemplando a diversidade cultural do país.

Ao se constituir como uma alternativa, a Educação do Campo deve também superar a proposta de Educação conservadora e alienante, que se manteve diante dos(as) camponeses(as) como a luz que os(as) tiraria das trevas do analfabetismo, da ignorância ou do atraso econômico, pautada em uma visão salvacionista que, em última instância, assegurava sua força de trabalho, baseada na escolarização mínima e de baixa qualidade, com a promessa de que, por essa via, iria superar a pobreza em que vivia; herdada dos antepassados e das políticas que lhes tocou.

Neste sentido, a Educação do Campo compreende que a Educação por si só não resolverá os graves problemas do campo, contudo, lhe coloca como parte indispensável nesse processo, tendo como ponto de partida os saberes que as pessoas, alfabetizadas ou não, escolarizadas ou não, adquiriram, tornando-lhes parte do processo de formação humana.

Reiterando, a Educação do Campo valoriza a cultura dos sujeitos e lugares como ponto de partida, compreendendo que esta deve ser problematizada a partir dos valores componentes do novo projeto de sociedade, pressupondo a superação de preconceitos, machismos, homofobia, enfim, problemas que foram

incorporados pelos setores populares, historicamente, por múltiplas influências, internas e externas. Sendo a cultura, por esta via, um valor em (re)construção permanente, referenciada no movimento da humanidade e no projeto de transformação.

Vale também destacar que a Educação do Campo, em sua proposta fundacional, apesar de ter nascido como uma prática dos movimentos sociais do campo questionando as práticas hegemônicas do Estado, baseadas nos interesses dominantes, disputa lugar, neste Estado, com o intuito de torná-lo efetivamente público; reivindicando realizar-se como uma política pública, de caráter universal, em condições de – sendo uma prática localizada – comunicar-se com um projeto de sociedade.

Por esta razão os movimentos sociais e outros setores da sociedade têm pressionado os governos no sentido de dar visibilidade aos seus princípios, experiências e demandas, de modo a ocupar, cada vez mais, a cena pública como parte do processo de composição da agenda institucional, com investimentos públicos. Neste sentido, Souza (2006, p.09) afirma que

A nova dinâmica do campo interroga a sociedade, o Estado e suas políticas, interroga o sistema escolar, as escolas, os currículos, a formação e a prática docente. Interroga os dirigentes estaduais e municipais de educação e interroga os centros de formação de educadores e educadoras do campo (p. 09).

Esta perspectiva situa a Educação do Campo como direito da sociedade, particularmente dos povos do campo, e dever do Estado, afirmando determinada postura diante do papel do Estado em sua forma neoliberal, que, cada vez mais, transfere responsabilidades à sociedade civil, eximindo-se de suas responsabilidades e dívidas históricas.

3.2 EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O/NO SEMIÁRIDO

Do ponto de vista geoambiental o Semiárido piauiense pode ser caracterizado por singularidades relativas à seu relevo, geologia, hidrografia, tipos de solo e vegetação, clima, temperatura, precipitação pluviométrica e águas subterrâneas. Associadas a essas, temos as características sócio-políticas relacionadas às ações e ausências do Estado e dos governos e ao modo como as populações historicamente foram ensinadas, aprenderam e reproduziram o modo de vida no território (BRASIL, 2006).

No Piauí, de acordo com o processo de regionalização definido no Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável, a macro-região do Semiárido foi situada em quatro territórios de desenvolvimento: o do Vale do Rio Guaribas, o do Vale do Rio Canindé, o do Vale do Rio Sambito e o da Serra da Capivara.

Como problemas podem-se apontar o baixo índice de desenvolvimento humano, as dificuldades de acesso à água pelas populações mais pobres, a preponderância da agricultura familiar de subsistência com dependência do período chuvoso, as dificuldades de acesso à terra, a serviços de educação, saúde, saneamento básico e infraestrutura básica para atender as condições mínimas de sobrevivência da população (ALENCAR, 2010, p. 31).

Neste contexto, a seca, um fenômeno natural, é afirmado como a razão de fundo para os problemas sociais enfrentados. Contudo, a sociedade civil organizada, com o apoio do conhecimento produzido a respeito do território, tem conseguido comprovar que esta compreensão não apenas é falsa, mas também tem servido para encobrir o fato de as causas estarem definidas no projeto de desenvolvimento adotado, que não considera, de um lado, a força e previsibilidade dos fenômenos naturais e, do outro, as demandas de investimentos em obras e serviços apropriados às suas particularidades.

Todavia, é possível encontrar iniciativas no Piauí e na região semiárida brasileira que expressam outro tipo de iniciativas, fomentadas pelo movimento social que defende e constrói a perspectiva da convivência com o Semiárido. Nestas iniciativas são realizadas práticas produtivas adequadas à natureza do território, a exemplo da criação de gado “pé duro” (mais adaptável à região), criação de abelhas, criação de caprinos, ovinos e suínos que, associadas à construção de cisternas, de “barraginhas” e outras alternativas do gênero, vêm contribuindo para a libertação do povo e do território.

Esta possibilidade se concretiza na medida em que as prática têm como centralidade o atendimento às necessidades humanas, a partir dos valores, necessidade e experiências locais; quando valoriza o meio ambiente e as suas potencialidades associando, a esse processo, a formação política e técnica de sujeitos em grupos e redes de pessoas e organizações que, ao assumirem compromisso com a afirmação de meios de vida digna, apostam na mobilização da consciência crítica articulando educação, território e desenvolvimento. Dada a dimensão, trata-se de um processo pedagógico amplo de empoderamento popular com mudança socio-territorial que tem a dimensão local como ponto de partida mas não pode prescindir da totalidade.

Tratam-se de experiências educativas no campo da agricultura familiar, como as cisternas de placas, que constituem uma tecnologia de captação de água da chuva bastante utilizada nas comunidades e que resultou no “Programa 1 Milhão de Cisternas” desenvolvido pela Articulação do Semiárido Brasileiro – ASA; construção de barragens subterrâneas, forma simples de armazenamento de água da chuva, a criação de caprinos, apicultura, manejo da caatinga, manejo agroflorestal e outras (KUSTER e MATTOS, 2007, p. 30).

Esta proposta educativa encerra uma Pedagogia ancorada na realidade e nas práticas do povo camponês, com educadores(as), metodologias, conteúdos, currículos, didáticas e estruturas apropriados à região levando em conta suas potencialidades sócio-culturais econômicas e ambientais (KUSTER, MATTOS, 2007).

A escola, nesta proposta, tem lugar de destaque, devendo, assim como a Pedagogia, ter a sua prática redimensionada a partir dos conteúdos, proposta político-metodológica e concepção de sujeito, assegurando a qualificação profissional, habilidades, compromisso político e tempo (disponibilidade) do(a) professor(a) e dos(as) estudantes (SILVA, 2011).

A proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, de acordo com a autora, “emerge na efervescência da sociedade civil organizada, a partir dos anos de 1990”, reagindo contra a educação descontextualizada, propagadora de verdades universais e colonialistas (SILVA, 2011, p. 34).

Nas concepções fundantes da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido podemos destacar três visões de Educação: 1) Educação como processo experiencial, na qual o trabalho político pedagógico se propõe a alcançar todas as dimensões do sujeito, considerando o processo educativo como um ato experiencial; 2) Educação como processo convivial, que pressupõe a presença viva do/no contexto particular e específico em que se desenvolvem as experiências dos sujeitos; e 3) Educação como processo de formação sócio-cultural, na qual se realiza o embate e o processo de superação da educação tradicional, centrada e restrita à transmissão de conteúdos e informações (BRAGA, 2004).

4. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA COMO PARTE DA ESTRATÉGIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO

Diante dos desafios de contextualização colocados pelas propostas de Educação do Campo e Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, buscamos refletir sobre o papel do ensino e da aprendizagem da leitura nesse processo a partir da compreensão de que é necessário superar posturas reducionistas que limitam a leitura a decifrar textos codificados, sem considerar os processos, lugares, sujeitos, intenções, e as múltiplas implicações decorrentes pois, segundo Santos-Théo (2003), ler é um ato de dimensão cultural que implica em apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. Por essa compreensão, o ato de ler abre horizontes antes desconhecidos, inscreve sujeitos, práticas, valores, culturas e territórios.

Segundo Freire (2003), o contexto é elemento indispensável ao que se denomina de *leitura do mundo*. Assim, não apenas o contexto é importante, como também todo o universo relacionado à ele de modo que, pelo texto, se faz possível uma prática relacional e transitiva em que o leitor trafega dos códigos escritos à realidade concreta e da realidade concreta aos códigos.

A leitura numa perspectiva formativa, nesse caso, supõe a criação de estratégias adequadas à realidade do leitor, uma vez que a função básica da leitura é levar o leitor a adquirir uma percepção que transcenda a palavra lida.

Sabemos que a leitura representa um grande passo para a aquisição do conhecimento pois, por meio dela, podemos ampliar nossa visão de mundo, acessando diversas informações, em diferentes perspectivas, possibilitando que, mediado pelo repertório de saberes e conhecimentos existentes, o(a) leitor(a) forme o seu próprio conhecimento e formule posicionamento de afirmação, contraposição e crítica ao conhecimento existente.

Por isso, a formação de leitores(as) se constitui uma ação complexa,

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997).

A concretização desse objetivo pressupõe a formação de uma sociedade sem exploradores(as) e sem explorados(as), livre das relações de classes. Tal obra devendo ser edificada pelos próprios explorados, que, ao adquirirem consciência sobre a própria condição, enxerguem para além do que está visível aos olhos e

formulem alternativas ao que conheceram. Isto é o que o educador chamou de conscientização que, segundo ele, não ocorre num passe de mágica, é processual e gradativo. Não basta a consciência da exploração que vitimiza o oprimido, é necessário ir além, numa atuação concreta, assegurando uma práxis social transformadora. Neste movimento vão se formando sentido, impressões, significados, seja pela afirmação, seja pela negação ou reconstrução. (FREIRE, 2003)

Vale destacar que é pela Educação Formal que, no Brasil, a criança vem sendo “introduzida” ao mundo das letras; é a escola a principal responsável pelo processo de aquisição do conhecimento. Equivocadamente, tal responsabilidade vem esvaziando o papel de outros espaços educativos, igualmente importantes, tais como a família e a sociedade em geral.

Quando a criança ingressa na primeira fase do ensino fundamental, destaca-se não apenas a sua capacidade de adaptação ao meio escolar, mas também a maturação das mais diversas funções, inclusive psicológicas e especialmente as envolvidas na leitura e na escrita (GRIFFA, 2001).

O termo maturação está relacionado, principalmente, ao amadurecimento das múltiplas capacidades de compreensão dos processos existentes no contexto escolar. Ela é necessária à aprendizagem autônoma, considerando que, na infância, o sujeito atravessa uma fase de vulnerabilidade, pois falta-lhe autonomia para aprender e fazer escolhas sobre conteúdos, processos e referenciais. Desse modo, a criança necessita da retaguarda da escola, dos educadores(as) e do sistema educacional para, no processo de aprendizagem, afirmar-se como sujeito.

Diante dessa necessidade, o papel do(a) professor (a) é fundamental e sua prática deve pautar-se na formação de homens e mulheres capazes de construir a própria liberdade, colaborando com as conquistas de seu grupo social. Para isso, são necessárias posturas éticas e metodológicas que permitam o diálogo, a transitividade e a abertura para o(a) outro(a).

Uma possibilidade, neste sentido, vem pelo uso do método associativo, que permite, após diagnosticar os principais saberes e diferentes níveis e situações de aprendizagem dos(as) educandos(as), a utilização de estratégias adequadas aos diferentes casos. Esse método encontra sustentação no pensamento freireano quando defende que a leitura do mundo deve preceder à leitura das palavras e, desse modo, o(a) educador(a) tem um vasto campo a explorar na construção do conhecimento.

Vale destacar que o método associativo não substitui outros métodos. Ao invés disso, se coloca como um suporte no qual o conhecimento das letras e a formação de palavras consideram as coisas, objetos, rotinas e modos de vida que, por serem do convívio dos(as) educandos(as), servem como mediação na apreensão de outros saberes e conhecimentos. Além disso, cumpre também o papel de valorizar o contexto, que, no caso, é igual ao mundo imediato do(a) educando(a).

Assim, do ponto de vista metodológico, contextualizar o ensino da leitura no ambiente escolar é, antes de tudo, partir das coisas simples e corriqueiras, do dia-a-dia, tornado-as objeto de estudo, deixando o ambiente escolar menos rotineiro e mais atraente e produtivo. Vale destacar que ter o contexto como ponto de partida não implica enclausurar o(a) educando(a) em seu lugar de origem, mas projetar horizontes, tendo como base identidades, saberes e lugares locais do(a) educando(a).

Contudo, ao invés disso, o que se verifica, de modo geral, é um processo educacional que restringe os horizontes e capacidades do(a) educando(a), tirando destes(as) a liberdade de ser mais e integrando-os(as) ao mundo do conhecimento hegemônico, geralmente opressores e dissociados dos saberes que o(a) constituem cotidianamente. Por essa via, os saberes locais, presentes em seu território, em sua cultura e em sua comunidade, vão ficando do lado de fora de seu processo de formação escolar.

Este tipo de escola e de educação se ajusta muito bem à lógica capitalista do agronegócio, que faz uso

da descontextualização para desviar atenções, separar pessoas e territórios, pessoas e culturas, pessoas e processos de lutas, pessoas e construção do conhecimento. Quando isso acontece, passa a dispor de não-sujeitos, vulneráveis a qualquer projeto, qualquer cultura, qualquer saber e conhecimento. Produzida nesse contexto, a pessoa é despida de valores necessários à sua afirmação como camponês(a), pertencente a um lugar, envolvido(a) com determinados valores e saberes. Seu trabalho, seu território, sua vida custam o preço que o sistema rotular, pois não passam de mercadorias.

A síntese desse processo é a exploração da mão-de-obra, a degradação do meio ambiente e dos valores culturais, o analfabetismo clássico ou, no máximo, o adestramento a funções técnicas necessárias ao projeto dominante; pois, segundo Saviani (2009), como aparelho ideológico do Estado, cuja função consiste em fortalecer este modelo de educação degradante e excludente do humano, a escola tende a cumprir duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e (ou) para o fortalecimento e inculcação da ideologia burguesa.

Esta escola descontextualizada também se ajusta muito bem aos apelos fortemente defendidos na ideia de pensamento único, em que não existe lugar para a diversidade que compõe os saberes e possibilidades de conhecimento do povo do campo.

Entretanto, a proposta de Educação Contextualizada, segundo Lima (2011) se constitui por meio do diálogo permanente com os elementos da cultura local e os saberes construídos pelas populações dessa região. Além disso, valoriza a vida cotidiana, as crenças, costumes, relação com a terra, a “lida” diária com os animais, as tradicionais festas culturais como festejos, novenas, rezas, benditos, enfim, todo o universo material e espiritual.

Assim, a Educação para a Convivência com o Semiárido e a Educação do Campo representam contraposições construídas pelos(as) que lutam contra a reprodução da realidade imposta aos (às) camponeses(as) do Semiárido, articuladas a um projeto de sociedade emancipada.

A Escola José Manuel Sobreira, onde foi realizada a pesquisa que deu embasamento para essa discussão, é um exemplo disso, considerando que vem sendo abraçada pelo Movimento Sem Terra – MST como parte do processo de luta pela reforma agrária popular no município de Canto do Buriti, Piauí. A comunidade do Assentamento, através dos seus dirigentes, discute, politicamente, os rumos da escola e procura intervir para que a mesma seja não apenas uma escola no campo, mas uma escola do campo, realizando a Educação do Campo, de acordo com as suas bases fundacionais.

Historicamente a educação do campo não é questionada pela educação da cidade, nem por uma nova modalidade pedagógica, nem por uma nova política pública, nem sequer pela modernização produtiva do agronegócio, nem pela moderna burguesia agrária, mas pelos movimentos sociais, pelos povos do campo organizados (SOUZA, 2006, p. 09).

Esse modelo está situado na contraposição das propostas editadas e reeditadas pelos governos, pensadas e realizadas como pacotes prontos com manuais, conteúdos, metodologias e ideologia distanciadas das realidades das pessoas, excluindo toda possibilidade de diálogo e questionamento.

Souza (2006) destaca, ainda, que os primeiros relatos da educação nos assentamentos foram produzidos no início dos anos 1980. Tais documentos enfatizavam uma escola diferenciada para o campo, especialmente para os assentamentos. A partir de então, passou a se pensar sobre o tipo de escola que se almeja e na maneira de organizar a escola do assentamento a partir das aspirações dos(as) camponeses(as) considerando seu contexto histórico.

A pedagogia do MST está relacionada à pedagogia da terra. Busca criar e fortalecer a relação de amor, respeito e zelo do(a) camponês(a) assentado(a) para com a terra. Não se trata de mistificar os recursos da natureza, mas de criar uma consciência ecológica não-agressiva. Assim, a pedagogia do movimento surge como política sustentável em que o trabalho com o meio natural se dá ao passo em que se procura construir uma consciência agroecológica, permeada pelo uso racional dos recursos naturais através de práticas educativas diversas.

Na proposta da Educação do Campo, tais práticas de trabalho produtivo devem se constituir matéria de estudo nas escolas. Nesta, o trabalho e o respeito à terra e ao meio ambiente devem se realizar como princípios educativos. Por esta via, quando o Campo está no meio Semiárido, em tese, não há como este espaço não estar contextualizado no processo educacional escolar.

Contudo, entre o real e o ideal existem barreiras poderosas. Observando a escola investigada, identificamos grandes dificuldades enfrentadas no processo de formação de leitores(as), tanto estruturais como na postura político-pedagógica a partir da perspectiva de contextualização e que levem em consideração os princípios da Educação do Campo. Uma dessas dificuldades diz respeito à falta de uma política de formação de leitores(as) articulados(as) à realidade local, na qual os(as) educandos(as) possam desenvolver seu potencial de tornarem-se leitores(as) e sujeitos do conhecimento, favorecendo o campo e a região semiárida para que sejam, também, territórios de leitores(as) comprometidos(as) com o processo de transformação da realidade.

Dentre as dificuldades podemos destacar também a falta de uma boa biblioteca, estruturada e ambientada com materiais diversificados, que permitam a professores(as) e estudantes(as) não apenas terem acesso a livros, revistas, filmes, jornais, mas também que favoreça um clima de estudo. Essa dificuldade é comum ao conjunto das escolas do campo, considerando que cerca de dois terços das escolas rurais brasileiras não dispõem de bibliotecas.

Ao observar que a formação de leitores(as) implica em diálogo e discussão sobre as matérias lidas, identificamos que a ausência de espaços coletivos de estudo e discussão representa mais uma dificuldade. Existe uma preocupação exacerbada com os conteúdos de Português e Matemática em detrimento dos processos de ensino desses e de outros conteúdos.

Outra dificuldade é a ausência de alternativas para atrair a atenção do(a) estudante e facilitar a assimilação das técnicas de leitura. Neste caso, em particular, conforme já destacamos, o contexto em que vivem os(as) educandos(as) poderia representar um ponto de partida eficaz pois, além de ser conhecido, pode ser explorado de diferentes maneiras por estar ao alcance da escola e dos(as) educadores(as).

Assim, ler um texto sobre a História do Assentamento poderia ser um excelente ponto de partida para ter acesso à História da ocupação do território brasileiro; ler uma lista de compras poderia ser um bom começo para uma aula de Matemática, ou sobre os tipos de alimentos e seus valores nutricionais; ler materiais jornalísticos sobre a seca no sertão poderia se render um longo processo de exploração de conceitos: de

seca, sertão, meteorologia, clima, tempo, chuva, pluviometria, etc., alternando tais leituras com visitas, aulas-passeio, debates e outras estratégias dialógicas, poderia se favorecer uma “presença” qualitativa do território e de seus habitantes na escola.

Toda essa realidade poderia ser trabalhada, no ensino da leitura, de diferentes maneiras, inclusive com o apoio das novas e modernas tecnologias da formação e informação, com laboratórios e equipamentos modernos ao alcance dos(as) educandos(as). Apesar de a escola em questão contar com laboratório de informática, devido a programas específicos do governo, estes não estão à completa disposição dos(as) educandos(as) e educadores(as).

Neste particular, a formação de professores(as) é um dos principais entraves na atualidade. Os(as) professores(as) além de terem formação inicial frágil, em alguns casos, ainda sem formação em curso superior, sem formação continuada adequada à rapidez dos acontecimentos que modificam leis, conteúdos e informações em geral; são, em boa parte, contratados por tempos excessivamente fixos, o que não lhes permite acumular conhecimentos em um processo dinâmico e contínuo, a cada semestre sendo substituídos por outros(as), que devem iniciar todo o processo, impedindo que hajam relações sólidas entre educadores(as), educandos(as) e seus contextos.

Assim, a opção por uma escola do campo rende à comunidade e ao MST conflitos permanentes com os governos municipais que teimam em gerir a escola de acordo com os interesses eleitorais de cada grupo que ocupa o poder, resultando em trabalhos fragmentados e, às vezes, descomprometidos com o processo de transformação da realidade.

5. REAFIRMANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista as análises e reflexões baseadas nas leituras e dados da pesquisa de campo, entendemos que a Educação do Campo contextualizada no Semiárido representa uma potência que, pelo processo de construção de movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil, se apresenta também como uma possibilidade frente ao quadro de pobreza e miséria ainda marcante no campo e na região semiárida do Piauí e do Brasil.

Tal potência existe para além do mundo ideal, considerando as experiências positivas existentes enquanto conquistas posicionadas contra o projeto social que degrada o meio ambiente, o sujeito e as relações entre ambos. Assim, é necessário reforçar as forças sociais em luta pela transformação social, colocando a escola e os processos formativos como parte dessa luta, sem abrir mão da explicitação do conflito histórico que trazem em si, e da luta pela superação do projeto dominante.

Desse modo, a discussão sobre a escola, sobre a Educação do campo, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e o ensino e aprendizagem da leitura devem ser vistos como partícipes de um contexto maior, que se materializa em cada lugar, mas se realiza como totalidade. E, nesse caso, não pode ser analisado sem o horizonte projetivo de superação das relações capitalistas predominantes no modo de produção de conhecimento, da escola e da leitura.

Por essa compreensão, entendemos que os objetivos formulados para o ensino e aprendizagem da leitura precisam ser revistos sistematicamente, pois devem acompanhar o movimento das lutas do Campo e do Semiárido, tomando-os contextos atualizados para irmos além deles, não cabendo, portanto, decodificação mecânica, tempos pedagógicos plásticos, realidades meramente ilustrativas e pessoas caladas, quietas e conformadas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Tereza de. O ambiente semiárido e seus aspectos sócio-históricos e geográficos. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de; ALENCAR, Maria Tereza de; SILVA, Waldirene Alves Lopes da (orgs). **Semiárido piauiense: Educação e contexto**. Campina Grande: INSA, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e convivência com o semi-árido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido Brasileiro. In: KUSTER, Ângela; MATTOS, Helena Oliveira de Mello (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Editorial. RESAB, 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO RIO SÃO FRANCISCO E DO PARNAÍBA - CODEVASF. **Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Rio Parnaíba**. Síntese Executiva: Território Vale do Rio Guaribas. Brasília (DF): TDA Desenho&Arte: 2006. V.6.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec Nupaub/USP, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferencia Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Enfoques da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRIFFA, Maria Cristina. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento**, tomo 2: adolescência, vida adulta, velhice. São Paulo: Paulinas, 2001.

KUSTER, Ângela; MATTOS, Helena Oliveira de Mello (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Editorial RESAB, 2007.

LIMA, Elmo de Sousa. **Formação continuada de professores no semiárido**: resignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro-BA: UNEB, 2011.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro-BA: UNEB, 2011.

SILVA, Conceição de Maria de Sousa e; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de; ALENCAR, Maria Tereza de; SILVA, Waldirene Alves Lopes da (orgs.). **Semiárido piauiense**: Educação e Contexto. Campina Grande: INSA, 2010.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. O ato de ler. **Revista de educação**. CEAP – Ano 11 – nº 41 – Salvador, jun/2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses a educação política. 41ª ed. revisada – Campinas, SP: autores associado, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAPÍTULO 5

Banda de Lata Criança Feliz: o som do sertão em uma experiência de Educação Contextualizada e do Campo

Adriano Leonel Saldanha
Maria Inês Escobar da Costa
Tiago Coutinho Parente
Cláudio Mappa

1 A BANDA DE LATA A PARTIR DA RESIDÊNCIA AGRÁRIA NO SEMIÁRIDO

Nas residências agrárias nordestinas nos envolvemos em sistemas de representações, percepções e sensibilidades acerca da experiência do ser humano e da natureza que nos cerca. Isto significa conhecer como a ideia de natureza é construída, e perceber os fazeres da cultura e da história que vão moldando o comportamento camponês e transformando a realidade que é construída socialmente.

Conforme Arroyo (2004), a organização social, a luta por direitos, trabalho e educação são ações constitutivas de um processo em que o campesinato se constitui sujeito cultural. Por isso não se deve separar produção de Educação, nem separar produção de escola. A produção do trabalho familiar na leitura pedagógica dos movimentos sociais e das representações camponesas é mais do que produção; é momento de encontro e de trocas de saberes no processo de aprendizagem. Desse modo, estudar saberes e práticas pedagógicas do campo coloca-nos diante do desafio de dar sentido às palavras a partir do conhecimento específico e das experiências individuais e coletivas construídas na convivência com o povo do campo.

O Movimento Sem Terra, atualmente, tem reflexões críticas sobre a necessidade de provocar alterações radicais no modo de produção capitalista e, ainda, tem se colocado na condição de sujeito político protagonista, empenhado na tarefa histórica de luta permanente pela transformação social. Numa tarefa tática e imediata, vem construindo processos formativos em cultura e Agroecologia, ambos mediados pelos anseios da construção de novas relações sociais. Nas escolas do campo dos assentamentos, encontramos experiências de trabalho coletivo desenvolvidos pelas crianças que revelam ações alternativas baseadas na Agroecologia e consideradas fundamentais na convivência com o semiárido.

A própria ideia de Semiárido entendida como sinônimo de seca, que é apenas um de seus aspectos, nos remete à dificuldade de interpretação da realidade ambiental e sociocultural do Semiárido. Esta visão reducionista fortalece alguns mitos no sertão que, historicamente, relegaram os camponeses a uma vida difícil, de ausência do poder público e de violência física e simbólica. O projeto de Residência Agrária no Nordeste tenta ressignificar o rural a partir da lógica camponesa, muitas vezes diferente da lógica acadêmica do mercado. É uma qualificação para a especificidade da agricultura camponesa nordestina, uma formação no trabalho que envolve o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento e estratégias metodológicas para a pesquisa e para a ação no âmbito das comunidades no campo e suas organizações.

A Residência Agrária se inspira em uma estratégia do curso de Medicina, que é formar para as especificidades – a Residência propõe que esta formação seja ampliada para os profissionais que atuam no campo e que necessitam visceralmente entender a especificidade da categoria camponesa.

Esta formação específica, embora complexa e transdisciplinar como a realidade camponesa na Reforma Agrária, é realizada através de um curso de Especialização, que é estruturado em dois grandes tempos formativos:

I. O Tempo Universidade: se refere ao tempo no qual a turma está toda reunida desenvolvendo os conteúdos programáticos do currículo do curso em forma de aulas, oficinas, seminários, estudos de caso em campo, com o acompanhamento de professores, monitores, coordenadores pedagógicos e outros;

II. O Tempo Comunidade: consiste no período de reflexão-ação na e com a comunidade (áreas de Assentamento e de Agricultura Familiar). Neste tempo, as temáticas do tempo universidade têm a oportunidade de se confrontarem com a realidade no campo.

Durante os cursos de Residência Agrária, que são realizados desde 2004, convivemos com algumas desistências de educandos que não se adaptaram às condições ambientais do trabalho de campo. Estudantes de veterinária, por exemplo, acostumados aos ambientes artificializados e distantes das unidades de produção, tiveram dificuldades de permanência no campo, nos assentamentos. Outra dificuldade era contribuir de maneira prática, no desenvolvimento de sistemas de produção para além dos pacotes tecnológicos, sejam eles agroecológicos ou não. Pensar o desenvolvimento e a eficiência dos sistemas produtivos fora do padrão “da fazenda” ainda é um grande desafio para instituições de ensino, pesquisa e agências de Assistência Técnica e Extensão Rural. A imagem do êxito e da eficiência atrelada a um único modelo produtivo baseado na dependência de insumos externos têm contribuído para a erosão genética, perda de práticas de resistência e conservação da vida no Semiárido.

Outro desafio da leitura e da interpretação da realidade camponesa é a necessária interdisciplinaridade, requerida na sustentação da produção familiar e agroecológica. As residências nordestinas têm a Agroecologia como condição “*sine qua non*” para a construção das práticas de uma Educação Contextualizada e do Campo dentro da especificidade da agricultura familiar camponesa e do desenvolvimento sustentável do Semiárido. O debate da cultura e da Agroecologia tem centralidade no processo de formação dos educandos e educadores. Dar centralidade significa buscar uma pedagogia própria para esta formação, que é estética, emocional, relacional, ambiental e humana. A Residência Agrária no Nordeste é uma abordagem à educação, ao trabalho, à cultura e à aprendizagem qualitativamente diferenciada. É um projeto engajado dentro de uma concepção de justiça social, de convivência com o Semiárido, de Reforma Agrária de qualidade, que inclui a revolução do conhecimento, da educação e da ciência.

Este trabalho é um relato de experiência a quatro mãos, escrito pelo educando Adriano, que é agricultor, assentado da Reforma Agrária e coordenador da Banda de Lata; por seu orientador na Residência Agrária; e pela coordenação do Curso. É na triangulação de informações e solidariedade intelectual que tecemos este trabalho a partir de percepções registradas no diário de campo do educando e nas anotações durante a orientação e coordenação pedagógica do curso. Descrevemos a experiência analisando a função social da música na comunicação, na formação, na denúncia e na expressão cultural. E também como ferramenta de conhecimento e leitura de mundo.

Este relato mistura engajamento e uma tentativa de distanciamento. Estes dois elementos constroem uma forma específica de interação do indivíduo com o mundo à sua volta. Vários autores afirmam que a noção de engajamento mede o grau em que uma pessoa está afetada – interessada, emocionada, tocada – pelo mundo exterior. E o distanciamento favorece a reflexão que permite uma ação mais adaptada, ao passo que um alto grau de emoção produz um efeito de paralisia das capacidades de discernimento intelectual e de reação prática. Nesta luta entre a prática transformadora e militante e o distanciamento possível rumo ao discernimento, o autor que é agricultor e idealizador do projeto da banda e coautores se desafiaram no estudo e no relato da construção coletiva do grupo cultural protagonizado por crianças e adolescentes do Assentamento Recreio.

A seguir, descreveremos uma das experiências vivenciadas na Residência Agrária do Cariri Cearense, a *Banda de Lata Criança Feliz: o som do sertão*, em uma experiência de Educação Contextualizada e do campo. Este trabalho foi possível através de uma ação cooperativa entre INSA (Instituto Nacional do Semiárido), via edital que propiciou a execução das ações de formação, e do PRONERA/INCRA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), possibilitou que os educandos residentes tivessem bolsa de pesquisa.

2 CONHECENDO A BANDA

A Banda de Lata nasceu em 2005, com crianças do Assentamento Recreio, do município de Quixeramobim, Sertão Central do estado do Ceará. O município de Quixeramobim pode ser considerado de médio porte, com uma população de 71.887 mil habitantes (IBGE, 2014). Apesar da existência de um polo calçadista, é uma cidade agrícola, e é, ainda hoje, apesar das condições climáticas desfavoráveis, a principal bacia leiteira do Ceará. Mesmo com a seca que assolou o estado no Ceará em 2012, Quixeramobim ainda mantém uma produção diária, segundo a Secretaria de Agricultura do município, de 110.000 (cento e dez mil) litros de leite por dia. Há por todo o município a presença de muitos açudes de pequeno, médio e grande porte, além dos rios Quixeramobim e Banabuiú, que, perenizados possibilitam a produção de alimentos para o gado.

Foi a partir de uma tarefa do Curso de Pedagogia da Terra, que se realizava sob a coordenação colegiada do Movimento Sem Terra e da Universidade Federal do Ceará, que nasceu a Banda de Lata; elaborada como um projeto de extensão e pesquisa, por um educando agricultor, e vinculada ao curso de Pedagogia da Terra.

A turma de graduandos em Pedagogia da Terra era composta por assentados e filhos de assentados de Reforma Agrária. Grande parte dos assentamentos rurais no estado do Ceará foi constituída através da luta pela terra vivenciada historicamente por sujeitos sociais invisibilizados, ou geograficamente isolados nos sertões. No entanto, hoje esses sujeitos administram os frutos de suas ações na conquista de frações do território, e o fazem de forma organizada pelos movimentos e representações camponesas. Para Leite, os assentamentos são vistos como ponto de chegada de um processo de luta pela terra, e tornam-se ponto de partida para uma nova condição de vida. E assim, novas lutas, como a da educação, vão se fortalecendo e produzindo importantes vitórias. Algumas destas vitórias pudemos presenciar nas turmas do Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Ser educandos de Pedagogia da Terra e, posteriormente, especialista de uma Residência Agrária propiciou uma reflexão importante sobre este agrupamento cultural do Assentamento Recreio no município de Quixeramobim. Adriano Leonel, assentado e educando, desenvolveu o projeto da Banda de Lata, que se tornou o centro de suas atividades acadêmicas e também de suas atividades de mobilização e formação no assentamento.

O grupo, que originalmente era formado por crianças, possui atualmente um grande número de adolescentes e jovens do Assentamento, na faixa etária de 08 a 16 anos. As questões da juventude e da identidade camponesa emergem no interior da pedagogia musical deste coletivo. Uma destas questões diz respeito aos sonhos da juventude que, ao longo da história brasileira vem sofrendo com o preconceito em relação ao próprio espaço rural. Na visão preconceituosa e urbanocentrista, morar no campo representa atraso e precariedade, o que se confirma na maioria dos casos, mas como uma consequência de um modelo de desenvolvimento do campo, desigual, devastador da natureza e dos trabalhadores.

Ainda hoje a imagem do homem do campo está muito associada à do Jeca Tatu (personagem de Monteiro Lobato), e a ideia de sucesso e desenvolvimento está associada à cidade. A partir do desenvolvimento das forças produtivas da indústria, morar na cidade se tornou um desejo da maioria dos jovens, como se o emprego fosse a única solução, ou se só houvesse saída para a melhoria de vida nas áreas urbanas. A ideologia do progresso urbanocentrista fortalece a exploração da força de trabalho no campo, desvalorizando e descaracterizando a juventude camponesa. Os sonhos da juventude rural se diluem em um universo de possibilidades oferecido pelas margens do capital. O desenvolvimento de ações e projetos culturais nos assentamentos têm tido importância estratégica, principalmente no resgate da capacidade de sonhar e planejar o futuro. Mesmo a ideia do direito desaparece do imaginário da juventude quando lhes falta quase tudo.

A Banda de Lata reflete sonhos de crianças e adolescentes. Estes sonhos se transformam em som, que ecoa tão alto que ultrapassa o batuque das latas, dos discos de arados transformados em pratos de percussão.

E quando sonho se transforma em som no sertão, temos aí a metáfora da fartura do sertanejo, que recebe o doce som das primeiras chuvas e vê brotar o sonho na forma de pão. É esta a poesia presente na batida e na voz deste agrupamento cultural que nasce fruto da partilha da terra, fruto da Reforma Agrária no sertão do Ceará.

Atualmente, a Banda de Lata tem 23 componentes, 21 crianças e jovens e dois adultos, que juntos tocam os violões, que são os únicos instrumentos convencionais. Este é outro aspecto de destaque nesta experiência: a construção dos instrumentos. A percussão é feita com latas, como se fossem caixas; tambores e zabumbas. O triângulo, o prato e o chocalho são feitos com materiais recolhidos do trabalho agrícola. Esta especificidade confere à Banda de Lata uma identidade interessante, que nasce do trabalho do campo e que produz música a partir dos próprios elementos do rural. A garotada do sertão de Quixeramobim se apropriou de materiais considerados “sucatas” pelos assentados e produziu som e ritmo com característica sertaneja. A construção de instrumentos não é apenas uma alternativa à ausência de recursos, é também um indagar sobre as possibilidades criativas dentro da música. Neste momento, onde não criamos mais instrumentos novos e privilegiamos em nossos cursos e espaços de formação instrumentos de origem europeia, a Banda de Lata cria seus próprios instrumentos e recria sua existência no rural a partir deles, ou com eles. Podemos imaginar quanto há de elaboração teórica, de pesquisa sonora e estética, de sistematização de ideias e informações no trabalho de construção dos instrumentos. Feito de maneira empírica, e a partir de referências da cultura do Sertão Central.

O repertório foi pesquisado a partir de tarefas de interpretação de texto, pesquisa de quadras populares, que partiam da realidade local em direção ao mundo como totalidade. O projeto se iniciou dentro do ambiente da escola do assentamento e, hoje, é uma ação de formação que transcende os muros da escola. Além das músicas feitas pelo grupo, a banda executa músicas que retratam o campesinato. São músicas de autores e cantores que reescrevem o Nordeste, como Luiz Gonzaga, Alceu Valença, Fausto Nilo, Gilberto Gil, entre outros.

O encantamento que o som do sertão produz nas plateias levou a banda para vários lugares sequer imaginados pelas crianças. Em Brasília, foram aclamados ao se apresentarem no Auditório Nereu Ramos, anexo da Câmara dos Deputados, em 2010. Cada novo percurso exigia envolvimento das famílias, discussão do repertório, reflexão sobre aquela existência artística, que tentava explicar e denunciar as coisas do sertão.

O reconhecimento da identidade de um grupo é a possibilidade desse grupo se colocar perante a sociedade, e garantir seu espaço no debate político. Segundo Castells (1999, p. 87), “a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado pelas relações de poder”. E é esse trajeto que as comunidades camponesas percorrem; pressionando uma lógica da dominação, contra principalmente a distribuição desigual da terra e o reconhecimento e afirmação da identidade e cultura.

A identidade camponesa, muito afirmada pela Banda de Lata pode ser compreendida como um projeto político que reflete uma compreensão específica sobre o rural, pois reconstrói espaços na medida em que traz à luz o camponês trabalhador que foi desvalorizado e invisibilizado. E faz dele participante ativo do debate político.

A relação com a terra em uma comunidade rural é regulada também pela memória, história e vínculos perceptíveis. A valorização da memória a partir da música trouxe uma nova dimensão da luta no Assentamento Recreio. Na Banda de Lata está presente ao mesmo tempo, o cognoscível e o sensível da luta. A música nos dá esta chance de trabalharmos a razão e outras dimensões do sensível, além do corpo. O que vai de encontro a recente existência de uma lei no Brasil que determina, como conteúdo obrigatório, o ensino da música na Educação Fundamental.



Figura 1: Banda de Lata em Brasília

Fonte: Banda de Lata, 2011

O grupo produziu um CD como registro de seu trabalho, que, além de concretizar suas produções, possibilita uma fonte de recursos financeiros. Os CDs produzidos em parceria com o Governo do Estado do Ceará foram encarados pelo grupo como registro de um trabalho coletivo, produto de uma história de luta e formação, que poderia ser um caminho na busca de melhores condições de vida sem ter que migrar para os centros urbanos. Estes jovens foram crianças que experimentaram a pedagogia do movimento social do campo, e chegam na adolescência e juventude com uma visão de campo diferenciada. O grupo Banda de Lata Criança Feliz, através da arte e da música produz um conhecimento e é produzido por ele.

Inserida no movimento de Educação do Campo, esta experiência, como afirma Jesus (2006), é algo mais amplo do que a exaltação dos muitos saberes que têm os camponeses. Está em questão parte da crise paradigmática da ciência atual, que ignora outras formas de racionalidade, deslegitimando e marginalizando outras formas de produção de saber e de vida que afrontam a lógica da acumulação.

Os sujeitos do campo, ao lutarem por sua existência, ao se organizarem, se reinventam a partir dos próprios questionamentos. Eles têm a possibilidade de remodelar suas teorias, investigar os paradigmas hegemônicos, revigorar as discussões sobre cultura e desenvolvimento das sociedades. Portanto, a Educação do Campo aparece como ferramenta que pode contribuir e alterar as condições do campo brasileiro. A educação, neste prisma, tem que ter seu papel evidenciado, como formadora de consciências, como impulsionadora de participação social, elevando homens e mulheres à condição de cidadãos atentos ao próprio pensar. E, assim, construtores de uma nova sociedade. Busca-se então uma articulação entre a pedagogia do movimento dos povos do campo e as pedagogias da Educação Musical, inserida no contexto camponês.

Como destaque metodológico nesta experiência, ressaltamos a Pedagogia da Alternância, que, na Residência Agrária, tem um aspecto diferenciado dos cursos formais para agricultores e agricultoras, pois as etapas do tempo universidade e tempo comunidade não seguem uma sazonalidade que nos remete aos tempos agrícolas. Ela se adequa, ainda, ao calendário das universidades, à disposição de recursos, dentre outros motivos.

O estudo feito sobre a Pedagogia da Alternância por Silva (2003) explicita tipologias de alternância sob a ótica de vários teóricos desta temática. Utilizaremos a tipologia de Malglaive (1979), citada por Silva (2003), que define três tipos de alternância. São eles:

a) **A falsa alternância:** consiste em não estabelecer ligações entre atividades do tempo universitário (em nosso caso) e atividades práticas (de campo). Embora haja a ausência de vínculo, os elementos da realidade são acrescidos automaticamente à formação do alternante.

b) **A alternância aproximativa:** consiste na existência de uma intencionalidade didática e pedagógica de vincular os dois espaços de formação utilizando instrumentos conceituais e metodológicos de análise e parcial intervenção na realidade. Embora tenha instrumental de análise, as tarefas confiadas ao alternante são limitadas, focadas para o trabalho teórico e muito aquém do que poderia ser desenvolvido a partir dos conhecimentos aprendidos na escola.

c) **A alternância real:** é aquela onde há um envolvimento real do estudante através de um projeto pessoal. Ele desempenha atividades da produção, tem responsabilidades sobre elas e desencadeia uma interação forte entre as etapas de aprendizagem e os diferentes sujeitos desta aprendizagem. É quando o alternante também é capaz de desenvolver suas atividades realizando um distanciamento reflexivo sobre as atividades desempenhadas.

A alternância na Residência Agrária tem o papel de formalizar o período fora da universidade como aquele privilegiado para aprender, construir conhecimento de maneira real e tão oficial quanto no tempo universidade.



Figura 2: Turma de Residência Agrária Cariri recebendo a visita de Parente, companheiro de Luiz Gonzaga
Fonte: Casimiro, 2012

3 A ARTE

A arte é uma criação humana com valores humanos estéticos (beleza). É um conjunto de procedimentos para realizar obras, no qual aplicamos nossos conhecimentos. Através desses conhecimentos, expressamos a nossa cultura, nosso desejo de mudança. É através da arte que enxergamos o passado, reconhecemos o presente e propomos o futuro.

O homem criou a arte com a necessidade de se expressar, produzir meios de sobrevivência, foi então que criou ferramentas para trabalhar a terra e utensílios para cozinhar.

A verdadeira arte visa o maior aprofundamento e a máxima abrangência na captação da vida em sua totalidade onicompreensiva. A verdadeira arte, portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a superfície dos fenômenos, mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, ou seja, suprimindo os fenômenos ou contrapondo-os à essência; ao contrário, ela apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforme em fenômeno... A verdadeira arte, portanto, fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento (MARX, 2000, p.02).

Para Fischer (1973), a primeira função da arte é a de substituição da vida, porque ela coloca o ser humano em um equilíbrio com seu meio circundante, por esse motivo ela problematiza a realidade e proporciona, no imaginário, uma sociedade diferente.

A arte nos apresenta o cotidiano, a cultura existente de um povo em determinada época. Ela leva o indivíduo a perceber as experiências à sua volta, o funcionamento da sociedade. Ela parte do processo individual para o coletivo; quanto mais envolvimento da coletividade na obra artística, maior a beleza encontrada no produto da arte.

A arte é um produto cultural de uma época, de um povo, de um tempo que pode ser passado, presente e futuro. A arte não reflete a realidade, ela é a realidade percebida de outro ponto de vista. No Brasil, em 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inclui no currículo escolar a Educação Artística como atividade educativa, não ainda como disciplina. Na lei 9.394/96 é que a arte é considerada um componente curricular obrigatório nas escolas. Como disciplina, a educação artística buscava trabalhar com a simbologia em artes plásticas (desenhos). Na música, cânticos, adaptações; no teatro, simulações de peças teatrais, principalmente em datas de festas religiosas.

O ensino da Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele transmitir aos alunos códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinha em comum, sempre, a reprodução de modelos (PCN arte, 1995, p. 25).

Na Banda de Lata, o trabalho artístico é lapidado de forma educativa e coletiva, considerando os conhecimentos dos participantes e problematizando a vida, tornando os alunos artistas capazes de transformar e mudar. A música se destaca como uma arte que influencia e gera processos de conscientização e prazer, além de ser uma ferramenta de leitura e denúncia da realidade.

Segundo Pinto (2001), em muitas culturas se desconhece um termo cujo signo seja idêntico ao de “música”, “music”, “zene”, “musique”, “Musik” etc. Na realidade, música dificilmente é apenas uma organização sonora no decorrer de limitado espaço de tempo. É som e movimento num sentido *lato* (seja este ligado à produção musical ou à dança) e está quase sempre em estreita conexão com outras formas de cultura expressiva. Considerar este contexto amplo quando se fala em música, é estar adotando um enfoque antropológico. A inserção da música nas várias atividades sociais, e os significados múltiplos que decorrem desta interação, constitui importante plano de análise na Antropologia da Música. A relação entre som, imagem e movimento é enfocada de forma primordial neste tipo de pesquisa.

Aqui, música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos, mas em primeiro lugar como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo, é singular e de difícil tradução quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural. A etnografia da performance musical marca a passagem de uma análise das estruturas sonoras à análise do processo musical e suas especificidades. Abre mão do enfoque sobre a música enquanto “produto” para adotar um conceito mais abrangente, em que a música atua como “processo” de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros.

Desde Max Weber sabemos que toda ação social está sujeita a uma dinâmica própria de cunho cultural. Antropólogos dos anos 1970 deram continuidade a este pensamento interpretando manifestações culturais como encenação de determinada prática social. Além dos aspectos simbólicos e dos teores comunicativos, deu-se importância ao processo cultural incluindo seus parâmetros de contexto, forma e gêneros. Passou-se a considerar não apenas o conteúdo das falas, mas também o ato da fala enquanto fenômeno de comunicação, seus ensejos e sua etnografia. Para uma pesquisa musical, em que música significa uma forma específica de comunicação não-verbal e em que o momento faz parte do processo histórico, as partes não fixadas e improvisadas tomam espaço central da investigação.

O envolvimento com a linguagem musical proporciona música como uma manifestação do produto artístico produzida mediante relações sociais. A música está em cada pessoa, ou no ato de criar texto, ritmo e som, enfim, é expressa e compreendida no cantar, no ouvir, no comunicar, no ler e compreender uma leitura de tempo e espaço. Ao mesmo tempo em que a produção musical da Banda de Lata é um processo coletivo de organização e formação, é também uma ferramenta de desenvolvimento do indivíduo, a qual trabalha dimensões pessoais articuladas à participação em um coletivo, gerando frutos de transformação social e individual. Ressignificar ferramentas de trabalho no campo, transformar o disco de um arado em um instrumento, tambores de água em elementos percussivos, é também ressignificar a vida no sertão de Quixeramobim. Podemos imaginar que a construção de instrumentos é também a construção dos sujeitos que, olhando ao redor, percebem além do óbvio: percebem o som, a estética, a história, e organizam os planos de futuro, coletivamente.

A seguir, algumas letras de músicas do primeiro CD da banda, que refletem o olhar sobre o sertão e sobre a realidade que os cerca.

BANDA DE LATA

Quadras populares

Vi uma estrela tão alta
Vi uma estrela tão fria
Era uma estrela sozinha
Luzindo no fim do dia

Subi na serra do fogo
Com sapato de algodão
O sapato pegou fogo
Eu voltei com pé no chão

REFRÃO

Canta meninada
Meninada canta
Canta meninada
Que a vida nos encanta

II
Menina dos olhos grandes
Não olhes tanto pra mim
Se não queres meu amor
Por que me amas assim?

Em cima daquela serra
Tem duas pedras de amolar
Uma amola outra desamola
Coisa boa é namorar

III
Eu subi sete batentes
Avistei sete cidades
Meu benzinho está tão longe
Que me mata de saudade

Quer que eu faça com você
O que fiz com a mãe do cão
Fiz ela subir a serra
Na ponta do meu facão

IV
Lá no fundo do quintal
Tem um tacho de melado
Quem não sabe cantar verso
É melhor ficar calado

Você me mandou cantar
Pensando que eu não sabia
Mas eu sou que nem cigarra
Canto sempre todo dia

A música *Canta Meninada* faz parte de um trabalho feito com as crianças e jovens a partir da memória dos adultos em relação a quadras populares. Realizou-se em conjunto com professores da escola do campo do assentamento, exercícios de leitura interpretativa, identificando gêneros textuais, estrofes, versos, rimas. A partir dessas quadras, construímos o refrão “canta meninada/ meninada canta/ canta meninada/ que a vida nos encanta”. Usamos as quadras como as estrofes das músicas, revivendo as rodinhas nas noites de lua nos terreiros das comunidades quando brincávamos de recitar versos. A *meia quadra*, outra música deste CD, representa um elemento muito usado pelos repentistas no improviso. É uma brincadeira com as palavras e o verso, onde um verso responde ao outro em uma rima, valorizando a cultura popular da comunidade e transformando esse conhecimento em música.

NÃO VOU SAIR DO CAMPO

(GILVAN SANTOS)

REFRÃO

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola

No seu canto de afoxé
Ticuna, e caeté
Castanheiro e seringueiro
Pesqueiros e posseiros
Nesta luta está de pé

REFRÃO

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pra o bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver um novo dia
Com mais organização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o povo abre uma fresta
Quem a sua força empresta
Os quilombos e as aldeias
Quem a terra semeia
Venha aqui fazer a festa.

A música *Não vou sair do Campo* virou uma espécie de hino do movimento da Educação do Campo. Este movimento não aceita a situação de desigualdade, violência e descaso com que é tratada a população rural. Ele está inserido na discussão dos modelos de desenvolvimento do campo, especialmente na luta pela terra e por direitos da população camponesa. O projeto de Educação do Campo é da classe trabalhadora do campo, faz parte da luta pela garantia do direito de todo trabalhador ter educação. Este projeto já nasceu querendo dar conteúdo a este direito, nasceu com intencionalidade e, obrigatoriamente, relação com o Estado, embora não se resuma a uma política pública. Este universo que se amplia também reflete para além da escolarização do homem e da mulher do campo, reflete a formação de quem vem atuar no campo. E para isso é necessário uma grande revolução nas escolas técnicas, marcadas pelo estigma da Revolução Verde.

A Educação do Campo é algo mais amplo do que afirmar e exaltar os muitos saberes que tem os camponeses. Está em causa parte da crise paradigmática da ciência atual que ignora outras formas de racionalidade, deslegitimando e marginalizando outras formas de produção de saber e de vida que afrontam a lógica da acumulação (JESUS, 2006, p.52).

Os sujeitos do campo, ao lutarem por sua existência, ao se organizarem, se reinventam a partir dos próprios questionamentos, têm a possibilidade de remodelar suas teorias, investigar os paradigmas hegemônicos, revigorar as discussões sobre cultura e desenvolvimento das sociedades. Portanto, a Educação do Campo aparece como ferramenta que pode contribuir e alterar as condições do campo brasileiro. E é também a partir deste conjunto de ideias que a Banda de Lata nasce e se fortalece.

PROFISSÕES E LUTAS

(AILTON BRASIL E BANDA DE LATA)

Se começa a chover
 Lá na nossa região
 Sertanejo se anima
 Só se escuta a canção
 Cava, cava, cava
 Cava, cava, cava, cava
 E vai cavando a terra
 Pra plantar milho e feijão

E o pedreiro da cidade
 Cheio de satisfação
 Pega cal, cimento e barro
 Faz uma misturação
 Sobe, sobe, sobe
 Sobe, sobe, sobe, sobe
 De tijolo em tijolo
 Vai subindo a construção

De madrugada o padeiro
 Não teme a escuridão
 Sai de casa pro trabalho
 É um grande cidadão
 Mexe, mexe, mexe
 Vira, vira, vira, vira
 Mexe a massa, vira a massa
 Sol nasceu já fez o pão

O professor na sua escola
 Olha pra situação
 O salário não agrada
 Falta a motivação
 Soma, soma, soma
 Soma, soma, soma, soma
 Mas ele não desiste
 De ensinar sua lição

E a mulher dona de casa
Da cidade e do sertão
Acorda de manhã cedo
Não descansa meu irmão
Varre, varre, varre
Varre, varre, varre, varre
Quando chega meio dia
Já tá pronto o baião

E o velhinho aposentado
Lutando igual a Sansão
Sustentando filho e neto
Seja inverno ou verão
Ai, ai, ai,
Ai, ai, ai, ai
Só sendo nordestino
Pra aguentar esse rojão

Com madeira e serrote
Talhadeira e punção
Salve o nosso carpinteiro
Que beleza meu irmão
Teco, teco, teco,
Teco, teco, teco, teco
De martelo em martelo
Pra ganhar o seu quinhão

Os operários da fábrica
Na maior judiação
Sai de casa cinco horas
Meia noite chegou não
Vamos, vamos, vamos
Vamos, vamos, vamos, vamos
Um cardume de peixinhos
Engordando um tubarão

Esta música, *Profissões e Lutas*, denuncia, através dos versos “os operários das fábricas na maior judiação/ sai de casa cinco horas meia noite voltou não/ vamos, vamos, vamos, vamos, vamos, vamos, vamos, vamos/ um cardume de peixinho engordando tubarão”, a jornada de trabalho das fábricas, especialmente as de sapatos, presentes no município de Quixeramobim, que exploram a força de trabalho da juventude pobre do campo e da cidade.

DE QUALQUER JEITO

(Banda de Lata e Ailton Brasil)

Nos chamaram pra tocar
 E eu vou me preparar
 Quero ver como é que é
 O povo tá esperando
 A menina se animando
 Eu vou, nem que seja a pé

Em cima de um caminhão, eu vou, eu vou
 No carro da redenção, eu vou, eu vou
 Seja noite ou seja dia
 Com sol quente ou chuva fria
 Eu vou, eu vou, eu vou

É uma coisa diferente
 Sempre junta muita gente
 Quando a banda vai tocar
 Eu me ligo na batida
 Pois alegre a minha vida
 Da vontade de dançar

É no lombo de jumento, eu vou, eu vou
 Na carroça do trator, eu vou, eu vou
 Pode ser num pau-de-arara
 Ou então de Guanabara
 Eu vou, eu vou, eu vou.

As músicas *Profissões e Lutas* e *De qualquer jeito* são expressões poéticas do dia a dia no sertão, da chegada da chuva e das dificuldades da Banda para se apresentar nas comunidades. Tal qual aos agricultores dos assentamentos, na lida da produção agrícola este coletivo musical também enfrenta os desafios do rural sertanejo da Reforma Agrária. Há dificuldades com transporte, vias de acesso e a exploração da força de trabalho.

Na música *De qualquer jeito*, está presente a descrição de uma história real, vivenciada pela própria banda. Uma comunidade que, festejando o dia das crianças, os convidou para que fizessem uma apresentação. A coordenação do grupo, como não tinha transporte, pediu que a comunidade providenciasse, e o transporte providenciado foi um caminhão de carregar pedras. No percurso tinha uma blitz da polícia rodoviária e o grupo que estava em um transporte inadequado acabou esperando o fim da blitz para prosseguir viagem, o que gerou um atraso de horas na apresentação. Para a surpresa de todos, a comunidade estava esperando o grupo e foi uma das melhores apresentações, como descrito por alguns participantes.



Figura 3: Banda de Lata na Quiarte
Fonte: Banda de Lata

No CD, há uma música com o título *Banda de lata canta, bate e toca*, de autoria de Aucélio Coutinho, pai de um dos integrantes da banda. Nela, encontramos descrita a alegria dos(as) meninos(as) ao participarem do grupo. Está expresso o poder da linguagem musical e o envolvimento da família. Além da produção musical de um dos pais, há relatos de pais sobre a importância da banda para a valorização da cultura, arte e da educação na vida de seus filhos.

A música *O terreiro de Maria* apresenta a vida no raiar do dia no campo, é o som da natureza dos animais que desperta o sono dos camponeses. Essa música traz alguns questionamentos: que campo temos atualmente? Que som se escuta hoje antes da luz solar? Quais as Marias de hoje? Como cuidamos dos animais, da natureza? Salienta, ainda, a criação dos animais de quintal, que ajudam na alimentação e representam uma importante face da segurança alimentar da família.

O TERREIRO DE MARIA (BANDA DE LATA)

O galo canta
O soim assobia
Assim é a festa
No terreiro de Maria

I
O capote diz tô fraco
O peru é glu, glu, glu

O pato é qua, qua
E tem até cururu (bis)

II
A cabra diz bé
A vaca ela muge
O cavalo relincha
E os cachorros não se unem

Ao canto do campina
E também do canção
Ao som do bem-te-vi
E do corrupião.

De manhãzinha
É aquela animação
Maria se alevanta
E acende o fogão.

A partir do trabalho da Banda de Lata Criança Feliz, o Assentamento, através da Associação dos Assentados do Assentamento Recreio, conseguiu, junto à Secretaria de Cultura do Estado do Ceará tanto um Ponto de Cultura, que oportunizou curso de canto, percussão, violão, produção de cordel, oficinas de construção de instrumento musical, oficinas de xilogravura, de danças regionais, como também uma sala com equipamentos e acesso à internet, conectando os alunos com o mundo a partir de seu lugar, isto é, no campo.

O grupo, a partir do desenvolvimento da música, vem motivando crianças, adolescentes e jovens do Semiárido do Ceará. Apresenta o assentamento como lugar de prosperidade conseguindo, inclusive, alguns projetos, equipamentos e prédios. O grupo se mantém com as crianças do assentamento, que permanecem até quando quiserem e puderem contribuir com os objetivos propostos.

O ingresso na Banda envolve uma seleção que é composta por um período de ensaios, reuniões e algumas apresentações. Após esse período, o grupo se reúne e avalia e comunica os selecionados, levando em consideração sua vida escolar e desempenho nesta primeira etapa.

4 CONCLUSÕES

Para que as universidades e os movimentos sociais formulem propostas de Educação Transformadoras, é necessário, como diz Mészáros (2005), superarem os antagonismos estruturais da nossa sociedade, pois estes bloqueiam o caminho para uma mudança absolutamente necessária, sem a qual não há sobrevivência para a humanidade, muito menos para a melhoria de suas condições de existência. A Residência Agrária se propõe ser um projeto camponês e universitário, proposta radical de mudança educacional, mas está exposta às margens corretivas do capital, presentes dentro das universidades, dentro do Estado gestor público e também dentro do movimento social. Fazer a ruptura com o paradigma da separação entre a teoria e a prática, razão e emoção, ciência e arte, ciência e mito, é opção para transformação social qualitativa.

A arte apresenta-se aqui como uma linguagem que desenvolve um conhecimento que busca renovar as ações do ser humano na sociedade. A arte na Banda de Lata reafirma aos jovens do campo que o campo é espaço de arte, cultura e de vida. O campo da Reforma Agrária constrói uma arte que é problematizadora, que emerge das teorias pedagógicas e se materializa na dialógica da Educação do Campo. Uma arte que, segundo Freire (1993), propicie uma ação transformadora que questione a realidade, que retire da realidade os elementos de sua criação, mas que crie outra realidade na qual homens e mulheres ampliem suas possibilidades.

O trabalho da Banda de Lata é uma arte que vem contra a ideologia da indústria cultural. Que, através de seus instrumentos, desenhos, ritmos e músicas, expressa, denúncia, valoriza a vida e propõe outra vida, criando possibilidades novas para estes sujeitos da Reforma Agrária.

As viagens feitas pelas crianças, o conhecimento de culturas diferentes, a valorização da comunidade, e da identidade de camponês estão registrados no trabalho da Banda. Ela se traduz como uma alternativa encontrada na arte que, somada a uma Educação Contextualizada, do campo, ao debate agroecológico, vem reafirmando que o campo é lugar de conhecimento, de cultura, de arte e de produção.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. As Múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

MARX, Karl. Cultura e arte e literatura: textos escolhidos. In: **Karl Marx e Friedrich Engels.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

PINTO, Tiago de Oliveira. **Som e música:** questões de uma Antropologia Sonora. Revista de Antropologia, v. 44, nº 1. São Paulo: USP, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Edições Afrontamento, 2001.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação dos jovens do campo:** alternância ou alternâncias? 1ª Ed. Viçosa: UFV, 2003.

HYPERLINK “<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=23&search=ceara>” www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=23&search=ceara em 26 de Maio de 2014 12:02h

CAPÍTULO 6

Educação Contextualizada e protagonismo juvenil rural nas ondas do rádio: análise de recepção no Assentamento Santa Rita/Serra Talhada-PE

Daniel José do Nascimento Ferreira
Cícera Robstânia Laranjeira dos Passos

1 INTRODUÇÃO

O rádio ainda é o veículo de comunicação mais popular nos interiores do Nordeste brasileiro. Não poderia ser diferente nos municípios do interior de Pernambuco, principalmente nas comunidades rurais, por ser um veículo de fácil acesso, aparelho de baixo custo, dinâmico e que chega a todas as camadas sociais. O Ministério das Comunicações assumiu o compromisso público que até o ano de 2007 todos os municípios brasileiros seriam atendidos por pelo menos um serviço de radiodifusão. Apesar do poderio e também da massificação de outros meios de comunicação, como a TV e a Internet, o rádio ainda desperta o fascínio e o encanto de muitos ouvintes Brasil afora.

1.1 PROGRAMA DE RÁDIO *APOSTANDO NO SEMIÁRIDO* E A JUVENTUDE RURAL

É neste contexto que a organização não-governamental Centro de Educação Comunitária Rural (CECOR), através do programa de rádio *Apostando no Semiárido*, acompanha os jovens em comunidades rurais de dos municípios de Santa Cruz da Baixa Verde, Flores e Serra Talhada, em Pernambuco. Esses jovens participam da formação, produção e apresentação do programa. O *Apostando no Semiárido* é veiculado na rádio Villa Bela FM em Serra Talhada – PE todos os domingos, das 08h às 08h30min. O horário é estratégico, pois durante a semana esses jovens se ocupam dos afazeres da roça, da casa ou da escola. As edições dos programas e as capacitações são realizadas com o acompanhamento do núcleo de comunicação da respectiva instituição.

O CECOR se utiliza de vários meios e espaços para desenvolver as atividades de formação com jovens, como oficinas, encontros, intercâmbios, trabalhos em grupo e atividades práticas. Nas oficinas, eles compreendem a conceituação da comunicação e do rádio, aprendem técnicas de texto e locução radiofônicos e debatem o papel e a democratização dos meios de comunicação. Essas formações ocorrem duas vezes em cada semestre e as reuniões de pauta são realizadas mensalmente. Os jovens também opinam na seleção musical dos programas de acordo com a sua preferência ou gênero musical. Geralmente, são canções que falam do Sertão, da nordestinidade, dos hábitos e costumes do Semiárido, como os estilos musicais forró, xote e baião.

Além de participarem da formação como comunicadores populares, esses jovens também pautam os programas com temas pertinentes à sua realidade ou por assuntos que dizem respeito ao seu cotidiano, tais como agricultura familiar, Agroecologia, desertificação, mudanças climáticas e convivência como o Semiárido. Políticas públicas, organização comunitária, acesso a crédito e programas, grupos de jovens, cidadania, manejo de animais, produção de hortaliças e segurança alimentar são temas abordados também pelos jovens. No entanto, cabe aqui analisar a recepção desse programa pelos jovens rurais do Assentamento Santa Rita, como um recorte geográfico mais delimitado e específico.

A juventude rural é aqui entendida como uma categoria socialmente construída, constituindo uma situação específica da condição juvenil determinada pelo lugar de vida (ABRAMO, 1997). O jovem rural tem como característica a vida no meio rural a partir da qual constrói suas relações familiares que alicerçam sua visão de mundo.

No Brasil, especificamente, diante da evidência das transformações vividas pelo meio rural no atual contexto de globalização, muitos dos estudos desenvolvidos sobre a juventude rural têm depositado suas preocupações na maioria das vezes nas questões referentes à sucessão hereditária na agricultura familiar (ABRAMOVAY et al., 1998; BRUMER e ROSAS et al., 2000). E outros têm dado importância à questão da migração e da relação dos jovens rurais com o mundo urbano (CARNEIRO, 1998; CASTRO, 2005; STROPASOLAS, 2006).

Entretanto, os estudos não têm demonstrado uma preocupação de pensar a juventude rural como sujeito protagonista, seja na sua comunidade, seja na sua família, seja no seu grupo de convívio. Castro (2008) aponta como uma das dificuldades para o protagonismo juvenil a reprodução social dos papéis patriarcais familiares e comunitários: “Pensar a inserção desse jovem no meio rural hoje implica enfrentar o esforço de analisar a reprodução das relações de hierarquia, onde o jovem ocupa um papel privilegiado nos discursos, mas não nas práticas” (CASTRO, 2008, p.29).

Martin-Barbero (2008, p.12) aponta um caminho contraditório em se tratando da juventude:

Estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior afluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças.

De acordo com Baptista (2005), estas conclusões desafiam os governos, e desafiam especialmente os agricultores e agricultoras familiares e suas organizações representativas, na perspectiva de repensar suas práticas, seus espaços de reflexão e deliberação, considerando os jovens como protagonistas de processos. E o rádio, especificamente o programa *Apostando no Semiárido*, parece ter oportunizado ao jovem experimentar desse protagonismo.

Entre os problemas enfrentados pelo jovem rural, estão a sucessão rural e o enxergar-se como protagonista dentro do meio. Aponta-se que, para a permanência desses jovens neste meio torna-se imprescindível (i) um maior acesso à informação, seja via escolarização formal ou outras práticas educativas; (ii) uma revisão nos padrões de sucessão e herança; (iii) política de acesso à terra que priorize os jovens agricultores; (iv) uma abertura dos espaços decisórios à participação desses atores, seja no âmbito da família, seja no âmbito comunitário; (v) possibilidade de articulação de diferentes lógicas reprodutivas, bem como uma rediscussão das relações no seio familiar, recolocando o lugar do paternalismo nesses núcleos, que, na maioria das vezes, representa, para os jovens, vigilância e controle.

Nesse sentido, Josso (2004, p.87) descreve a importância de cada pessoa encontrar “seu devido lugar” para que tenhamos a noção de quem somos:

(...) cada pessoa à sua maneira participa de uma questão essencial que gira em torno da possibilidade de encontrar “seu devido” lugar numa comunidade, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade e de colocar em evidência a formação dos sentimentos que dão um colorido ao “conforto de viver”.

A necessidade de participar de um grupo, de uma sociedade, de um lugar que possa identificar como lar é fundamental para a construção de uma identidade coletiva em que as pessoas possam compartilhar formas de habitar aqueles espaços. A comunidade rural deve sim, ser esse espaço de referência e de identidade desse jovem rural. Hall (2001) fala da importância de estarmos “eticamente situados”, já que todos falam a partir de um lugar, de uma história de vida, de uma experiência.

1.2 JUVENTUDE RURAL, RÁDIO E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO DE SABERES

O rádio pode ser referenciado como um campo de processos no qual esse protagonismo acontece. Atualmente este meio de comunicação atinge todas as camadas da sociedade, desde as grandes metrópoles até os locais mais afastados e ermos do país. Com mais de oitenta anos, o rádio soube como poucos assimilar as novas tecnologias, mantendo um público cativo e conquistando ouvintes onde quer que eles estivessem.

O rádio alcança 96% do território nacional – a maior cobertura entre todos os meios de comunicação, com um público de aproximadamente noventa milhões de ouvintes (JUNG, 2005). Do agricultor ao alto executivo, diariamente essas milhões de pessoas sintonizam a emissora preferida em busca de notícias, informações ou mesmo de uma palavra amiga. Com tamanha abrangência, dá para perceber a importância desse veículo. Não poderia ser diferente essa perpetuação e atuação da importância do rádio para os jovens do Assentamento Santa Rita.

O rádio surgiu como instrumento de cidadania e fortalecimento comunitário, um dos meios democráticos pelo qual a população poderia exercer o direito à comunicação, passando de receptor passivo a produtor de conteúdo. Esse veículo torna-se um espaço de produção de conhecimento, prestação de serviço e cidadania, como constata Tauk Santos et al. (2008, p.18)

Desde o início da popularização do rádio, como veículo de comunicação de massa, as culturas populares já demonstravam interesse por esse veículo graças a articulação dos setores progressistas da Igreja Católica em fins da década de 50, mas logo desarticuladas pelo Golpe Militar de 1964. Somente na década de 80, em São Paulo e em outras cidades, surgem diversas rádios ligadas a movimentos sociais e outras sem influência política que visam a democratização da comunicação. Este movimento é ainda mais intenso a partir da constituinte de 1988, quando é fortemente retomada a luta pela democratização dos meios de comunicação.

Piovesan (2004) destaca que o rádio está ligado diretamente ao cotidiano das pessoas. A escola jamais poderá fugir ou negar as mídias como parte do cotidiano das pessoas. O rádio também faz parte do mundo da escola, do educando e do educador. “O rádio, assim como outros veículos de comunicação, é mais dinâmico, atraente, sedutor e rápido do que a dinâmica escolar. Os meios de comunicação são a extensão do homem” (MCLUHAN, 1971, p. 36).

Esse veículo desempenha, ao mesmo tempo, papel protagonista e coadjuvante nos processos de educação informal contribuindo para aumentar o repertório dos saberes. O rádio passa a ser parte integrante da educação quando a sala de aula, o livro didático e o professor já deixaram de ser a única fonte e referência para o aprendizado dos jovens alunos, pois elementos de educação podem ser buscados em qualquer parte, tanto por meio da internet como de outros meios de comunicação, especialmente o rádio. Os meios de comunicação também constituem uma segunda escola, uma escola paralela à convencional. O rádio e a escola dialogam constantemente nos universos dos saberes e na construção do conhecimento das pessoas, em especial para os jovens do Assentamento Santa Rita.

A escola em tempo de convergências midiáticas e das eras tecnológicas e digitais deixou de ser o local exclusivo do saber e da produção do conhecimento. Atualmente, são diversos saberes e conhecimentos, multiplicados pelas novas tecnologias da comunicação, que invadem o cotidiano de cada pessoa. As mídias pautam também os diálogos, as opiniões e os conhecimentos das pessoas. Discutem em casa, na comunidade, no jogo de futebol ou nos encontros de grupos o que foi noticiado no rádio ou a trama da novela. Para Moran (1993), essas habilidades dos meios de comunicação são praticamente ignoradas pela escola.

Essa interação com as mídias pode conduzir o jovem educando à construção do conhecimento, à reflexão e às intervenções no seu lugar e no seu convívio, conjugando também a reflexão das linguagens e a produção midiática, especificamente do rádio, em sala de aula. Os meios de comunicação podem possibilitar ao aluno compartilhar, democraticamente, com outros colegas o saber construído e novos conhecimentos. São espaços de convergências e de constante interação: o rádio como espaço de educação, formação e construção de conhecimento, e a escola também no seu papel de reflexões sobre os meios de comunicação e apropriação dos elementos e debates de temáticas do rádio.

Essa construção de saberes entre rádio e escola não é aleatória, sem referência ou muito menos desprovida de regulamentação. O Estado brasileiro reconhece esse papel dos meios de comunicação para dentro da sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/86, as Diretrizes Curriculares e os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais (2013) incluem os meios de comunicação como também um espaço escolar, propondo ao educador trabalhá-los interdisciplinarmente.

Barbosa Filho (2003) acredita que ainda hoje há uma grande contribuição do rádio na afirmação de valores e ideais coletivos como democracia e cidadania. Ressalta a função social do veículo por atuar como agente de formação coletivo, e também sua função comunitária, dada à grande força e poder de convencimento do rádio na prestação de serviço: “Estamos fazendo uso de um meio o qual influencia o cotidiano das pessoas, e assim nos possibilita resultados positivos” (BARBOSA FILHO, 2003, p.26).

O processo que se dá até o programa *Apostando no Semiárido* é uma proposta de coparticipação, ou seja, integração de todos os participantes, em seus diversos níveis, em torno de determinados objetivos e metas comuns, visando não apenas a divulgação de temas, mas a criação de um ambiente reflexivo que permita a inserção crítica e ativa de diferentes atores sociais, assim como busque fortalecer o papel de comunicadores populares que eles possuem, atingindo grupos diversos em diferentes momentos: sala de aula, roda de amigos, associação, ou encontro na bodega.

Freire (1983) referencia educação e comunicação como caminhos paralelos, que muitas vezes se cruzam. A perspectiva dialógica tem apoio teórico no ideário educacional deste autor bem como em outros pensadores defensores de uma pedagogia libertadora. Há a intenção de que os sujeitos envolvidos sejam considerados tendo em vista o saber que já trazem subjacentes às suas práticas, numa abordagem de diálogo entre saberes: o saber erudito e o saber popular. É o que se chama de Educação Contextualizada, já tempos atrás defendida e apontada por Paulo Freire, valorizando o saber popular e o conhecimento local.

A Educação Contextualizada deve levar em consideração a realidade sociocultural, econômica e ambiental do Semiárido brasileiro, além dos sujeitos que compõem essa realidade, seus saberes, suas tradições e suas formas de estar no mundo. Pensar e dar conta de uma educação contextualizada na região do Semiárido requer um exercício e um desafio, pois ainda hoje os livros didáticos trazem a seca e a miséria dentro do conjunto “naturalizado” e apresentam a realidade do Sul e Sudeste, tendo em vista que as editoras estão localizadas nesse eixo (Sul-Sudeste). Em nenhum, ou quase nenhum, momento os materiais didáticos dialogam com a realidade local na perspectiva da convivência com o Semiárido. A escola e o rádio devem também caminhar na lógica da Educação Contextualizada.

Para Braga (2007, p.35), a educação contextualizada deve se caracterizar por três dimensões:

- 1) A do estar junto para, na liberdade da existência, construir identidades e compartilhar a vida; 2) A do viver comum, que é mais do que estar junto, pois implica aceitar o outro ser vivo (homem e natureza) como legítimo outro, na sua “existencialidade”, identidade e subjetividade; e 3) A da contestação e da luta, da dialética da existência e da afirmação da diferença, onde buscamos o equilíbrio entre as forças opostas da vida. Educar para a convivência e trabalhar essas dimensões junto com os sujeitos do processo educativo.

A Educação Contextualizada na perspectiva da convivência com o Semiárido deve levar em consideração um conjunto de práticas e processos que contribuam para uma existência mais digna e humana, colaborando para uma relação equilibrada entre as pessoas e o lugar onde vivem. Esse processo educativo que propõe o saber das relações sociais deve estabelecer outras interações e aspectos que compõe a vida comunitária. Nesse caso, o programa de rádio *Apostando no Semiárido* tem contribuído para essas trocas de saberes e relações entre jovens e famílias agricultoras do Assentamento Santa Rita. “O processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender e (re)significar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la” (BRAGA, 2007, p. 42).

Quando se coloca que o programa de rádio *Apostando no Semiárido* é também um espaço de formação e de construção de conhecimento, esse mesmo ambiente é um lugar propício para a educação contextualizada. As entrevistas, a trilha sonora, as pautas, as receitas de alimentos e de plantas medicinais apresentadas pelos jovens no programa de rádio também se constituem uma forma de Educação Contextualizada, pois dialogam com os contextos locais dessa juventude rural e das famílias agricultoras do Assentamento Santa Rita.

Assim como o programa *Apostando no Semiárido* contempla a diversidade cultural do Semiárido, a educação também deve defender a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação ética, política e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. “É também uma pedagogia da educação multicultural” (GADOTTI, 2013, p.41).

A sala de aula desses jovens rurais do Assentamento Santa Rita pode ser ainda uma extensão do programa de rádio *Apostando do Semiárido* ao levarem as reflexões e debates para junto do coletivo. Construir uma proposta de Educação Contextualizada no Semiárido brasileiro exige que os professores procurem re-aprender a aprender para poder ajudar o seu aluno a tornar-se um aluno-reflexivo de sua realidade. “O aluno aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social, já o professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática no processo de reflexão-na-ação” (SCHÖN,1995, p.35).

Neste contexto, o rádio também pode se tornar, para os jovens rurais do Assentamento Santa Rita, uma instituição educativa com um novo espaço de representação de falas e lutas dessa juventude. Tal pensamento é reforçado por Gohn (2005, p.30):

Entendemos a participação como um processo de vivência que imprime a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica e desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova.

Esse fenômeno de apropriação e reflexões do programa de rádio, nos estudos de comunicação, é chamado de análise de recepção. Martin-Barbero (2003) e Canclini (2001) pesquisam a recepção a partir de uma análise cultural e da história de vida das pessoas. Indicam vários fatores que estruturam o processo de recepção, como o saber, a cultura, a política, a etnia e as condições situacionais dos indivíduos. A recepção passa a ser vista como um lugar de partida para se repensar o processo da comunicação por inteiro, e não como um lugar de chegada de uma informação ou de um significado.

Tauk Santos et al. (1999, p.14) aponta que os estudos de recepção têm como propósito “explicar qual é a relação estabelecida entre as culturas populares e a cultura hegemônica a partir da perspectiva das mediações”. A autora considera que é fundamental, para os estudos de recepção, o espaço do cotidiano, pois é nesse “espaço do cotidiano que as mediações se explicitam”. Assim, é no cotidiano que se processa e se materializa a ação.

Foi a partir do tripé juventude rural – rádio – Educação Contextualizada que a pesquisa ancorou como contexto o cotidiano e o local dos jovens rurais do Assentamento Santa Rita a partir da análise de recepção do programa de rádio *Apostando no Semiárido*. Nada melhor do que essa tríade (jovem, rádio e educação) para refletir e debater em tempos de convergências midiáticas e redes sociais, as novas ruralidades e os novos olhares para a educação.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O Assentamento está localizado a 28 km da sede do município de Serra Talhada, em pleno Semiárido pernambucano (Figura 1). A área em estudo possui um total de 236 hectares, com a disponibilidade de energia elétrica, e está dividida em lotes de aproximadamente 27 hectares cada.

Serra Talhada está localizada no Sertão do Pajeú, bem no centro do estado. É conhecida como a capital do Xaxado e fica a 415 km da capital pernambucana, Recife. É a segunda cidade mais importante do Sertão de Pernambuco e o principal município da mesorregião do Sertão pernambucano. Cidade polo em saúde, educação e comércio, possui uma população superior a 80 mil habitantes.

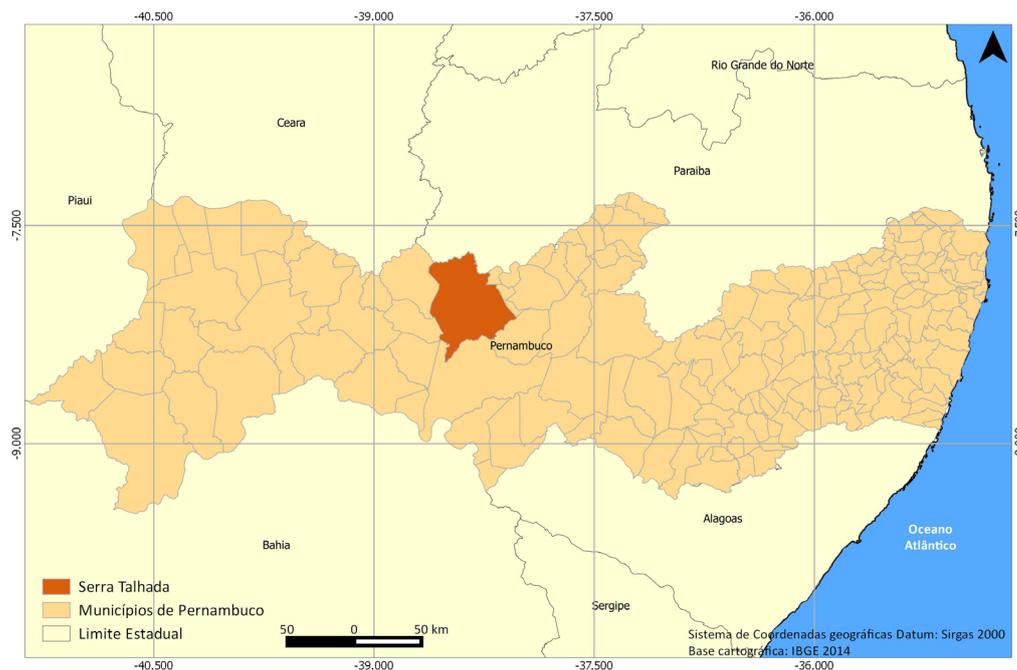


Figura 1: Mapa do Estado de Pernambuco com destaque para o município de Serra Talhada
Fonte: INSA, 2014.

O principal instrumento de análise foi o resultado do questionário sistemático com 13 questões e alternativas de múltiplas escolhas (vide Apêndice). Foram entrevistados 32 jovens, destes 10 ouvem o programa. Este último público é que foi o alvo da análise, visto que a proposta do trabalho é uma análise de recepção, ou seja, só interessou os jovens que, de fato, ouvem o programa *Apostando no Semiárido*.

A aplicação do questionário foi realizada no mês de março de 2013, propositalmente em um dia de domingo. O dia foi determinante para entrevistar os jovens pois, durante a semana a maioria estuda e trabalha na agricultura familiar. As perguntas do questionário versavam sobre a ocupação deles, fonte de renda da família, participação em alguma associação, formato do programa de rádio, temas abordados, avaliação da trilha sonora e o meio de comunicação que os jovens mais utilizam para se informar. Como complemento da pesquisa foram analisados arquivos impressos (relatórios, sistematização de experiências, informativos institucionais), fotos e áudios do programa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do universo entrevistado de 32 jovens no Assentamento Santa Rita, 56,25% são do sexo feminino e 43,75% do sexo masculino, com idades entre 18 a 29 anos. Afirmaram ouvir e conhecer o programa *Apostando no Semiárido*, 31,25% dos entrevistados, sendo que deste percentual, 18,75% são mulheres e 12,5% homens. Apenas 9,37 não conhecem o referido programa. Estes resultados serviram de aporte para embasar a discussão.

O Assentamento Santa Rita foi fundado no ano de 2002 com 10 famílias e um total de 16 crianças. Atualmente, habitam na localidade cerca de 60 famílias e aproximadamente 35 jovens. Os moradores estão organizados numa associação, com registro e estatuto. A compra da terra foi financiada pelo Crédito Fundiário através do Fundo de Terras do Estado de Pernambuco (FUNTEPE).

Para qualquer estudo ou pesquisa com juventude rural é fundamental contextualizar o espaço social, econômico e cultural desses jovens, além de situar onde esta juventude está inserida, seu universo, suas relações e formas de vida.

Para Brumeri (2006), os dados demográficos da juventude sobre a população brasileira demonstram a continuidade do processo migratório campo-cidade nas últimas décadas. Entre os motivos apontados para a emigração rural, estão, de um lado os atrativos da vida urbana, principalmente em opções de trabalho remunerado (fatores de atração), e de outro lado, as dificuldades da vida no meio rural e da atividade agrícola (fatores de expulsão).

Ao serem indagados sobre suas ocupações, 50% responderam que são estudantes, 40% trabalhadores rurais e 10% afirmaram que não trabalham. Muitas vezes, a migração da juventude rural para os centros urbanos se dá pela busca de uma “oportunidade” de emprego e renda, renegando a agricultura familiar como campo de trabalho, de renda e atrativo para a sucessão rural. “Uma das principais características do camponês é o modo de vida, definido pela relação com a terra e com o trabalho que nela executa. ‘Morar e trabalhar’ são elementos constitutivos da identidade do camponês” (WANDERLEY, 2000, p. 12).

Os jovens entrevistados foram unânimes (100%) ao colocarem que a fonte de renda da família vinha da agricultura familiar, complementada por programas sociais do Governo Federal (40%). Metade do universo pesquisado faz parte de alguma associação no Assentamento ou numa comunidade vizinha. As associações citadas foram: Associação da Fazenda Santa Rita, Associação dos Jovens Agricultores Nova Esperança, Associação da Comunidade São João dos Gaia e Associação Comunitária da Vila Santa Rita.

Ao serem indagados sobre o que mais chama atenção no programa *Apostando no Semiárido*, 80% dos jovens responderam que o que os atraía era o formato, por ser apresentado por jovens rurais; e 20% apontaram que o atrativo estava nos temas abordados no programa. Com relação aos temas de maior interesse desses ouvintes, encontram-se a agricultura familiar, juventude rural, Agroecologia, cisternas e outras tecnologias sociais e problemas sociais que afetam a juventude rural. A pesquisa ainda apontou que 100% dos entrevistados, dentro das edições do programa, debatem os temas de seu interesse.

Diante destes primeiros resultados, podemos observar que, historicamente, a juventude rural tem ou teve pouco acesso às políticas públicas (lazer, cultura, educação, esportes, comunicação) quando comparada às mesmas políticas acessadas pelos jovens urbanos. Entretanto, parte dessa mesma juventude rural almeja condições melhores na comunidade ou no seu grupo de jovens, seja tentando mecanismos para acessar as políticas públicas, seja participando e discutindo os problemas que afetam sua realidade.

Os jovens rurais não estão indiferentes aos problemas sociais que afligem sua comunidade, que não se acomodam e querem ir além, principalmente na busca de conhecimento. Para essa juventude falta vencer os obstáculos para acessar as políticas públicas e, assim, conquistar mais qualidade de vida e viabilizar sua permanência no campo (FERREIRA *et al*, 2011, p.08).

Outra pergunta realizada aos jovens se refere à contribuição que o programa tem em sua vida. A maioria, 50%, respondeu que o programa de rádio *Apostando no Semiárido* influencia bastante seu dia a dia. Essa influência se dá por meio de entrevistas, avisos, orientações, matérias e músicas. Parte desses jovens, 20%, coloca em prática o que aprendem e assimilam com o programa nas suas atividades cotidianas. E 30% da juventude entrevistada afirma que o programa amplia seu universo de conhecimento.

As músicas tocadas no *Apostando no Semiárido* foram questões também de análise da pesquisa. O resultado apontou que a trilha sonora revela o “gosto” musical dos jovens rurais do Assentamento Santa Rita. A pesquisa mostrou que para 90% dos respondentes o forró é o gênero que mais agrada, ficando o estilo sertanejo em segunda opção, 10%. Ainda apresentou a avaliação dessa trilha sonora por parte dos jovens: “Eu gosto das músicas tocadas no programa” (80%) e “poderia melhorar a trilha musical do programa” (20%).

Outra preocupação da pesquisa foi analisar quais os meios de comunicação que essa juventude faz mais uso para se informar. A intenção foi apresentar quais os instrumentos que os jovens recorrem para se informar dos acontecimentos locais, regionais, nacionais e mundiais. Entre as alternativas da pergunta estava o Rádio, Televisão, Internet e Outro. Em tempos de redes sociais, o resultado foi que 50% se informam pelo rádio e a outra metade usa a televisão. Em nenhum momento a internet foi citada como canal para se informar. Ressalta-se que dentro do Assentamento há um laboratório de informática de um programa do Ministério das Telecomunicações (MT), com computadores fechados e há seis anos os jovens aguardam o envio da torre da internet e os técnicos do MT para a instalação dos equipamentos.

Tauk (2011) coloca que é num cenário de contingência e desigualdade que fomos buscar os sentidos e as apropriações que jovens desses contextos fazem das tecnologias digitais de informação e comunicação. Nos contextos populares, as redes sociais costumam assumir formas movimentalistas, ou seja, experiências de articulação de grupos sociais mais ou menos organizados. Já para Scherer-Warren (2007), esses meios assumem formas de solidariedade ou estratégias de instrumentalização de alguns movimentos que se conectam através de identificações sociais, éticas, culturais e político- ideológicas.

Tufte (2010, p.67) chama atenção para o fato de a juventude atual “ter encontrado um espaço para si mesma na qualidade de ator social, negociando ativamente suas próprias vidas em uma realidade global e

ao mesmo tempo vivendo esta oportunidade em uma época de mudanças radicais”. E segundo Wanderley (2000), o meio rural é um espaço de vida singular, constituído historicamente a partir de dinâmicas sociais internas e externas, as primeiras representadas pelas formas e a intensidade da vida social local; e as segundas expressas pela integração aos espaços sociais mais amplos, principalmente através de complexas relações associadas ao mercado e à vida urbana.

Para fazer análise quali-quantitativa do universo da juventude rural, é preciso considerar suas peculiaridades, conjunto de relações, tensões e modos de viver; apesar de que estudos e pesquisas das “novas ruralidades” consideram muitos pontos de convergências e interligações entre o urbano e o rural. O que se sabe é que o meio rural apresenta uma lógica e dinâmica própria e singular em relação à “sociedade urbana”.

Entretanto, Tauk (2010, P. 67) coloca que é num cenário de contingência e desigualdade que fomos buscar os sentidos e as apropriações que jovens desses contextos fazem das tecnologias digitais de informação e comunicação. Nos contextos populares, as redes sociais costumam assumir formas movimentalistas, ou seja, experiências de articulação de grupos sociais mais ou menos organizados. Já para Scherer-Warren (2007), esses meios assumem formas de solidariedade ou estratégias de instrumentalização de alguns movimentos que se conectam através de identificações sociais, éticas, culturais e político-ideológicos.

Tufte (2010) chama atenção para o fato de a juventude atual “ter encontrado um espaço para si mesma na qualidade de ator social, negociando ativamente suas próprias vidas em uma realidade global e ao mesmo tempo vivendo esta oportunidade em uma época de mudanças radicais”. Segundo Wanderley (2000), o meio rural é um espaço de vida singular, constituído historicamente a partir de dinâmicas sociais internas e externas, as primeiras representadas pelas formas e a intensidade da vida social local; e as segundas expressas pela integração aos espaços sociais mais amplos, principalmente através de complexas relações associadas ao mercado e à vida urbana.

4 CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos, foi possível verificar que o programa de rádio *Apostando no Semiárido* serve como um espaço de referência, trocas de saberes e formação/educação para os jovens do Assentamento Santa Rita. Essa mesma juventude se “enxerga” nos programas de rádio através das pautas, das músicas e abordagens dos temas, permitindo uma contribuição na dinâmica e na vida social desses jovens. Foi interessante construir uma análise e abordagem a partir dessa tríade juventude rural – rádio – Educação Contextualizada.

A pesquisa apontou também que o rádio e a televisão são os meios mais utilizados por esses jovens rurais para se informarem. São estes os veículos que permitem aos jovens terem acesso à informação e estarem antenados sobre o que acontece nas diversas esferas, do local ao global. Em tempos de rede sociais e da cybercultura, em nenhum momento a internet foi citada. Este resultado possibilitou verificar que a inclusão digital ainda está distante de se concretizar no meio rural face às novas formas e meios de comunicação na era tecnológica-digital. E, também, o rádio, especificamente o programa *Apostando no Semiárido*, tem se firmado como um espaço de Educação Contextualizada na medida em que contribui para a formação dos jovens do Assentamento Santa Rita e dialoga com o rico universo que há ao redor de suas casas, como a agricultura familiar, o bioma Caatinga e as tradições culturais e religiosas.

É preciso que a juventude rural se aproprie dos processos de produção, decodificação e dos mecanismos de utilização dos meios de comunicação, em especial do rádio, e perceba a dimensão participativa que o meio

oferece e se reconheça como grupo capaz de produzir sua própria comunicação. Esses jovens são autores de suas histórias e disseminadores de ideias, tendo o programa *Apostando no Semiárido* apenas como um mero instrumento incentivador desse processo de educação e formação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Consideração sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. ANPED. nº5 e nº 6. 1997.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **O Futuro das regiões rurais**. Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2003. In: _____, et al. *Juventude e Agricultura Familiar: desafio dos novos padrões sucessórios*. Brasília: edições Unesco, 1998. 2 ed.
- BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Revista Agriculturas: Experiências Agroecológicas**, V. 20, nº 1. Rio de Janeiro - RJ, 2005, pag. 5.
- BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- BRAGA, O. R. **Educação e convivência com o semiárido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido Brasileiro**. KUSTER;MATTOS (Orgs.).In: *Educação no contexto do Semiárido*. Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial da RESAB, 2007, p. 27-46.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso: em 04 de setembro de 2013
- BRUMERI, Anita. **A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade**. Equador: Quito, 2006
- BRUMMER, A.; ROSAS, E. N. L. WEISHEIMER, N. **Juventude rural e divisão do trabalho na unidade familiar**. X Congresso da International Rural Sociology – IRSA. Rio de Janeiro, 2000.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais de globalização**. Trad. Maurício Santana Dias. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001
- CARNEIRO, Maria José. **O Ideal Rurbano: a relação campo-cidade no imaginário dos jovens rurais**. XXII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 1998.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural, uma luta cotidiana**. In: *Ciências humanas e sociais em Revista*. Rio de Janeiro: Edur, v. 30, n.2, jul-dez, p. 25-31, 2008.
- _____. **Entre Ficar e Sair: Uma etnografia da construção social da categoria rural**. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, 2005.
- FERREIRA, Daniel José do Nascimento; MATIAS, Rivaneide Lígia Almeida; SILVA, Marconiedison Herculano da; LIMA, Carlos Andre Ferreira. **Diagnóstico da Juventude Rural: Um recorte no Semiárido Pernambuco**. Centro de Educação Comunitária Rural. JEPEX 2001. Serra Talhada – PE, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1983.

- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. Disponível na internet via <http://www.antroposmoderno.com/word/pedadaterra.doc>. Extraído em 04 de agosto de 2013.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6ª ed. DP&A, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JUNG, Milton. **Jornalismo de Rádio**. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **A Mudança na percepção da juventude**: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S.; FILHO, João Freire Filho (orgs.). Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: Educ, 2008.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: Comunicação, Cultura e Hegemonia. 2ª ed. Rio de Janeiro: URFJ, 2003.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como Extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.
- PIOVESAN, Angelo Pedro. **Rádio e Educação**: uma integração prazerosa. In: FILHO, André Barbosa; BENETTON, Rosana Benetton; PIOVESAN, Angelo Pedro (orgs.). Rádio: sintonia do futuro. São Paul: Paulinas, 2004.
- SCHON, Donald A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: NOVOA, Antonio. Os professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SHERER-WARREN, Ilse. **Redes sociais**: trajetórias e fronteiras. In: DIAS, Leila Christina; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima (orgs.). Redes, sociedades e territórios. 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 29-50.
- STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Editora da UFSC: Florianópolis, 2006.
- TAUK SANTOS, M. S. **Juventude Rural em Tempo de Redes Sociais**. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.
- TAUK SANTOS, Maria Salett et al. **Redes informais de comunicação e produção cultural na pesca artesanal**. In: Congresso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, 9. Ciudad del Mexico, Mexico, out. 9 al 11, 2008.
- TAUK SANTOS, M. S. et al. **Desvendando o mapa noturno**: análise da perspectiva das mediações nos estudos de recepção. Novos Olhares, 5(5): São Paulo, O Departamento, 1999.
- TUFTE, Thomas. **Juventude, Comunicação e mudança social**: negociação da vida de jovens em uma realidade global. In: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. INTERCOM v. 33, nº 2 jul./dez. 2010. São Paulo: INTERCOM 2010 p. 51-72.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas**: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Revista Estudos, Sociedade e Agricultura, 15: outubro de 2000. 87-145.

CAPÍTULO 7

Abordagens socioeducativas em Agroecologia: aplicações contextualizadas na comunidade do Cabeço - Jandaíra/RN

Juarez Azevedo de Paiva
Abdon Silva Ribeiro da Cunha
Francisco Melo Medeiros
Jailza de Oliveira Melo
Washington José de Sousa

1 INTRODUÇÃO

A racionalidade da agricultura moderna baseia-se na apropriação privada do trabalho humano e na maior extração possível de valor dos recursos naturais. É uma agricultura de pacotes e de códigos fechados. Inversamente, a agricultura de base ecológica constitui-se na valorização de saberes agroecológicos permitindo o livre uso, a adequação técnica e a partilha social na criação de infinitas possibilidades de desenho e gestão de agroecossistemas entre diferentes atores e locais. Nos dias atuais, quando revisitamos, revalorizamos e recontextualizamos conhecimentos praticamente soterrados pela agricultura moderna estamos favorecendo a recuperação da capacidade de observação, de interpretação e de formulação de alternativas inovadoras. Assim, o agricultor passa a estabelecer critérios e medidas que auxiliam na compreensão da natureza, dos agroecossistemas, das relações sociais, dos recursos naturais, dos mercados, da paisagem circundante, das dinâmicas relacionadas aos ciclos da vida, da diversidade das espécies, do clima, das plantas, da biologia do solo e sua evolução, da água e, sobretudo, das consequências das diferentes intervenções humanas.

Os avanços tecnológicos e científicos permitem reduzir incertezas e ancorar mudanças, o que, no caso da agricultura, leva o homem à relação produtivista e, de certo modo, destrutiva, na sua relação com a natureza. De outra forma, a Agroecologia reativa aptidões de observação, melhora o rigor da relação homem/natureza, submete o produtor a registros sistemáticos de modos próprios de trabalho e incorpora esquemas experimentais e inovadores de aproveitamento de recursos naturais. Em práticas de experimentação, com base no processo de ensaio, acerto/erro, repetição, os equívocos são importantes na reestruturação de procedimentos e o grau de agregação de conhecimento em relação à informação é elevado, ao ponto de caracterizar criação autônoma, produto da interação entre as condições efetivas do ecossistema e a capacidade de inovação do agricultor. Após o domínio de certo grau inicial de informação, surge então a necessidade de torná-la útil ao cotidiano, ao contexto de um agroecossistema concreto.

Os agricultores que passam a ser agroecologistas estão empenhados em adaptar informações e tecnologias à sua situação concreta respeitando limites naturais. Este processo, muitas vezes tido como sem importância, na verdade é rico em construção do conhecimento para a produção emancipadora, pois o cotidiano de trabalho frequentemente põe em questão informações prontas, de difícil aplicação a dado contexto, pondo em cheque a dependência em relação a recursos tecnológicos caros ou de difícil acesso. Na geração do conhecimento agroecológico, há redescoberta de um “novo mundo” para os agricultores e, igualmente, para os técnicos que normalmente vivem orientados pelos preceitos da agricultura moderna, extensiva na produção de monoculturas e intensiva na aplicação de recursos tecnológicos, dentre os quais, os agroquímicos. A sensibilização para a temática agroecológica, através de abordagem socioeducativa, é passo preliminar à conscientização de agricultores e comunidades para um modo de produção que coloca em sintonia homem, qualidade de vida e natureza.

Foi com esse propósito que, como modo de sensibilizar a comunidade local onde vivem, dois jovens agricultores familiares, participantes do Curso de Especialização em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGA/UFRN), empreenderam duas intervenções de base agroecológica. As duas ações ocorreram na Comunidade do Cabeço, no município de Jandaíra/RN, envolvendo agricultores e a comunidade em geral, provendo conteúdos para a elaboração dos respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). As abordagens socioeducativas tiveram como propósito aplicar metodologias que possibilitassem aos produtores rurais e à comunidade do Cabeço em geral, aproximações com processos de transição para produção de base agroecológica. É oportuno registrar que o Cabeço está localizado em uma área com potencial agricultável,

ainda que localizado no município de Jandaíra, situado no Território do Mato Grande do Rio Grande do Norte, em região semiárida. O Território é marcado pela irregularidade de chuvas e escassez de água no solo, o que se constitui percalço ao desenvolvimento socioeconômico. Porém, no subsolo, localiza-se o Aquífero de Jandaíra, subterrâneo hídrico abundante que pode transformar a região a partir da produção irrigada.

Em meados da década de 1980, foi instalado o Assentamento Cabeço, pelo extinto Instituto de Terras do Rio Grande do Norte – ITERN, hoje substituído pela Secretaria de Estado de Assuntos Fundiários e de Apoio à Reforma Agrária – SEARA. As dificuldades advindas da deficiência de infraestrutura socioprodutiva para a atividade agrícola das famílias lá instaladas, acrescidas de ações limitadas governamentais e da baixa escolarização dos beneficiários da terra, mantiveram o coletivo assentado em práticas de culturas de subsistência, dependentes dos períodos irregulares de inverno.

Atualmente, o Povoado do Cabeço é formado por famílias que vivem em terreno e residência próprios, originários da Reforma Agrária, e outras famílias de fazendeiros, que trabalham com produção convencional de hortifrutí irrigado, tais como banana, mamão, melão, tomate, pimentão, melancia e jerimum. Os poucos agricultores familiares, que trabalham por conta própria, praticam agricultura de subsistência, dependente das chuvas – sempre irregulares – e de sementes doadas pelo governo. Há, ainda, pequenos criatórios de bovinos, ovinos e animais de quintal não destinados à atividade pecuária, à comercialização. A assistência técnica é praticamente inexistente e, quando presente, direciona-se exclusivamente à submissão dos produtores a práticas agrícolas baseadas na “revolução verde”, tornando-os dependentes da compra de insumos, fertilizantes, adubos e defensivos industrializados que prejudicam a qualidade do solo e da água. Por outro lado, vendem seus produtos a preços cada vez menores, uma vez impossibilitados de concorrer com grandes produtores que praticam monoculturas de elevada produtividade e lucratividade.

Deste modo, há elevada relevância social nas intervenções realizadas, pois os conhecimentos e metodologias utilizados serviram para sensibilizar os agricultores em relação ao contexto em que vivem, e para destacar o valor da Agroecologia, tanto para a vida pessoal, como para a sociedade, uma vez que as famílias agricultoras que ali vivem passam por problemas de exclusão social, perda da identidade rural e degradação ambiental, relacionados à dominação dos sistemas de produção por grandes agricultores, atravessadores e especuladores. Através dessas intervenções em prol do desenvolvimento rural sustentável, visaram-se caminhos e alternativas à minimização de problemas hoje enfrentados pela Comunidade.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Os estudantes do Curso de Especialização em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial foram orientados, na totalidade, à elaboração e efetivação de projetos socioeducativos de intervenção, que, com base na técnica 5W2H de planejamento e ação, continham os tópicos a seguir indicados. A técnica consiste em responder a questões centrais relativas ao planejamento de uma ação: o quê, porque, onde, quem, quando, como, quanto custará? A denominação da ferramenta advém da língua inglesa e possui os seguintes significados: 5 W – *What* (o quê), *Who* (quem estará envolvido na ação), *When* (quando ocorrerá a ação), *Why* (porque fazer), *Where* (onde a ação ocorrerá); e 2 H – *How* (como fazer/metodologia da ação) e *How much* (quanto custará/orçamento).

A técnica 5W2H surgiu e se popularizou a partir do movimento do controle da qualidade, nos anos 1970, e é comumente denominado de Diagrama de Ishikawa, ou Diagrama de Causa e Efeito (ISHIKAWA, 1990). Seguindo os pontos necessários à aplicação dessa técnica, os estudantes apresentaram projetos contendo os seguintes tópicos:

1. Introdução (O que fazer?): síntese do conteúdo da ação. O candidato deverá indicar o que pretende fazer em termos de intervenção na área escolhida para a realização do trabalho de Residência Agrária. Aqui, é importante o candidato indicar o local onde pretende realizar a Residência Agrária e com o que pretende contar na realização das atividades: o candidato irá desenvolver o trabalho sozinho? Demandará apoio de alguma instituição ou de algum técnico? Que público será beneficiado/participará da ação?

2. Justificativa (Por quê?): indicação de contribuições que a proposta poderá gerar para a comunidade onde será desenvolvida e, de modo mais amplo, para a Política Nacional de Reforma Agrária; indicação da experiência profissional em ações da Reforma Agrária, em assentamentos rurais ou comunidades quilombolas e do interesse/experiência do candidato no tema.

3. Metodologia de implantação (Quem? Quando? Onde? Como?): narrativa das etapas a serem cumpridas e dos materiais que devem ser empregados durante a realização da intervenção – como será realizada a ação? O que pretende o candidato fazer? Indicar o pessoal que pretende envolver na ação (beneficiários, facilitadores/técnicos, coordenador da ação); indicar equipamentos, meios e materiais que deverão ser utilizados e se haverá necessidade de: a) remuneração de pessoal, de pagamento de diárias e ajuda financeira, hospedagem, transporte e locomoção dos participantes; b) de aquisição de equipamentos; c) de aquisição de material de consumo, de expediente, alimentação etc.

4. Resultados e Avaliação (O quê?): expor resultados esperados da ação e o modo como se pretende monitorar e avaliar os resultados. É importante que o candidato indique: que etapas pretende empregar para chegar ao resultado esperado? Que recursos acredita o candidato possuir para facilitar o alcance do resultado? Que dificuldades podem aparecer durante a ação?

5. Cronograma da ação e orçamento (Quando? Quanto?): estabelecer fases para o cumprimento da ação pretendida considerando o período entre 18 e 24 meses, estabelecendo custos, dispêndios necessários à execução.

Após a elaboração do projeto de intervenção, os alunos foram em busca de parcerias para a realização da intervenção, mobilizando a comunidade para a participação, pois dois projetos de intervenção na Comunidade do Cabeço tiveram como base o envolvimento dos próprios sujeitos locais, inclusive como estratégia para construção do sentimento de pertencimento. Para tanto, foi aplicado recurso da pedagogia da alternância cuja origem repousa na França (GIMONET, 1998), nos anos 1930, quando produtores rurais, insatisfeitos com o sistema de ensino, iniciaram um momento de resistência para adequá-lo às necessidades do campo, por eles identificadas. Assim, conhecimentos convencionalmente aceitos devem unir-se às práticas locais, a novas possibilidades, valorizando o fortalecimento da aprendizagem. São estratégias que encontram, no Brasil, procedimentos similares na Educação Popular, em ações baseadas na construção e sistematização coletiva de saberes (FREIRE, 1992). Assim, as formações foram desenvolvidas sob a forma de oficinas, de modo interativo, como espaço comunicacional (RODRIGUEZ; SOTO, 1997), e não no formato convencional de “educação bancária” (FREIRE, 1992) em que alguém ensina e na outra ponta alguém apenas absorve – “aprende”.

As oficinas envolveram atividades teóricas e práticas integradas, mediante o recurso do “aprender fazendo e fazer aprendendo”. Exigem, assim, trocas de experiências, expectativas e saberes relacionados ao

tema em pauta. As metodologias de comunicação pedagógicas tornaram os processos ensino-aprendizagem mais eficientes e adequados ao público-alvo (GAVIRA, 1998).

Tais princípios direcionaram as intervenções na Comunidade do Cabeço, permitindo a experimentação e validação de novo procedimento de produção voltado à transição agroecológica. A primeira intervenção teve como público 19 agricultores da Comunidade e objetivou sensibilizá-los para a importância e os valores da produção agroecológica. Os procedimentos adotados na intervenção foram: oficinas com profissionais acerca de modelos produtivos, técnicas de produção, planejamento e soberania alimentar; “Dias de campo” para trocas de conhecimentos técnicos e tradicionais, campesino-campesino, com interação dos produtores em dois momentos (duas fazendas): troca de experiências, com complementações de informações técnicas, e atividades práticas.



Figura 1: Fases da Intervenção Socioeducativa com Produtores Rurais

A segunda intervenção na Comunidade do Cabeço teve como objetivo sensibilizar famílias da comunidade para produção e autoconsumo de alimentos saudáveis e seguros de base agroecológica envolvendo todos os membros das famílias. Foram realizadas duas oficinas com emprego de recursos didáticos, tais como dinâmicas, exposição de cartazes e construção de painéis e recursos de multimídia, como vídeos e câmera fotográfica. A primeira oficina foi realizada com a participação de um engenheiro agrônomo e uma nutricionista que abordaram processos básicos de produção de alimentos versus produção de alimentos de base agroecológica, em quintais para autoconsumo, tendo como referência a Segurança Alimentar e Nutricional no âmbito familiar.

A segunda oficina tratou da conservação, manipulação e higiene dos alimentos e da importância do autoconsumo e dos produtos agroecológicos para a saúde das famílias. Foram, então, realizadas visitas a áreas de produção de base agroecológica, em período de colheita, no intuito de provocar reflexões e conscientização em torno do tema. A oficina foi dividida em três momentos: roda de conversas informais, a partir de uma integrativa, no intuito de mapear conhecimentos prévios em relação a nomes, nutrientes e forma dos alimentos; passeio de campo para identificação de alimentos produzidos na Comunidade em forma natural; colheita e preparo, em conjunto, dos alimentos colhidos para degustação e descoberta de sabores; momento de culminância: discussões e sistematização de descobertas e curiosidades do grupo.

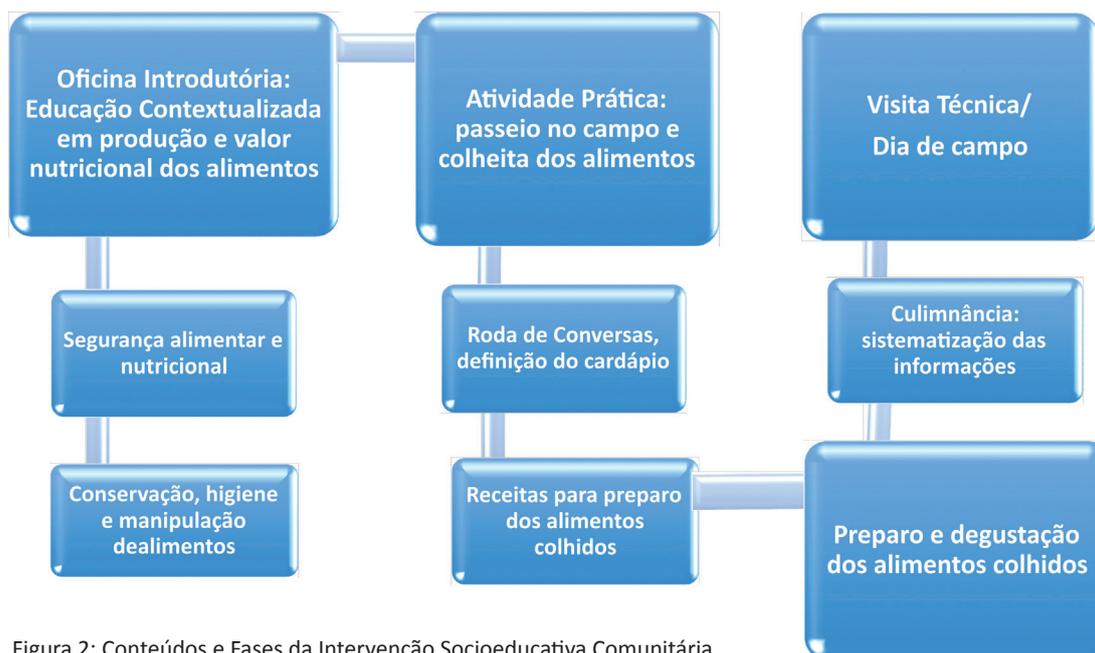


Figura 2: Conteúdos e Fases da Intervenção Socioeducativa Comunitária

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir são narrados e discutidos os resultados das duas intervenções socioeducativas cujos conteúdos foram selecionados para integrar o presente texto. Trata-se da exposição de resultados de duas intervenções desenvolvidas, conforme anteriormente referidas, como objetos de monografias do Curso de Especialização em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre 2012 e 2013. A socialização, aqui, tem o propósito de sistematizar procedimentos simples, mas, de elevado valor que tipificam contribuições à qualidade de vida e ao meio ambiente no Semiárido, na perspectiva da Educação Contextualizada, a partir da reaplicação de tecnologias sociais que sensibilizam e mobilizam cidadãos em ações políticas coletivas e que, em certa medida, minimizam efeitos indesejáveis da relação humana com semelhantes e com o meio natural em condições de recíproca dependência.

3.1 ABORDAGEM SOCIOEDUCATIVA COM AGRICULTORES NA COMUNIDADE DO CABEÇO

Durante séculos de evolução, os sistemas culturais e biológicos foram sendo alterados e adaptados a partir de intervenções humanas. Em tempos antigos, mesmo sob condições ambientais adversas, foram desenvolvidos sistemas agrícolas complexos sem uso de mecanização, fertilizantes ou pesticidas. Por essa razão, a agricultura, intensificada há mais de 10 mil anos, somente nos últimos 2 mil anos vivenciou o surgimento de culturas diversificadas e sustentáveis ao local (MARTIN, 1999). Tal processo histórico viabilizou o crescimento da população mundial e a evolução das civilizações. Mesmo diante de significativos desenvolvimentos tecnológicos, em máquinas, equipamentos, implementos e insumos agrícolas, afirma Altieri (2002, p.15) que em torno de 60% da área agricultável no mundo é, ainda, cultivada com base em métodos tradicionais.

Após a Primeira Guerra Mundial, deu-se o surgimento da agroindústria, com produção em larga escala, baseada em técnicas da chamada *revolução verde*, que trazia pacotes tecnológicos como sementes híbridas, adubos sintéticos, agrotóxicos e mecanização. Essas técnicas chegaram pelos anos 1960 e 1970 ao Nordeste do Brasil, mas não se mostravam adequadas à realidade da região, principalmente à do Semiárido, que tem solos rasos e secos.

No Semiárido brasileiro, adveio um ciclo de desequilíbrios provocado a partir de assincronismos ambientais entre as plantas nativas e as cultivadas, que foram sendo introduzidas ao longo dos anos. Enquanto as chuvas mostravam-se suficientes para a vegetação nativa, as sementes importadas, condicionadas a outras condições de clima e umidade, precisavam de quantidades cada vez maiores de adubos e venenos. Assim, muitos agricultores familiares endividaram-se, enquanto os insumos se tornavam cada vez mais necessários para garantir a produção.

Uma das consequências deste período foi que, na comunidade do Cabeço, a maioria dos sistemas da agricultura familiar até então em prática, passaram a apresentar baixa ou nenhuma produção pelo uso de tecnologias agressivas e inadequadas ao ecossistema local. Sem perspectivas de melhoria de vida no campo, elevado contingente de trabalhadores migrou para regiões urbanas. Pode-se afirmar que o êxodo rural, nestas últimas décadas ocorreu muito mais como reflexo da *revolução verde* do que pelas inconstâncias climáticas. É nítido o fato de que a degradação socioprodutiva no Cabeço tem gerado desestímulo à produção e levado os agricultores familiares, que resistem, à perda da identidade rural.

Em resposta a impactos sociais e ambientais como esses, surgiram várias iniciativas de práticas agrícolas voltadas à sintonia entre homem e natureza, e não usurpadoras dela. Dentre as práticas surgidas, encontram-se agriculturas orgânicas, biodinâmicas e agroecológicas, e agriculturas naturais e regenerativas, que defendem alternativas ao modelo de produção extensiva e industrializada de alimentos. Os anos 1970 presenciaram o surgimento do conceito da Agroecologia, e seu desenvolvimento processou-se a partir de movimentos de oposição aos padrões e às consequências das práticas da “Revolução Verde”. O movimento teve apoio de diversos setores e segmentos profissionais como biólogos, ambientalistas, acadêmicos, consumidores e cidadãos comuns (Anais dos Seminários Regionais: Agricultura Familiar, Agroecologia e Mercado no Norte e Nordeste do Brasil, 2004).

Caporal; e Costabeber (2000) defendem que a Agroecologia é um processo multidimensional de mudança social orientado no sentido da ecologização das práticas agrícolas no manejo dos agroecossistemas. Socialmente mais justa, de menor impacto ambiental e reflexo de uma ruptura com o paradigma dominante, essa “outra agricultura” está em construção. Historicamente bloqueadas pelo modelo hegemônico, essas outras formas de agricultura começam a ganhar força ao se ampliar o quadro de alternativas para o desenvolvimento rural e, mais especificamente, numa perspectiva sustentável de desenvolvimento territorial (SANTIN, 2005, p.35). Por essa razão,

Considera-se a Agroecologia como paradigma emergente, substituto da agricultura industrial ou convencional, exatamente por incorporar elementos de síntese, unificadores, integradores. Esse novo paradigma se diferencia por ter uma abordagem holística, não apenas no que concerne às questões ambientais, mas, sobretudo, às questões humanas (AQUINO; ASSIS, 2005, p. 48).

Segundo Guzmán (2001), a particularidade social da Agroecologia reside no fato dela estar baseada na ação coletiva de determinados grupos sociais na sua relação com a natureza. Por isso, os conhecimentos locais e empíricos podem ser desenvolvidos e aplicados permitindo a manutenção sustentável dos agricultores e

de suas comunidades, eliminando a dependência de insumos externos à propriedade e respectivos efeitos no meio ambiente.

Como pressuposto às intervenções no Cabeço, foi observada a estratégia de geração de conhecimento a partir da interação do conhecimento tradicional dos agricultores com o conhecimento científico, o que se deu a partir de oficinas participativas e Dias de Campo com trocas de experiências campesino-a-campesino, para promover o diálogo e a transformação entre os atores sociais envolvidos. Nesse sentido, o primeiro passo foi a sondagem com os agricultores a respeito do tema da Agroecologia, com visitas individuais e uso de linguagem simples e objetiva. Posteriormente, foi realizada uma reunião de sensibilização com os agricultores, no tema da Agroecologia.

A sensibilização para iniciação do processo de transição em Agroecologia se deu em parceria com a Associação de Jovens Agroecologistas Amigos do Cabeço – JOCA. Foi um momento de dinâmicas expositivas num processo de reflexão-ação em torno dos problemas socioambientais causados pelo uso dos agrotóxicos e adubos químicos no meio ambiente, trazidos pela “Revolução Verde”, discutindo-se efeitos negativos inerentes à contínua ação humana degradadora no meio ambiente, pela via da aplicação de processos agrícolas centrados na manipulação bioquímica. No contraponto, foram abordados benefícios de práticas agroecológicas mediante a exibição de filmes como Agricultura Orgânica (1997) e o Veneno Está na Mesa (2011), seguidos de debates.



Figura 3: Oficina de Sensibilização

Para a realização das atividades práticas, foi buscada a colaboração de órgãos de produção orgânica, sediados no Rio Grande do Norte, como a empresa HORTAVIVA e o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER/RN, além de um engenheiro agrônomo e uma *chef* de cozinha que possui Mestrado em Política Agrícola. Para o fortalecimento da ideia de Agroecologia, incentivou-se a troca de conhecimentos tradicionais, de experiências e vivências dos agricultores, complementado pelas oficinas técnicas e, em um segundo momento, por atividades práticas.

Durante o período de três meses, foram realizadas reuniões e oficinas na sede da Associação Jovens Agroecologistas Amigos do Cabeço (JOCA), na própria comunidade, com os profissionais convidados e o responsável por esta intervenção. As oficinas foram direcionadas aos agricultores, com temáticas relacionadas a modelos produtivos, técnicas de produção e planejamento e soberania alimentar. Na continuidade, foram realizados dois dias de campo no intuito de proporcionar trocas de conhecimentos em princípios agroecológicos, campesino-a-campesino, mediadas pelos profissionais convidados. Um desses eventos culminou na implantação da primeira produção de base ecológica incentivada pelos Jovens Agroecologistas Amigos do Cabeço, aliada a uma experiência com compostagem (Figura 4).



Figura 3: Imagem da Oficina de Sensibilização



Figura 4: Compostagem

O engenheiro agrônomo decidiu realizar a primeira atividade, teórico-prática, em uma propriedade cujo proprietário é agricultor familiar e seu parceiro em produção agroecológica. Lá, foram ministradas, em dois dias, nos turnos matutino e vespertino, as oficinas a respeito de modelos produtivos, técnicas de produção, manejo sustentável e desenvolvimento local por meio de práticas agroecológicas e técnicas de produção de compostagem, biofertilizantes, defensivos naturais e materiais alternativos (confecção de instrumentos a partir de reciclados). Participaram 23 agricultores familiares, entre homens, mulheres e jovens (Figura 5).



Figura 5: Atividade de campo em experiência de horticultura agroecológica (foto: arquivo próprio)

Esta oportunidade foi fundamental na intervenção realizada, pois, no início, vários agricultores mencionaram a descrença na Agroecologia por desconhecimento de práticas agroecológicas com resultados positivos. Aqui, ao ter contato com um agricultor igual a eles, que abraçou a Agroecologia e apresenta sucesso na produção, puderam verificar o nível de satisfação em produzir alimento limpo (que alimenta as pessoas e a terra). Conforme declarou o agroecologista, “fico com a consciência tranquila de que não estou fazendo mal a ninguém e que a terra vai estar sempre forte”.

Foi obtido apoio do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte – EMATER para o segundo dia de campo, que ocorreu na Fazenda Pedra de Fogo, em Jandaíra/RN, com a temática “Tomate ecologicamente cultivado”. O evento teve a parceria, ainda, da Empresa de Pesquisa Agropecuária do Rio Grande do Norte – EMPARN e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA. Este evento envolveu 19 agricultores da comunidade do Cabeço além de dezenas de outros agricultores oriundos de várias comunidades próximas (Figura 6).



Figura 6: Oficina “Tomate ecologicamente cultivado”

Para complementar, as duas últimas oficinas “Planejamento da Produção” e “Soberania Alimentar”, foram ministradas por uma mestre em Política Agrícola. A convidada explicou, em linguagem simples e objetiva, como o planejamento é importante em todas as etapas, desde a produção de mudas e adubos e preparo da terra, até a fase de plantação, observação e respeito aos ciclos e às safras. Abordou temas como cadeia produtiva, valor agregado e oportunidades de comercialização. Na parte da tarde, ocorreu uma conversa em torno de soberania alimentar e nutricional, noções de nutrição, como aproveitar melhor os hortifrutí e, ainda, uma Oficina Gastronômica, cuja culminância foi a degustação de produtos agroecológicos oriundos de áreas cultivadas por sócios da JOCA (Figura 7).



Figura 7: Culminância da Oficina Gastronômica com degustação de produtos agroecológicos

De acordo com Guzmán *et al.* (2000), a Agroecologia tem, de fato, essa natureza social. A relação entre produção de valor e necessidades humanas contraria o modo de produção capitalista e torna-se diferencial a ser explorado pela agricultura familiar. Acrescentando-se, outrossim, que a Agroecologia adota estratégias para agriculturas mais sustentáveis e contribui para a segurança e soberania alimentar e nutricional a partir de atributos como direito a alimentos saudáveis e de boa qualidade, culturalmente apropriados e em quantidade suficiente, produção de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e transgênicos, desenvolvimento rural sustentável e, conseqüentemente, qualidade de vida para quem vive no campo e do campo, e para o público consumidor urbano.

3.2 ABORDAGEM SOCIOEDUCATIVA EM AGROECOLOGIA COM FAMÍLIAS DA COMUNIDADE

A produção familiar para autoconsumo tem se revelado desejável, social, ecológica e economicamente viável quando se considera o caráter de pequena escala que adota e os benefícios trazidos para as famílias em termos de segurança alimentar e nutricional. Uma vez que emprega mais trabalhadores no sistema produtivo, ocupa mão-de-obra ao tempo em que reduz custos de manutenção das famílias, possibilitando a melhoria da qualidade de vida e garantindo autossuficiência alimentar. O aproveitamento de interações e a sinergia complementar, dela advinda, podem trazer benefícios significativos, pois asseguram produção e consumo regulares de alimentos, variedade na dieta alimentar e, eventualmente, excedente para comercialização, contribuindo, de uma ou outra maneira, para a renda das famílias agricultoras.

Desta forma, as práticas de agricultura de base agroecológica, em espaços comunitários ou individuais, constituem-se modo simples de ampliar o acesso a alimentos e promover qualidade de vida das pessoas. A produção de alimentos sustentáveis, aliada à educação do cidadão consumidor, contribui para criar e manter níveis de saúde ideais, além de visão integral da vida em suas várias dimensões. Vale destacar que a abordagem agroecológica é sensível à complexidade dos sistemas agrícolas e de reprodução da vida, e, neste sentido, avança para uma compreensão holística da condição humana. Nela, os critérios de desempenho incluem não apenas produção, mas, também, propriedades como sustentabilidade, segurança alimentar, estabilidade biológica e conservação de recursos.

Mais do que disponibilidade, o acesso a alimentos mostra-se crucial à discussão da segurança alimentar e nutricional, envolvendo processos produtivos e tomada de consciência em torno do que se está consumindo, o que independe do segmento socioeconômico:

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base, práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (CONSEA-MG, 1999, p. 01).

Foi, pois, com base nesses pressupostos, que a intervenção aqui narrada foi desenvolvida na comunidade do Cabeço. O intuito foi conscientizar famílias da comunidade para produção e autoconsumo de alimentos saudáveis e seguros de base agroecológica. Para atingir tal objetivo, foram promovidas oficinas educativas em Agroecologia para crianças, jovens e adultos, inicialmente, para apresentação da importância e de benefícios da alimentação limpa, sem agroquímicos, à saúde familiar e ao meio ambiente. Em momento posterior, o

foco da intervenção foi direcionado para a colheita e o consumo de alimentos de base agroecológica.

O conceito de soberania alimentar defende que os povos têm direito à definição de políticas que garantam a segurança alimentar e nutricional, incluindo o direito à preservação de práticas de produção e alimentares comuns a cada cultura. Para Siliprandi (2002), o conceito relaciona-se à garantia do direito de todos ao acesso a alimentos sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais e nem o sistema alimentar futuro, devendo ser realizada, assim, em bases sustentáveis. O resgate do valor nutricional dos produtos, aliado à dinâmica da agricultura familiar e à prática agroecológica, são componentes que ilustram a concepção integrativa das políticas de segurança alimentar e nutricional inclusive exigindo, da sociedade, o desafio da manutenção da biodiversidade frente a efeitos destrutivos de ações humanas como a monocultura, o uso de agrotóxicos, o desmatamento, dentre outros.

O resgate à produção e ao consumo conscientes é fato relevante à educação alimentar e nutricional, considerando que esta consiste na construção integrada de processos, permanentes e contínuos, de aprimoramento da produção, da distribuição, da seleção e do consumo de alimentos, de forma adequada, saudável e segura. Uma de suas diretrizes reside na valorização de hábitos e tradições culturais, além da conscientização a respeito da produção, do consumo inadequado e do desperdício de alimentos. É, pois, a ausência da tomada de tal consciência, que conduz Siliprandi (2004, p.15) à seguinte constatação:

Vivemos um período de transformações nos campos da produção, distribuição e nas formas de consumo dos alimentos, em que os grandes temas são a crescente industrialização dos processos produtivos agrícolas e de elaboração dos alimentos e a padronização dos hábitos alimentares, diante das exigências colocadas pela, também crescente, urbanização. As relações com os alimentos são, cada vez mais, marcadas pela posição das pessoas na pirâmide social, de forma que, para aqueles que podem pagar, é possível obter alimentos variados, ricos em nutrientes, carregados de serviços (simbólicos e materiais); para outros, é reservado o alimento massificado, pouco variado, inseguro quanto à sanidade biológica e nutricional; para a maioria, ainda, sequer é garantida alimentação suficiente e permanente, necessária para a sobrevivência.

O ato de alimentar-se envolve diferentes aspectos que manifestam valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais. Assim, as pessoas, diferentemente dos demais seres vivos, ao se alimentarem, não buscam apenas suprir necessidades orgânicas de nutrientes; não se alimentam de nutrientes, mas de alimentos específicos com cheiro, cor, textura e sabor.

Foi, pois, com base nesse viés teórico, que ocorreu a ação na temática da segurança alimentar e nutricional na comunidade do Cabeço, envolvendo membros de várias famílias. A oficina teve lugar na sede da JOCA, ocorrendo de modo simultâneo e integrado à intervenção anteriormente retratada neste texto. A atividade teve início com uma dinâmica de integração em que todos os participantes receberam, aleatoriamente, uma fruta ou hortaliça comumente cultivada e consumida na localidade. Cada participante foi, então, orientado a encontrar outro que possuía produto diferente. Em dupla, apresentaram um ao outro para o grande grupo, arriscando, cada um, na sequência, palpites acerca da importância alimentar do produto que detinha.

Após as apresentações, teve início um momento de discussão e sistematização de informações, tarefa realizada por uma especialista em alimentos, convidada para o evento. Aqui, conceitos como segurança alimentar e nutricional, produção agroecológica, autoconsumo, alimentação e saúde, dentre outros, foram,

gradativamente, sendo introduzidos. A princípio, foi feita uma explanação a respeito dos tipos de hortaliças cultivadas na comunidade e, em seguida, realizadas demonstrações a respeito de técnicas e manejo de produção agroecológica, tais como preparo do solo, preparo das mudas, tipos de pragas, uso de biofertilizantes, período de colheita e rotação de culturas.

A conversa contribuiu para que as famílias refletissem em torno de alternativas de produção sustentável e problemas de dependência de insumos químicos de alto custo em mercados instáveis. Este momento foi, também, de reflexão acerca da importância de hábitos alimentares saudáveis, o que ocorreu mediante identificação e diferenciação de valores nutricionais entre verduras, legumes e frutas. Em seguida, foi realizada uma atividade prática com algumas hortaliças e frutas como mamão, acerola e limão, adequadamente higienizados para consumo. Utilizando os cinco sentidos, os participantes tocaram a superfície das cascas e das folhas, sentiram o cheiro das frutas e identificaram o formato, as cores, a textura e os diferentes sabores dos alimentos.



Figura 8: Oficina “Educação Contextualizada em Alimentos”

Concluído o primeiro momento, teórico, ocorreu uma atividade prática. Para esta atividade, foram colhidos vários produtos agroecológicos, cultivados na comunidade, a exemplo de cenoura, beterraba, coentro, cebolinha, alface, couve, salsa e espinafre. O cardápio foi definido com base nos produtos colhidos, em roda de conversas, à medida em que eram apresentadas sugestões de receitas simples para o preparo de pratos a partir dos alimentos agroecológicos colhidos pelos participantes. Para essa atividade, os participantes foram convidados a conhecer, passo-a-passo, o modo de preparo de dados alimentos com pleno aproveitamento do valor nutricional. Na sequência, todos degustaram os pratos produzidos.

O intuito deste segundo momento foi fazer com que as famílias agricultoras discutissem a importância das características organolépticas na produção de receitas simples de modo a inserí-las nos hábitos de consumo, percebendo que a preparação de alimentos simples é indispensável à saúde e que, se produzidos no próprio quintal, poderão não apenas melhorar a qualidade de vida da família e a relação desta com o meio ambiente, mas também contribuir para a renda familiar a partir da produção e comercialização de excedentes eventuais.

A ação contou com a presença de produtores da própria comunidade, da JOCA, que produzem em pequena escala hortaliças e legumes em base agroecológica. Tais agricultores optaram pela agricultura sustentável, sem uso de produtos tóxicos, empregando técnicas simples, que reduzem a dependência de

insumos industrializados, diversificam a produção e racionalizam o uso dos recursos hídricos, alcançando sustentabilidade pela relação harmônica que se estabelece com os recursos naturais.



Figura 9: Passeio no campo, colheita, preparo e degustação de alimentos

Após a degustação, houve um tempo para a sistematização de aprendizagens e aplicação de um questionário a respeito da acessibilidade a alimentos. No conjunto, as respostas evidenciaram dificuldades de acesso a alimentos saudáveis – já que parte significativa dos trabalhadores rurais da comunidade não produz na própria terra – e, por outro lado, decisões pessoais para mudanças comportamentais no consumo de produtos agrícolas. No momento da sistematização, foi registrado o fato de que a alimentação brasileira, em suas particularidades regionais, é síntese do processo histórico de intercâmbio cultural entre as matrizes indígena, portuguesa e africana que se articularam, por meio dos fluxos migratórios, a práticas e saberes alimentares de outros povos que compõem a diversidade sociocultural brasileira.



Figura 10: Dia de campo: técnicas de manejo de produção agroecológica

O quarto momento foi um Dia de Campo, visita técnica, a convite da EMATER-RN, com duração de quatro horas e participação de 50 pessoas da comunidade, em experiência desenvolvida pela EMBRAPA, em associação com a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Rio Grande do Norte – EMPARN. Lá, foi realizada, preliminarmente, uma palestra a respeito da produção de tomate agroecológico, contemplando temas como preparo do solo e de mudas, uso da fertirrigação por gotejamento, manejo integrado de pragas, monitoramento de plantas com fitilho, conservação do solo, colheita e ensacamento de pencas. Após esta ação, foi realizada uma visita ao campo, o que possibilitou aos participantes troca de experiências e acesso a novos conhecimentos.

Durante a visita ao campo, os participantes puderam colher alimentos e, por essa razão, ao final do evento, foram provocados à higienização dos alimentos e, então, prepararam sanduíches e sucos aproveitando tomates, alfaces, beterrabas, cenouras e limões colhidos. Dentre as crianças, ficou nítida certa rejeição à alimentação, pois a maioria jamais havia degustado hortaliças cruas e suco de legumes com fruta.

4 CONCLUSÕES

O texto descreve duas experiências de Educação Contextualizada que redundaram em narrativas para monografias, ocorridas como exigência à conclusão do Curso de Especialização em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande Norte – PPGA/UFRN. As duas ações ocorreram no município de Jandaíra, na comunidade do Cabeço, e, de forma integrada e complementar, abordaram as temáticas da produção agroecológica e da segurança alimentar e nutricional. A primeira tratou de conscientizar famílias da comunidade para a relevância da produção e do autoconsumo de alimentos saudáveis e seguros em bases agroecológicas. Nesta, o foco foi direcionado para produtores rurais. A segunda abordou a temática da segurança alimentar e nutricional, envolvendo membros de várias famílias (crianças, jovens e adultos) e, do mesmo modo que a primeira, com atividades teóricas e práticas.

Ao final das duas intervenções, os participantes reconheceram o valor do exercício de reflexão em torno do tema da agricultura familiar e do consumo de alimentos, considerando relevante a compreensão do atual padrão de organização político-social e o modo de produção econômico em voga no campo. Reconheceram, ainda, que os processos educativos e as formas de acesso ao conhecimento geram desigualdades nos padrões de produção e consumo e submetem regiões periféricas a propósitos capitalistas o que, no caso de comunidades rurais, afasta-as de atributos sociohistóricos de produção e consumo de alimentos. Ficou claro, para os participantes, que a propagação de estratégias de produção e consumo de alimentos à base de agrotóxicos traz perigos não apenas à vida humana, mas também aos recursos naturais, à qualidade da água acumulada em mananciais, à fauna e à flora. Concluíram que o consumo de produtos industrializados afasta as pessoas de costumes e hábitos locais de consumo, tornando-as dependentes de fornecedores externos e afastando-as de aspectos culturais que lhes são peculiares.

Os participantes compreenderam a Agroecologia como sistema de resistência às tecnologias geradoras de dependência, à exclusão social e à degradação ambiental, e que somente ela assume papel preponderante no fortalecimento da agricultura familiar por permitir práticas agroecológicas e pelo caráter de produção em pequena escala, que valoriza o trabalho manual e a relação positiva e harmoniosa do homem com a natureza. Além de educar para a produção e a alimentação saudável e segura das famílias agricultoras, as intervenções possibilitaram o interesse pelo cultivo agroecológico e o consumo de produtos disponíveis na

localidade. No caso das crianças, as atividades formativas estimularam o consumo de frutas e a aceitabilidade de hortaliças, verduras e legumes, contribuindo para reformular hábitos alimentares. As experiências desenvolvidas proporcionaram, por fim, reflexões em torno dos gastos das famílias com a aquisição de alimentos industrializados e não produzidos localmente, o que, além de onerar o custo de vida, prejudica a segurança alimentar e nutricional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRICULTURA familiar e campesinato: rupturas e continuidades. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro. Out. 2003. Disponível em: <http://www.mpabrazil.org.br>. Acesso em: 29 Ago. 2012.

Kuster, Angela; Martí, Jaime Ferré (Org.). **Agricultura familiar, Agroecologia e Mercado do Norte e Nordeste**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, DED, 2004.

AGRICULTURA ORGÂNICA. **Produção de estúdios ambiente artes**. Santa Catarina: DEA, 1997. 1 vídeo.

AGROECOLOGIA: HYPERLINK “<http://www.agroecologia.inf.br>” www.agroecologia.inf.br

ALTIERE, Miguel. **Agroecologia: novos caminhos para a agricultura familiar**. Disponível em: [http://www.dge.apta.sp.gov.br/publicacoes/T&IA2/T&IAv1n2/Artigo Agroecologia Novos Caminhos3.pdf](http://www.dge.apta.sp.gov.br/publicacoes/T&IA2/T&IAv1n2/Artigo%20Agroecologia%20Novos%20Caminhos3.pdf). Acesso em: 5 de Out. 2012.

_____. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura sustentável**. Guaíba: Editora Agropecuária, 2002.

AQUINO, Adriana Maria de; ASSIS, Renato Linhares de. **Agroecologia—princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília/DF: Embrapa, 2005.

ARAÚJO M. de UDRY M. C. **Agroecologia e desenvolvimento sustentável**. Disponível em: www.bdpa.cnptia.embrapa.br/

BACEGGA. M.A. Comunicação/Educação: conhecimento e mediações. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 20, jan/abr 2001. Op. Cit. In: OLIVEIRA, Vania. **Capacitação e Intervenção para a Gestão de Recursos Naturais em Comunidades Rurais no Estado de Rondônia**. Disponível em: <http://www.alice.cnptia.embrapa.br>. Acesso em: 25 Nov. 2012.

BIDA, G. L.; PAULA G. M. C de. **A importância da aprendizagem significativa**. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf. Acesso em: 10 Out. 2012.

CAPORAL, F. R. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Disponível em: <http://agroecologia.incaper.es.gov.br/site/images/publicacoes/agroecologia.pdf>. Acesso em: 5 Out. 2012.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/AgroecologiaConceitosprincipios1.pdf>. Acesso em: 7 Out. 2012.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Segurança Alimentar e Agricultura Sustentável**: uma perspectiva agroecológica. Jul./Dez. 2000. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>. Acesso em: 9 de out. 2012

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Segurança Alimentar e Agricultura Sustentável uma Perspectiva Agroecológica. In: **Ciência e Ambiente**, nº. 27, julho/dezembro, 2003.

CARTILHA **Agroecologia – Plante esta ideia**, nº. 01 e 02, 2008. Disponível em: www.agroecologia.inf.br. Acesso em: 15 Ago. 2012.

CONSEA-MG - Conselho de segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais. 1999.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEVES, O. D.; FILIPPI, E. E. **A segurança alimentar e as experiências das políticas agro-alimentares locais no fortalecimento da agricultura familiar**. 2008. Disponível em: www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/587.pdf. Acesso em: 10 Out. 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

GAVIRA, L. (Eds.). **Especialización em La comunicación para el desarrollo rural**. 1998. Disponível em: www.fao.org/index_en.htm. Acesso em: 25 Nov. 2012.

GIMONET, Jean Claude. L'alternance em formation "Méthode pédagogique u nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In DEMOL, J. N.; PILON, J-M. **Alternance, développement personnel et local**. Paris: Harmattan, 1998.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUZMÁN, E.S. Hacia una agroecología urbana: crítica a la sociología De la agricultura desde la praxis del movimiento Huertero de la ciudad de rosario en el sur de Santa Fe, Argentina. **Resumos do II Congresso Brasileiro de Agroecologia**. Rev. Bras. Agroecologia, v.2, n.1, fev. 2007.

_____. Artigo. **A perspectiva sociológica em Agroecologia**: uma sistematização de seus métodos e técnicas. Agroecologia e Desenv.Rur.Sustent.,Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002.

ISHIKAWA, K. **Controle de qualidade total**: à maneira japonesa. Rio de Janeiro: Campos, 1990.

LONGHI, A. **Agroecologia e soberania alimentar**. 2008. Disponível em: <http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/241/pdf>. Acesso em: 5 out. 2012.

MALUF, RenatoS. **Caderno Segurança Alimentar**. Disponível em: <http://ag20.cnptia.embrapa.b>

CAPÍTULO 8

O olhar docente sobre o conhecimento contextualizado no curso de Zootecnia da Universidade Estadual Vale do Acaraú

Thiago Oliveira Gomes
Adriana Campani

1 INTRODUÇÃO

Nossa investigação perpassa pelo entendimento e consequente abordagem da Educação Contextualizada no curso de Zootecnia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) a partir do olhar do seu corpo docente. Objetivamos ainda analisar a formação dos profissionais em Zootecnia, na visão do corpo docente, para se inserir no âmbito da região Norte do estado do Ceará, com toda a particularidade que envolve o serviço de Assistência Técnica ou Extensão Rural, favorecendo, a priori, a formação de sujeitos envolvidos com o desenvolvimento local apropriado.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Zootecnia (2008) da UVA tem como premissas a formação profissional de seus acadêmicos e a concepção de educação e de ensino-aprendizagem fundamentada na relação professor aluno, no sentido de apontar para uma estruturação curricular que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo.

A universidade, perante esta situação, em seu papel histórico na formação de profissionais de ciências agrárias, tem o dever fundamental de responder à sociedade na formação de sujeitos que atuem neste fértil cenário para a transformação social.

No contexto econômico e político atual, o ensino superior ocupa um lugar importante, tendo a Universidade como Instituição legítima na formação do conhecimento. Há, incontestavelmente, um fundo de verdade no discurso dos reitores e diretores de universidades sobre a centralidade do ensino superior no âmbito de instabilidade da economia do saber e da globalização.

Segundo SILVEIRA (2004), pode-se afirmar que o processo educativo das ciências agrárias não tem levado os educandos ao pensamento crítico e reflexivo, mas à memorização de conteúdos para futura repetição. O ensino profissionalizante conduz os futuros profissionais ao pensamento de um único desenvolvimento possível, onde o padrão tecnológico viável é o que reproduz a agricultura moderna. Os profissionais das ciências agrárias representados pelos cursos de Agronomia, Veterinária e Zootecnia, ao invés de uma formação abrangente, dialética e crítica, passam a ser formados, em seus cursos de graduação e pós-graduação, sob a égide de uma ideologia técnico-científica reducionista, com um referencial analítico insuficiente à plena compreensão de toda a dimensão e as interações da agricultura nos âmbitos social, econômico e agrônomo-ambiental.

O mencionado no parágrafo anterior denota que a formação do profissional das ciências agrárias encontra-se em sua maioria, em dissonância com a realidade local, por conta do modelo adotado na formação de seus educandos. Este comentário segue o raciocínio de Santos (2004), que menciona que a relação e o papel da universidade foram, ao longo do século XX, dispor do conhecimento acadêmico como predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação a premências do cotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, definem a sua relevância e estabelecem as metodologias e os ritmos de pesquisa. É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que os agentes que participam na sua produção partilham dos mesmos objetivos de produção do conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas.

A consequência deste modelo padrão de educação é a formação de profissionais distantes da realidade local, o que interfere diretamente em sua atuação no campo, pois os mesmos atuam como meros reprodutores de conteúdos de cunho tecnicista, donde a formação perpassa pelo estudo fragmentado da ciência, próprio do

modelo cartesiano, levando pouco em consideração a associação deste ao pensamento holístico preconizado, a exemplo de Corporal *et al.* (2006), que cita que o holismo não se contrapõe em momento nenhum ao cartesianismo, ao contrário do que o senso comum pensa. O cartesianismo trabalha com a redução da parte, com a fragmentação do objeto, a fim de chegar à verdade do todo; ou seja, trabalha com a parte específica pensando no todo. É preciso preparar um ser humano crítico e reflexivo para a realidade atual desse mundo tecnológico. Nesse contexto, o viável é uma abordagem progressista juntamente com o ensino com pesquisa numa perspectiva holística. A necessidade de fragmentar transcorre da forma do homem em entender o todo, em que precisamos ter a habilidade de reagrupar o fragmentado e entender como cada parte se inter-relaciona, como se organiza o conjunto.

No âmbito da pesquisa científica, Altieri (2002) coloca que os cientistas agrícolas convencionais seguem as premissas dominantes na Ciência Moderna. Por exemplo, supõem que a produção agrícola pode ser entendida objetivamente, desconsiderando tanto os agricultores e sua forma de pensar, quanto o sistema social e os agroecossistemas que os rodeiam. De acordo com estas abordagens, realizam experimentos controlados em laboratórios e em parcelas de estações experimentais. Além disso, supõem que a agricultura e a pecuária possam ser entendidas atomisticamente, ou em pequenas partes. Assim se dividem entre disciplinas e sub disciplinas. Essa compreensão compartimentalizada leva ao desenvolvimento de tecnologias isoladas a serem disseminadas no campo que, em sua maioria, causam impactos ecológicos e econômicos devastadores, pois não levaram como premissa as diferentes nuances do ecossistema local, a etnociência dos agricultores, com resultados que desconsideram a um nível mais aprofundado os seus reais impactos.

Partindo desta preocupação e do interesse investigativo sobre como se desenvolve o processo de formação dos estudantes, o objetivo de estudo deste artigo é verificar o conhecimento sobre educação contextualizada do corpo docente do curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, abordando principalmente a contextualização, que se traduz no ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação.

No que tange ao histórico do curso de Zootecnia e sua inserção no contexto do Semiárido, a discussão deste artigo visa também abordar como se estabelece sua relação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), uma vez que é promovido por uma Instituição de Ensino Superior e, de acordo com a Lei, este, em tese, teria esse papel de contextualização.

Conforme preconiza o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Zootecnia (DCNZ), de 17 de Dezembro de 2004, o projeto pedagógico orienta para que seja observado tanto o aspecto do progresso social quanto da competência científica e tecnológica, permitindo ao profissional a atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Tendo como objetivo proporcionar modos de integração entre teoria e prática diante da complexidade que envolve o atual contexto da produção pecuária e agrícola, o grande desafio para o profissional não só de Zootecnia, mas das ciências agrárias em geral, é saber como recorrer à teoria apreendida no seu treinamento acadêmico e aplicá-la no campo prático de forma a evitar ao máximo a divergência entre ambos.

A DCNZ (2004) enseja proporcionar como perfil para o profissional de Zootecnia a capacidade para atuar em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos e comunidades. Esta orientação para o perfil vai ao encontro da LDB (1996), a qual preconiza em seu texto similaridades no que tange à formação profissional, do próprio Projeto Pedagógico do Curso de Zootecnia de 2008 da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

A contextualização como parte do processo de formação do profissional, emerge no campo das discussões e elaboração de documentos de cunho norteadores como uma necessidade real para se entender o ambiente e interagir de maneira saudável com este. Analisar estas relações é de fundamental importância para contribuir no processo de formação íntegra do sujeito no seu meio.

Paralelamente à proposta de formação contextualizada, o Plano Político Pedagógico do Curso de Zootecnia (2008) menciona que, além do treinamento do estudante no aspecto da produção animal, o que concerne à sua área de exercício profissional, o curso estabelece também ações pedagógicas com base no desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade técnica e social, tendo como princípios que se destacam o emprego de raciocínio reflexivo, crítico e criativo, e o atendimento às expectativas humanas e sociais no exercício das atividades profissionais.

Existe uma divergência em relação à práxis relacionada a estes objetivos em virtude do currículo apresentar, em sua maioria, disciplinas de cunho tecnicista e de uma abordagem conteudista, estando presente neste assuntos relacionados às ciências sociais e humanas, representadas pelas disciplinas de Extensão Rural, Sociologia Rural e Economia Rural como espaços dedicados ao treinamento profissional de seus educandos de universo teórico para o debate no contexto regional, considerando que o profissional, mediante esta formação acadêmica, tem que estar apto a, minimamente, estabelecer o diálogo com os diferentes saberes e atores pertencentes ao cenário político, sociocultural e ambiental de sua região.

A metodologia utilizada para a coleta das informações se deu através da aplicação de questionários com os professores do curso, os quais foram posteriormente sistematizados. A pesquisa organizou-se nos seguintes assuntos: atuação do zootecnista, sua formação no ensino superior, a educação contextualizada para o mesmo e a atuação profissional no curso de Zootecnia. A apresentação dos resultados e análises da pesquisa ocorreu a partir dos diálogos decorrentes das entrevistas, percepções e observações. Em seguida, tecemos as considerações finais e algumas constatações apontando contribuições de fazeres pedagógicos em nossa investigação.

A escolha dos docentes a serem entrevistados teve como critério colher informações dos docentes responsáveis pelas disciplinas mais próximas da socioeconomia e das ciências humanas (Extensão Rural, Sociologia Rural e Economia Rural), disciplinas de cunho técnico acerca da produção animal (Avicultura, Apicultura e Tecnologia do Produto Agropecuário) e as disciplinas introdutórias (Introdução à Zootecnia e Introdução à Universidade).

2 HISTÓRICO DA AGRICULTURA NO BRASIL E SEU CONTEXTO

As primeiras tentativas de se instalar o ensino superior agrícola no Brasil enfrentaram a indiferença das elites e o desinteresse da população. A agricultura nacional, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo exigia muito pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho. Segue-se daí que nenhum serviço a escola tinha a lhe prestar no que se refere à formação de mão-de-obra.

As últimas décadas do século XIX correspondem a um período de transição no país. A interdição do tráfico de escravos em 1850 liberara grande quantidade de capitais que estavam investidos nessa atividade e provocara importante diminuição da remessa de divisas para o exterior.

Esses recursos foram imediatamente realocados para outros empreendimentos, produzindo enorme impacto sobre as atividades econômicas. A segunda metade do século XIX assistiu, então, a uma aceleração da acumulação de capital com o fortalecimento da burguesia comercial e financeira. Ao mesmo tempo, o

trabalho escravo era substituído pelo trabalho assalariado e a terra se transformava em mercadoria, em objeto de compra e venda.

O regime de posse da terra, no Brasil, caracteriza-se pela grande concentração fundiária. O Censo Agrícola de 1960 indicava que somente 31% do território nacional estavam ocupados, registrando 3.350.000 propriedades dos mais diversos tipos. A população rural era de cerca de 38 milhões de habitantes. O latifúndio de mais de mil hectares de área representava 0,9% das propriedades, mas ocupava 47,3% do total das terras. A atividade predominante era o latifúndio pecuarista (CAPDEVILLE, 1991).

Nas décadas de 1960 e 1970 do século passado, instalou-se no Brasil a chamada *Revolução Verde* que disseminou em todo o país uma agricultura focada na produção mecanizada e de alta escala, visando a produção para dar continuidade à produção de *commodities* destinada ao comércio exterior. Tal modelo de produção, a princípio, ditou os currículos acadêmicos dos cursos de ciências agrárias a fim de formar mão de obra especializada que pudesse atender a este modelo. Silveira (2004) comenta que houve o aumento da produtividade da terra e do trabalho, mas ao custo da artificialização dos agroecossistemas, onde a vegetação natural foi cedendo espaço para as monoculturas. O ritmo dos processos biológicos foi acelerado e alterado, chegando a comprometer os processos de regulação natural dos agroecossistemas.

Em consonância com o mencionado, a DCNZ (2004) coloca ações pedagógicas com base no desenvolvimento de condutas e de atitudes com responsabilidade técnica e social, tendo como princípios:

- a) o respeito à fauna e à flora;
- b) a conservação e recuperação da qualidade do solo, do ar e da água;
- c) o uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente.

A ação, apesar dos esforços em prol de seguir tais princípios, na prática é incipiente ou pontual, provavelmente devido à relação entre o ritmo imposto pelo modelo de desenvolvimento capitalista. Este impõe a intervenção do profissional das agrárias como cada vez mais intensa e violenta para alcançar os níveis de produção pretendidos. Os processos de degradação do ambiente foram agravados diante deste modelo que, atualmente, parece de atenção focada na reversão destes problemas. A sua eficiência está fundamentada não na mudança radical das diretrizes do ensino, mas no seguimento do que estes preconizam com paridade entre a LDB (1996), a DCNZ (2004) e com o Projeto Pedagógico do Curso de Zootecnia da UVA (2008), este último, inclusive, passível de reformulações na sua estrutura.

A *Revolução Verde*, segundo Altieri (2002), teve consequências nas áreas rurais que, em geral, serviram para marginalizar grande parte da população rural. Primeiramente, seus benefícios foram direcionados aos produtores já ricos em recursos, acelerando as diferenças entre esses e outros habitantes rurais de maneira que a desigualdade no meio rural sempre acompanhava. Em segundo lugar, foram minadas muitas formas de acesso à terra e aos recursos, tais como cultivos compartilhados, arrendamento de trabalho, acesso às fontes de água e às pastagens.

Para fortalecer a importância da agricultura camponesa, dados oficiais do Censo Agropecuário (2006) colocam que foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar. Eles representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área. Ainda, dos 80,25 milhões de hectares da agricultura familiar, 45% eram destinados a pastagens, 28% a florestas e 22% a lavouras. Ainda assim, a agricultura familiar mostrou seu peso na cesta básica do brasileiro, pois era responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de

feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 21% do trigo e, na pecuária, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos.

Diante do exposto, observa-se claramente o relevante papel da agricultura e pecuária camponesa em meio à sociedade rural e urbana do país. Apesar de deter a menor proporção de terras agricultáveis, são estes minifúndios, em sua maioria desprovidos de assistência técnica e de serviço de extensão rural, que vêm alimentando os brasileiros, tendo em vista que o objetivo principal do agronegócio dominado por grandes empresários no campo tem o seu foco produtivo na exportação de matéria prima.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, à luz do seu lema, *ageresequitur esse* (o agir segue a sua essência), tem por objetivo, conforme cita SOARES (2005), concernir à ação no seu sentido pleno (*práxis*), agir para construir, implicando o aspecto social que contribua para o aperfeiçoamento do sujeito que atua. Este é o estudante universitário como alvo deste aperfeiçoamento, incentivando este estudante ao compromisso sobre o entendimento prático e teórico mais profundo da realidade, a fim de melhor intervir sobre ela, cumprindo assim com seu dever de cidadão em prol da comunidade.

É preciso entender a qual comunidade este se refere. A universidade está sempre diante de dois desafios, de dois apelos. O primeiro se refere à transcendência, de estar sempre aberta ao infinito, ao conhecimento. O segundo trata de sua iminência ao lugar onde está situada, devendo-se voltar para resolver os problemas de seu entorno, de seu contexto social.

Santos (2004) discorre que uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo, e paralisada pela incapacidade de se auto-interrogar no mesmo processo que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal. O conceito de comunidade remete a leitura, sob os diferentes extratos desta e do papel da universidade. Tal reflexão assume caráter subjetivo e questionamentos sobre o quê e a quem de fato a universidade presta seus serviços, e qual perfil de profissionais são formados.

3 BREVE HISTÓRICO DA ZOOTECNIA NO BRASIL E O SURGIMENTO DO CURSO DE ZOOTECNIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

Após o desligamento da ciência que estudava a produção animal da área agrônômica, o Conde Gasparin, por volta de 1843, na França, criou a palavra *zootechnie*, formada pelos radicais gregos *zoon* e *tecnê*, para designar o conjunto de conhecimentos já existentes relativos à criação de animais domésticos. Este passou a ser ministrado como formação profissional em 1848, no Instituto de Versalhes.

A Zootecnia chegou ao Brasil em 1951. O primeiro curso universitário no país foi fundado em 1966 pela Pontifícia Universidade Católica, em Uruguaiana, no Rio Grande do Sul.

De acordo com o Art. 6º da DCNZ (2004), o curso de graduação em Zootecnia deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências e habilidades de pensar os sistemas produtivos de animais contextualizados pela gestão dos recursos humanos e ambientais. O foco nesta proposta é a formação de seus educandos na atuação contextualizada do profissional, como este se insere no meio no intuito de garantir seu protagonismo como agente local de desenvolvimento.

A DCNZ (2004) propõe, como conteúdos curriculares do curso de graduação em Zootecnia, a abrangência, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, por exemplo, as Ciências Econômicas e Sociais, incluindo os conteúdos que tratem das relações humanas, sociais, macro e microeconômicas e de mercado regional, nacional e internacional do complexo agroindustrial. Incluindo, ainda, a viabilização do espaço rural, a gestão econômica e administrativa do mercado, promoção e divulgação do agronegócio, bem como aspectos da comunicação e extensão rural.

O curso de Zootecnia da Universidade Estadual Vale do Acaraú propõe-se a adotar como proposta de formação de seus educandos o supracitado. Soares (2005) cita em seu trabalho que a missão da universidade, na sociedade do conhecimento e da comunicação, leva-nos a repensar e ampliar a abrangência e a complexidade das relações entre cultura, educação e cidadania.

O curso de Zootecnia foi criado em 1994 com o objetivo galgado na interiorização da Zootecnia, tendo como vantagem qualificar a mão-de-obra no local onde ela é necessária, evitando o êxodo dos jovens. Ao realizar seu treinamento universitário no interior, o discente usufrui mais intensamente de atividades práticas, vivenciando a realidade do campo e das empresas rurais, despertando, assim, para as oportunidades de sua formação profissional, contribuindo para a viabilização socioeconômica dos sistemas de produção animal.

O zootecnista atua na produção animal, mais especificamente no melhoramento genético, nutrição e manejo, contribuindo diretamente na produção de alimentos de origem animal de forma a atender as exigências de mercado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ZOOTECNIA, 2008).

Partimos do entendimento que, por ser um curso fundamentado na interiorização de seus estudantes, estes precisam adquirir, na sua formação profissional, tal sensibilidade perante seu meio, para contribuir de fato com o desenvolvimento local no que tange à sua habilidade profissional e sua capacidade de reformular a proposta de acordo com a leitura do meio na cultura local e na formação de sistemas de produção animal apropriados.

4 O CURSO DE ZOOTECNIA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

No Projeto Político Pedagógico do curso de Zootecnia (2008), a UVA coloca que contribuirá com a ecogestão dos recursos naturais renováveis do Semiárido, podendo reverter a degradação geral dos ecossistemas da zona Norte, pela regeneração de sua vegetação, recuperação de sua fauna, conservação de seus solos e mananciais hídricos, onde permitirá a valorização das atividades da pecuária como importantes fontes de geração de emprego e renda para as economias locais.

Para complementar a informação contida acima e numa forma de relacionar o curso com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o mesmo projeto coloca:

A interiorização da Zootecnia tem a vantagem de qualificar a mão-de-obra no local onde ela é necessária, evitando o êxodo dos jovens. Ao realizar seu treinamento universitário no interior, o discente usufrui mais intensamente de atividades práticas, vivenciando a realidade do campo e das empresas rurais, despertando assim para as oportunidades de sua formação profissional, contribuindo para a viabilização sócio econômica dos sistemas de produção animal (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ZOOTECNIA, 2008, p. 34).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96, no artigo 28º), indica como isso pode ser feito, por expor que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente. Isso significa que o ensino deve levar em conta o cotidiano e a realidade de cada região, as experiências vividas pelos alunos, quais serão suas prováveis áreas de atuação profissional, como eles podem atuar como cidadãos; enfim, ensinar levando em consideração o contexto dos estudantes.

Com referência à LDB de 1996 e fazendo uma ligação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Zootecnia de 2004, pode-se perceber a similaridade entre ambas em relação aos seus propósitos e objetivos de nortear metas a serem alcançadas no ensino em seus mais diferentes patamares.

Isto nos mostra como a sociedade tem avançado na formatação e aplicação de suas leis e o seu reflexo para formatação de diretrizes nos cursos de ciências agrárias por compartilharem os mesmos objetivos e fortalecimento do verdadeiro papel do Estado e da sociedade. Como menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Zootecnia de 2004, no Art. 6º:

O curso de graduação em Zootecnia deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades, entre elas: “Pensar os sistemas produtivos de animais contextualizados pela gestão dos recursos humanos e ambientais”.

Gomes (1998) colocou que existe a dificuldade na pesquisa de cunho agroecológico, que é a articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes cotidianos, estes conhecimentos não ocorrem num vazio, são construídos, apropriados e circulam entre pessoas, entre atores sociais que tiveram ou têm trajetórias, histórias de vida e cultura, que se não são antagônicas, pelo menos não são assim tão interativas como esta articulação exige. Resolver isso não é coisa assim tão fácil, que se consiga com mera idealização. Na verdade, existem disputas por “campos” de conhecimento e por práticas sociais. O diálogo de saberes não ocorrerá se não ocorrer o necessário “diálogo de e entre as pessoas”. E não se trata de tentar construir o diálogo entre pessoas que professam “paradigmas” diferentes, mas de articular grupos que às vezes têm até a mesma visão de mundo e a mesma concepção sobre desenvolvimento, formatos tecnológicos, etc., mas que simplesmente têm dificuldades .

Neste sentido, em tempos de globalização e neoliberalismo, a tendência dominante tem sido a do “Estado mínimo”, o que tem afetado programas de pesquisa e desenvolvimento, de ciência e de tecnologia. Alguns analistas indicam que a diminuição da atividade de pesquisa pública do Estado foi a responsável pelo surgimento de recentes e sérios episódios que aconteceram na agricultura europeia (vaca louca, dioxina, ressurgimento de doenças consideradas sob domínio causadas pelo uso abusivo de antibióticos, hormônios etc.). Neste contexto da diminuição da pesquisa estatal, tem crescido de importância o papel das organizações da sociedade, Organizações Não Governamentais (ONGs) principalmente.

A pesquisa pública que subsidia o ensino superior em agrárias, em especial na Zootecnia, é patrimônio da sociedade e de interesse direto de sua população, e não deve distanciar sua atuação do seu público.

5 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO DO ZOOTECNISTA

A investigação teve como procedimentos metodológicos uma pesquisa de caráter estudo de caso, e possui natureza descritiva com abordagem qualitativa e análise documental e bibliográfica. A pesquisa preocupa-se em investigar aspectos da realidade neste primeiro momento, observando a atuação do zootecnista mediante a formação recebida como acadêmico. Todas as pessoas que participaram da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Estas pessoas são possuidoras de um conhecimento prático de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida que orienta suas ações individuais, seja profissionais ou pessoais.

A pesquisa foi feita com questionário semi-estruturado e revisão bibliográfica. As perguntas referentes à aplicação do questionário foram previamente elaboradas com perguntas focadas para, em suma, verificar o nível de conhecimento acerca do tema Educação Contextualizada enfatizando o domínio na transversalidade de assuntos no ato de lecionar as disciplinas de competência do profissional professor.

O corpo docente do curso de Zootecnia é composto por 20 professores lotados na coordenação de Zootecnia e professores cedidos pelas coordenações de Biologia, Química, Tecnologia da Construção Civil e Ciências da Computação.

Dos professores lotados na Zootecnia, onze são doutores (55%), sete mestres (35%) e dois especialistas (10%). Dos professores mestres, dois estão liberados para o doutoramento e um professor especialista está em processo de qualificação em nível de mestrado. Todos eles ingressaram no quadro docente do curso via concurso público (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ZOOTECNIA, 2008).

Na aplicação dos questionários buscou-se focar a aplicação deste com os profissionais responsáveis pelas disciplinas introdutórias ao curso (Introdução à Universidade, Introdução à Zootecnia, Exterior e Raças), as das áreas social, humanas e econômicas (Extensão Rural, Sociologia Rural e Economia Rural), as de culturas animais (Apicultura, Avicultura e Bovinocultura) e as disciplinas técnicas (Microbiologia e Tecnologia do Produto Agropecuário).

A escolha prévia das disciplinas foi focada na ótica de verificar como o docente responsável pela disciplina correlaciona o contexto do educando ao conteúdo de sua disciplina, e de que forma este recorre à aplicação de assuntos transversais como forma de subsidiar e credibilizar suas informações.

Analisando as questões, foi verificado que a formação do zootecnista ou do profissional das ciências agrárias, na academia, geralmente não é incentivada na participação direta no processo de tomada de decisões recorrentes à sua formação, culminando diretamente na atuação do profissional, principalmente no serviço de extensão rural, no contexto social e político, pelo pouco ou nenhum exercício em representações estudantis durante a carreira acadêmica. Conforme é citado em uma das respostas acerca do entendimento sobre qual a atuação do zootecnista:

Seria necessário contextualizar o surgimento desta profissão, resumidamente ela surge na perspectiva das especializações, mas, uma vez estabelecida, acredito que esta profissão deva ter como função a colaboração para o debate sobre o desenvolvimento rural, onde a produção pecuária esteja conectada às principais demandas do espaço agrário, quais sejam: aporte à agricultura familiar, políticas públicas que contemplem este tipo de organização da produção, sustentabilidade, e melhor distribuição da terra (PROF. DO CURSO).

As respostas refletiram a preocupação dos docentes no aspecto de democratização do ensino. A participação direta dos estudantes é de fundamental importância para formar profissionais aptos a atuarem na extensão rural com maior eficiência. O foco técnico, que caminha para o nível de especificidade que, ao confrontar com a realidade, perfaz a necessidade de uma abordagem mais holística, em contribuição à formação de agricultores. Este processo remete à necessidade de focar na formação do extensionista rural.

Segundo Caporal *et al.* (2006), a extensão nasceu como um instrumento de ensino e educação informais. Extensão Rural é um processo educativo, realizado com e em favor das famílias rurais, que tem como sujeito de sua ação o ser humano. Baseia-se no conhecimento da realidade, respeito às questões ambientais e participação das famílias, líderes comunitários e agentes de desenvolvimento locais. Deve contar com o apoio das autoridades locais; mas não pode ser realizado de forma verticalizada.

Esta afirmação é reforçada por Freire (1983), que afirmou que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem *versus* mundo, relação de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.

Silveira (2004) afirmou que as ciências agrárias recorrem ao discurso da neutralidade científica, isto faz com que o modelo da agricultura e pecuária moderna seja tido como o único viável, o que dificulta pesquisas e experiências na busca de modelos alternativos. Porém, a ciência, ao responder aos interesses do modelo hegemônico e ao assumir o papel de intervenção, abandonou a neutralidade frente à natureza e aos valores culturais, pretendendo manter-se neutra somente frente aos resultados de sua aplicação.

Na defesa da neutralidade da ciência, argumenta-se que o fator técnico é diferente e dissociável do político. Entretanto, é preciso não cair na armadilha de separar o técnico do político, pois não são duas dimensões diferentes, e sim duas dimensões de análise da proposta de ação entrelaçadas fortemente entre si. Por mais ou menos técnica que seja uma proposta, esta é sempre política, pois responde aos interesses de uma classe social, frente aos resultados do desenvolvimento implantado no meio rural.

A neutralidade científica tem refletido no ensino em Zootecnia. Conforme discussão anterior, esta reflexão vai ao encontro do posicionamento do docente quando este se abstrai do campo que não é de sua competência profissional, mas como educador isto deveria, em tese, remeter à adoção de postura diferenciada. A interdisciplinaridade perpassa como precursor no e para o ensino superior. A universidade tida como universo cria esta atmosfera de integração com outros saberes como forma de complementariedade na constituição de seu corpo.

6 FORMAÇÃO DO ZOOTECNISTA NO ENSINO SUPERIOR

Neste estudo, verificamos a formação do profissional dentro do contexto acadêmico. Os docentes entrevistados colocaram que lacunas no ensino de Zootecnia precisam ser preenchidas. Como bem relaciona a resposta abaixo, no que se refere à contribuição das disciplinas na formação dos educandos em Zootecnia: “De todas (disciplinas), a grade curricular da Zootecnia possui cunho eminentemente técnico. Seria interessante disponibilizar, mesmo que em caráter opcional, formação pedagógica”(PROF. DO CURSO).

É consenso na resposta dos entrevistados que o profissional necessita receber uma formação com ênfase em disciplinas da área das humanas, sociais e de cunho pedagógico, como forma de preparar este profissional para o mercado de trabalho.

Sobre a disponibilidade de estruturas, bem como práticas de extensão rural, foi verificado, na pesquisa que o que ocorre são práticas incipientes e/ou pontuais que não garantem ao profissional o conhecimento pleno acerca do seu contexto local, pois esta não é permanente, o que a compromete do ponto de vista do aprendizado, conforme é citado logo mais abaixo sobre como ocorre a prática de extensão no curso de Zootecnia:

Praticamente através da disciplina de Extensão Rural e precariamente através do projeto Rondon, que por sinal é uma prática oriunda da ditadura militar cuja concepção de extensão rural se resumia à transferência de tecnologia. No mais, as outras disciplinas fazem visitas técnicas para reforçar aquilo repassado em sala de aula (PROF. DO CURSO).

De acordo com Silveira (2004), o sistema que seja de verdadeira aprendizagem deve transformar os educandos em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber, num processo onde educador e educando sejam sujeitos de transformação. Nesse sentido, o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, deve se assumir como sujeito também da produção do saber e se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção.

Desta forma, o ensino profissionalizante das ciências agrárias deveria focar no sentido de levar os formandos à construção de conhecimentos num processo de ação e interação entre o conhecimento científico (já construído), interpretação da realidade e conjugação com o saber local.

Esta formação acadêmica reflete no profissional de forma que promova a emergência da agricultura familiar, resultado dos movimentos políticos no campo que dialogam diretamente com o Estado na busca de melhorias no campo. A preocupação recorrente é de como os profissionais das ciências agrárias têm se preparado para atender a este público. Em releituras sobre a prática de assistência técnica e a transferência de tecnologias, estas mostraram não serem eficientes para alterar o quadro da produção agrícola de base familiar. Geralmente os programas de cunho tecnicista causaram prejuízos pelo fato dos profissionais adotarem a postura autoritária e hegemônica de não reconhecer o conhecimento tradicional do camponês como parte importante ao processo de aprendizagem.

Segundo Altieri (2002) a Agroecologia parte da interpretação da realidade de forma sistêmica, e a agregação do conhecimento do agricultor torna-se tão importante quanto a base teórica do extensionista, já que as soluções são construídas localmente, não cabendo a aplicação de pacotes prontos.

Ao se tentar desenvolver a Agroecologia, busca-se o resgate da ação do homem consciente em relação ao meio, do homem que é consciente do seu saber, da agricultura que gera alimentos, relações sociais e construções culturais, e que considera o rural como meio para o homem viver e conviver.

Percebeu-se, na fala da maioria, que disciplinas como Gestão e Empreendedorismo, Socioeconomia e Agroecologia são de fundamental importância para contribuir na formação de um profissional mais sensível; não apenas no âmbito técnico, mas em outros aspectos no campo de trabalho que influenciam diretamente nos sistemas produtivos dos agricultores. Como mostra o mosaico de opiniões abaixo:

Empreendedorismo é fundamental, o zootecnista deve ter essa formação para atuar como futuro produtor rural, ter seu próprio negócio (PROF. DO CURSO).

O curso de Zootecnia deveria atuar mais na extensão rural (PROF. DO CURSO).

Faltam disciplinas na área de Socioeconomia, por exemplo: Elaboração de projetos agropecuários é optativa; noções de gestão. As disciplinas afins deveriam ter planejamento conjunto (PROF. DO CURSO).

(...) é impressionante como se exclui cada vez mais as disciplinas relacionadas às áreas de humanas e se expande as disciplinas ditas mais técnicas. Em relação às práticas de ensino elas deveriam ser menos práticas e mais dialogadas no campo (PROF. DO CURSO).

A incógnita que fica, diante das falas, é de se o corpo docente percebe que existem limitações na formação de seus profissionais por participarem diretamente do processo de formação destes e serem tidos como referenciais, o que o impede de reverter o atual impacto gerado pela matriz curricular do curso?

Sobre esta resposta, a qual não é objetivo desta pesquisa, Santos (2004) coloca que esta matriz curricular, que reflete na formação do profissional no âmbito acadêmico, perpassa por uma crise institucional há pelo

menos dois séculos. O elo mais fraco da universidade pública se dá pelo fato de que a autonomia do campo científico e pedagógico da universidade se assenta na dependência financeira do Estado.

Este ainda coloca que a reforma da universidade tem o caráter *a priori* de desvencilhar-se da globalização neoliberal. Este projeto de país tem que resultar de um amplo contrato político social desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional; e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão dos grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista.

A globalização contra hegemônica da universidade como bem público é, pois, um projeto político exigente, que para ter credibilidade tem de saber ultrapassar dois preconceitos contraditórios, mas igualmente enraizados: o de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários, e o de que a universidade nunca se auto reformará. Para isso, o projeto social tem de ser sustentado por forças sociais e interessadas em protagonizá-lo.

Os atores sociais desta mudança têm que ser a própria universidade, os estudantes e os grupos sociais. Este terceiro, especificamente, tem uma relação historicamente distante da universidade, e por vezes, menos hostil, precisamente em consequência do elitismo da universidade e da distância que esta cultivou durante muito tempo em relação aos setores ditos não cultos da sociedade.

6.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A FORMAÇÃO DO ZOOTECNISTA NA UNIVERSIDADE

Nos relatos colhidos, podemos observar que os estudantes do curso de Zootecnia são cada vez mais oriundos de espaços urbanos. Bem sabemos que o ambiente rural e urbano são distintos, mas não separados ou antagônicos. Se formos avaliar o contexto dos municípios da região Norte, estes espaços ainda convivem com elementos do meio rural. A discussão dos espaços rurais são elementos vivos nos estudantes. A Zootecnia, por ser um curso das ciências agrárias, deveria, em tese, reaproximar o sujeito do ambiente rural que um dia foi comum aos seus antepassados. Ao discutir tais elementos, os estudantes acabam por se identificar e fazer parte, e ao reconhecer suas raízes e sua cultura, passam a ter cuidado.

A educação no sentido de abordar o contexto ainda é incipiente no curso, de acordo com as informações colhidas. Quando perguntados sobre qual o conhecimento sobre educação contextualizada e como essa abordagem pode contribuir no processo de formação dos estudantes, as respostas foram unânimes em colocar que esta contextualização está mais ligada aos aspectos técnicos, tendo como elementos secundários questões de ordem social, ambiental e humana. A citação abaixo pode elucidar melhor os fatos, sobre como a abordagem da contextualização é discutida no curso:

Praticamente nenhuma, entendo que deva ser uma educação que procura olhar para os espaços de atuação do profissional com respeito a seus hábitos, culturas, e experiências de vida. Se isto fosse a realidade dos profissionais da Zootecnia, evitaria o “susto” que os mesmos tomam ao entrar em contato com a realidade do campo (PROF. DO CURSO).

No meio profissional são corriqueiros os sentimentos sobre suas dificuldades frente ao trabalho de assistência técnica e/ou extensão rural, ocasião em que geralmente é alegado que os agricultores são

‘resistentes’ a este serviço. Já foi discutido, anteriormente que esta ‘resistência’ se deve ao mero reflexo negativo proporcionado pela prática difusionista e de transferência de tecnologia que gerou problemas de ordem técnica, ambiental e social no ambiente rural. Atualmente os profissionais das agrárias têm perdido esta credibilidade apesar do conhecimento acadêmico ser valioso e preciso na soma dos conhecimentos locais.

Esse pensamento vai ao encontro do que Caporal (2006) afirmou que a chamada metodologia de extensão rural, de caráter difusionista, foi construída com base no enfoque behaviorista. No behaviorismo, para cada ação há uma reação, o homem pode ser domesticado, dando respostas condicionadas a estímulos, readaptando o seu ser no mundo. Com base nesta teoria, a ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) convencional desenvolveu um esquema metodológico que incluía a carta circular, a visita, a reunião, as unidades de observação e demonstrativa, os dias de campo etc., de forma a convencer os agricultores a adotar tecnologias. Este autor cita Paulo Freire (1983) ao lembrar que a ação baseada nesse modelo levava à persuasão dos agricultores para que adotassem certa tecnologia ou prática, mediante o que ele chamou de um modo de educação bancária. Tal prática não teve muito êxito, uma vez que o homem não poderia ser domesticado, já que faz parte de sua natureza tanto a reflexão quanto a possibilidade de criação, e isso vale também para os agricultores, ainda que tenha havido uma negação histórica deste fato.

Caporal (2006) segue colocando que por isso, não raramente, escutamos os agentes de ATER (e mesmo professores e pesquisadores) dizerem que os agricultores são resistentes à incorporação de tecnologias. É necessário se ter consciência de que, muitas vezes, a reação dos agricultores representa uma resistência ao processo de domesticação. Isso demonstra também que as metodologias convencionais de Extensão Rural, destinadas à persuasão e transferência de tecnologias, apresentam limites quanto à sua eficiência na medida em que os agricultores são seres pensantes que tomam decisões em função de experiências e racionalidades próprias.

A adoção de tecnologias também é influenciada pela forma como cada agricultor maneja sua unidade produtiva, pelo tipo de agricultura que realiza, pela sua confiança no extensionista, pela dimensão histórico-cultural por ele vivenciada e pela sua condição socioeconômica, entre outros fatores. E tudo isso precisa ser levado em consideração.

6.2 O DOCENTE NO CURSO DE ZOOTECNIA

Neste ponto, é consenso entre o corpo docente a percepção concernente a sua responsabilidade como mestre, de ser referência para seus educandos, e que isto tem refletido na busca pelo aperfeiçoamento de suas funções como docente através de cursos em pós-graduação em nível de Doutorado e Pós-Doutorado.

Não devemos esquecer que os professores também foram formados neste mesmo modelo de educação tecnicista e cartesiana, sendo natural que este método de ensino seja repassado devido aos seus referenciais. Mas, também é possível verificar os esforços individuais destes ao buscarem levar para a sala de aula e promover, no campo da extensão, conteúdos e práticas mais próximas da realidade dos educandos.

Ao propor a pesquisa com o corpo docente, obtivemos a informação de que a matriz curricular do curso deverá ser reformulada como forma de avançar na educação mais regional. Tal atitude, segundo opinião da coordenação do curso, é reflexo da atuação de antigos alunos e atuais profissionais no campo de trabalho, ao serem relatadas suas experiências, devido à centralidade política da agricultura familiar, à questão que envolve a sustentabilidade no Semiárido e à conservação dos recursos do Bioma Caatinga.

Perpassamos pela questão que remete a algumas perguntas feitas inicialmente por Garcia (1998): o que é afinal um sistema de ensino eficaz? O que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? E quem produz o conhecimento?

Estas são perguntas chave que transcendem a compreensão de que o aprendizado é dinâmico e contínuo. A academia, como tradicional no papel de formação do sujeito perante seu meio, é galgada como contribuinte na formação integrada do sujeito. A informação faz parte da educação, mas a educação não se resume à informar e a estimular a cognição. Proporcionar ao sujeito não apenas apreender, mas também adquirir a capacidade de repassar, dialogar com outros pensamentos e contribuir na formação destes. É consenso entre estudantes e professores, nos cursos de agrárias, as limitações existentes quanto à questão pedagógica. Por ser um curso técnico e de bacharelado, este não oferece aos seus educandos disciplinas ou práticas de vivência no ensino. Em virtude disso, professores buscam, através da qualificação profissional, formação externa para subsidiar esta carência, conforme segue a citação: “(...) busquei uma formação docente pois só o bacharelado não possui disciplinas para formação pedagógica” (PROF. DO CURSO).

A formação exercida meramente técnica e científica tem resultado em profissionais com dificuldades e limitações no que se refere ao exercício da extensão rural. Obviamente, o curso de Zootecnia não teria plenas condições de resolver, em sua integridade, esta questão, mas poderiam ser adotadas formas de minimizar os impactos aos profissionais formados no seu trabalho de campo.

Segundo Silveira (2004), os técnicos aprendem pacotes tecnológicos prontos, não aprendem a pensar e não têm horizonte científico amplo. Assim, a verdadeira revolução e a verdadeira contestação seria ampliar o horizonte científico, técnico e filosófico. A deficiente preparação dos profissionais das ciências agrárias dificulta as abordagens complexas, como as demandadas pela Agroecologia; a formação memorística e fragmentada dificulta a busca por compreensão das relações entre os componentes dos agroecossistemas.

A dificuldade que o profissional zootecnista tem de ler a realidade e entender a formação do agroecossistema leva-o a propor soluções descontextualizadas. Nesse sentido, as soluções zootécnicas deveriam ser formuladas a partir de um horizonte científico amplo, de forma participativa com os agricultores, num processo de interpretação do agroecossistema, de suas potencialidades e pontos de estrangulamento para, a partir daí, passar para o horizonte mais microrelacionado com o sistema produtivo.

A forma como se dá o diálogo com a realidade dos produtores pode ser exemplificada de acordo com a seguinte colocação: “O diálogo é perceptível de modo frequente apenas na disciplina de apicultura. As demais culturas aparentam ser mais pontuais” (PROF. DO CURSO).

Quando se fala em formular saídas de forma participativa e dialogada, entra-se em outro ponto de estrangulamento da formação profissional: a falta de *constructos* para a dimensão pedagógica. A extensão rural, com uma orientação educativa numa dimensão pedagógica construtivista deveria vir a agregar-se ao conhecimento dos agricultores, fruto de uma mediação direta deste com o meio, do seu acervo cultural, que é condicionado por objetividades e subjetividades. Neste sentido, os conhecimentos de agricultores e extensionistas se inter-relacionariam na busca de soluções e proposições numa construção entre agentes sociais e conhecimentos diferentes.

O Projeto Pedagógico do Curso de Zootecnia de (2008) é resultado da soma de esforços dos profissionais em formatarem-no mais próximo das necessidades de seus educandos. É necessária a conciliação entre pesquisa, ensino e extensão, uma vez que estas ainda possuem limitações a serem superadas.

A principal dificuldade que podemos perceber é o distanciamento da academia para com a comunidade, a incompatibilidade em linhas de interesse. A reprodução de métodos tradicionais de pesquisa e ensino devem ser otimizadas para a busca de uma formação mais holística do sujeito, com base no reflexo externo para além dos muros da universidade, do impacto de atuação do profissional em Zootecnia. Estas limitações surgem como oportunidade para a aproximação de outras disciplinas e vivências dentro da Agroecologia, das Ciências Naturais e da Terra, da Pedagogia, Filosofia, Humanas e Sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não queremos, mediante este estudo, esgotar a discussão acerca do entendimento do corpo docente em Educação Contextualizada, bem como a utilização destes princípios na formação dos estudantes de Zootecnia. A pesquisa qualitativa neste âmbito se faz necessária, como forma de avançar nos processos de melhoria do ensino aprendizagem dos discentes, de forma que estes possam estabelecer um diálogo com os produtores e avançar para uma agricultura e pecuária sustentável.

O ensino superior em Zootecnia precisa fortalecer a compreensão de seus estudantes como agentes de mudança de seus contextos socioeconômico e ambiental. Muitos destes são de origem rural, o que possibilita a formação de profissionais como agentes de desenvolvimento local e apropriado.

Certamente, a formação de um profissional para a atuação no contexto agrário da região norte do Ceará, a priori, baseada na Agroecologia, pode ter uma dimensão extra acadêmica já que, na ação cotidiana de diversas organizações governamentais, não-governamentais e sindicais, percebe-se que profissionais constroem e reconstróem o saber sobre as especificidades dos ecossistemas e praticam um outro modelo de extensão rural. Estes ambientes têm se mostrado úteis a esta necessidade de formação em Agroecologia, pois oferecem desafios de leitura e redesenho de espaços locais, sejam estes produtivos e ou de convívio comunitário, ao mesmo tempo que garantem ao profissional obter um novo conhecimento já que sua formação acadêmica não supre sua necessidade.

Por este motivo, pode-se argumentar que este poderia ser um caminho para a formação em Agroecologia, mas significaria apontar para novas instituições e novos espaços de formação profissional. Sem abandonar esta possibilidade, que vemos como muito importante e capaz de complementar a formação em espaços acadêmicos, deve-se refletir e lutar por uma perspectiva de outro modelo de formação dentro do espectro universitário-acadêmico.

Nos espaços acadêmicos, temos vivenciado experiências renovadoras no ensino que, em nosso ponto de vista, devem priorizar duas dimensões curriculares: a atividade de extensão universitária como enriquecedora do ensino, e uma mudança gradativa na metodologia do trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel. Bases Teóricas da Agroecologia. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Guaíba – RJ. Agropecuária, 2002. 492p.

CAPDEVILLE, Guy. O ensino superior agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Pedagogia**. Brasília – DF, v. 72, n. 172. P. 229. Set/Dez 1991.

CAPORAL, Francisco Roberto et al. **Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: Enfrentar Desafios para romper a inércia**. 23 p. Texto em fase de publicação. Brasília – DF. Set. de 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ZOOTECNIA. Parecer CNE/CES nº 337/2004. Ministério da Educação - MEC. Publicada no DOU de 03/02/2006, Seção I, pág. 34-35.

- FREIRE, Paulo. O equívoco gnosiológico da extensão. In: **Extensão ou comunicação?** 7ª Ed. Rio de Janeiro – RJ. Paz e Terra. 1983.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Servilha. nº 9, 1998. p. 51 – 75.
- GOMES, João Carlos Costa. **Pesquisa em Agroecologia**: Problemas, perspectivas e desafios. Embrapa Clima Temperado. Artigo. 6p. 1998. Disponível em: <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/recursos/AgrobCap5ID-czO4tSPBrZ.pdf>. Acesso em 15 de Março de 2013.
- IBGE. **CENSO AGROPECUÁRIO 2006**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/default.shtm>. Acesso em 15 de Março de 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43 p. – (Série legislação; n. 64).
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ZOOTECNIA**. Documento PROGRAD. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. 87 p. Sobral – CE. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Brasília – DF. Abr. 2004.
- SILVEIRA, P. R. C. Formação superior e extensão rural: a incapacidade da superação do modelo agrícola. **Anais do VI Encontro da Sociedade Brasileira de Sistemas de produção**. Aracaju – SE. P. 15. Out. de 2004.
- SOARES, José Teodoro. **Ensaio sobre o ensino superior em Sobral**. Fortaleza – CE. Edições UVA, 2005. 124 p.

CAPÍTULO 9

Avaliação da proposta de educação em duas escolas rurais no Semiárido baiano

Antonio José de Souza
Vagson Luiz de Carvalho Santos
José Radamés Benevides de Melo
Delfran Batista dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A educação que tem sido ofertada nas escolas rurais do Semiárido brasileiro tem sido debatida por diversos teóricos, entre os quais podemos citar Baptista (2003), Martins (2009), Moura (2003), Reis (2011) e Souza (2006). Os trabalhos desses autores têm ajudado a entender as concepções, contribuições e desafios da Educação do Campo como agente provocador de transformações na sociedade como um todo.

Essas mudanças alcançaram, inevitavelmente, o cotidiano educacional, demandando da escola a habilidade de processá-las, vislumbrando sua pertinência ao contexto histórico atual, provocando a indagação a respeito do projeto de educação e sua missão frente à realidade.

Nesse sentido, refletir sobre a Educação do Campo exige um envolvimento ainda maior, tendo em vista toda a sua complexidade, e por ser o sistema de ensino pensado e articulado para corresponder ao discurso urbanizador que enaltece a fusão da escola com o modelo desenvolvimentista, inapropriado para as populações rurais.

Esse modelo desenvolvimentista da sociedade coloca o campo num plano secundário demográfica e economicamente, gerando então uma situação de confronto entre as culturas rural e urbana, numa visão dicotômica na qual o urbano é a referência de homogeneização cultural para o avanço do progresso e o desenvolvimento capitalista do país (LUNAS; ROCHA, 2009, p.34).

Em meio a tudo isso, múltiplos movimentos sociais, oriundos do campo, articularam-se para conquistar o que era de direito. Entretanto, apesar de todo o envolvimento por parte das entidades, dos sindicatos dos trabalhadores rurais e associações comunitárias em perseguir oportunidades para a mulher e o homem do campo no tocante ao acesso à terra, crédito, assistência técnica, capacitação, planejamento da propriedade rural nos processos de convivência com o Semiárido, captação de águas pluviais e em tecnologias socialmente apropriadas, esteve a escola distanciada desses desdobramentos reivindicatórios, conforme afirma Baptista (2003, p. 05):

Em toda essa caminhada, sempre notamos o quão longe estava a escola de todas estas lutas; [...] e quanto os próprios agricultores e agricultoras “esqueciam”, por assim dizer, a escola, em suas lutas, em suas pautas de reivindicações, [...]. Constatávamos, com certo amargor, que os agricultores e agricultoras levam seus filhos à escola, mas se houvesse alguma razão para que os mesmos dela fossem retirados, faziam-no sem remorsos.

No entanto, uma nova página da história da educação no Brasil tem sido escrita por muitas mãos e narrada por vozes efervescentes, vindas da sociedade brasileira, bradando por uma escola pública rural de qualidade, capaz de assumir como proposta pedagógica a vida das agricultoras e dos agricultores, respeitando e valorizando a realidade do povo sertanejo, produzindo, juntamente com os educandos, um conhecimento coerente com o contexto rural e atento à identidade própria do campo, uma vez que:

A partir da década de 60 os movimentos sociais e sindicais começaram a lutar de forma mais incisiva contra a lógica excludente historicamente

existente no Brasil de uma educação como direito de poucos [...]. O campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas de educação popular [...], nas quais os movimentos sociais e sindicais organizados buscavam estimular e recriar uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos e seus territórios [...] (LUNAS; ROCHA, 2009, p. 17).

Assim, a nova proposta de uma escola associada ao movimento de classes nasce no sentido de estruturar uma Educação do Campo como veículo e instrumento de construção de um projeto educacional em que as trabalhadoras e os trabalhadores do campo se percebem no processo como atrizes e atores fundamentais. Nesse contexto, a Educação do Campo surge como uma bandeira, proclamando o direito dos povos do campo, reafirmando a necessidade de um projeto erguido a partir das estruturas sólidas das lutas pelo acesso à terra, à democratização da água e à promoção do desenvolvimento rural sustentável no Semiárido Brasileiro (SAB).

Percebe-se, com extrema facilidade, em comunidades rurais, a relação equivocada com o meio ambiente, em que os recursos naturais são tratados sem o empenho preservacionista e sem técnicas eficazes que proporcionem uma vida digna no sertão. Exemplo disso é a constante ação irresponsável do homem que polui os corpos hídricos e o solo, impossibilitando que uma vida sustentável se estabeleça.

Considerando as dificuldades naturais do Semiárido, como a escassez de chuva, o sol ardente e a seca feroz, bem como outros gerados pela ação humana, como queimadas, desmatamento, extinção de animais, poluição, devastação da Caatinga e a falta de saberes adequados no uso da terra para o plantio, colheita e armazenamento, chegaremos ao abuso da má distribuição fundiária agressora dos direitos da mulher e do homem do campo, como nos revela Melo (1996, p. 40):

A distribuição da terra está na origem da disparidade social entre as regiões brasileiras. A grande propriedade rural é a principal responsável pelo atraso e pobreza do Norte e Nordeste. O latifúndio produz concentração de riqueza e miséria.

Ao se levantarem informações sobre o sertão, constata-se que essa região faz parte do mapa da pobreza e da desigualdade no Brasil, pois é onde há os maiores índices de analfabetismo e desnutrição. Aprofundando o estudo, verifica-se que esses problemas não são gerados somente pelo clima árido, mas pela ausência de políticas voltadas para a qualidade de vida do povo, uma vez que a maioria dos investimentos públicos está empenhada no aumento e concentração de riquezas de poucos. Dessa forma,

A questão reside, então, muito na falta de estruturas adequadas de armazenamento da água, de forma a não concentrar seu uso e sua propriedade. Isso porque as construções de barragens, em estilo de grandes e faraônicas obras, como normalmente temos, embora armazenem muita água, não respondem às necessidades da região e à democratização do acesso à água (GALINDO, 2008, pp. 30-31).

É nesse contexto de injustiça que a realidade do Semiárido se apresenta, revelando-nos uma trama sistemática e histórica de exploração humana e da natureza como sinal de aguda exclusão social. A concentração da terra e da água na região, como nos apresenta Galindo (2008), é a gênese desse problema que vem se consolidando e contribuindo para as representações negativas e desfiguradas do SAB. Nessa

marcha histórica marcada pelo enfrentamento de muitos desafios, a população do sertão brasileiro vem sentindo a necessidade de refletir com os alunos, famílias, escolas e comunidade organizada, a importância de se implementar uma educação libertadora, que caminhe na perspectiva da convivência com o Semiárido. Uma educação, pautada no desenvolvimento justo e sustentável, que fale da identidade e da realidade da mulher, do homem e da criança do campo.

Diante disso, as escolas do campo têm uma missão árdua e valorosa, pois devem sensibilizar as comunidades na busca de alternativas que possibilitem uma convivência digna com o Semiárido, em contraposição ao panorama negativo que foi herdado e disseminado com eficácia por algumas escolas no campo. Fica, assim, evidente que uma educação rural de qualidade passa por uma escola que esteja envolvida com a realidade rural, que a respeite e valorize-a. Evidencia-se também a necessidade de que a construção do conhecimento se inicie no local rumo ao universal, buscando, dentro do possível, uma transformação local e regional. Assim, vislumbra-se que a Educação do Campo pode ser uma importante ferramenta nesse sentido, tornando possível a emancipação dos sujeitos.

O tema pesquisado resulta de questões levantadas durante a experiência de quatro anos (2008-2011) na equipe de Coordenação Pedagógica da Educação do Campo no Município de Itiúba, quando se passou a observar, na prática pedagógica dos professores, a conexão estabelecida com a realidade sociocultural, política e econômica do Semiárido, e a participação da comunidade escolar na construção dos discursos e valores que legitimam a educação do campo como contextualizada e sustentável. Pois, como observa Souza (2005, p. 45):

O contexto de desenvolvimento sustentável aponta para a necessidade de fortalecimento e melhoria das relações humanas, e destas com o meio em que vivem, no sentido de que, se estas relações forem mais solidárias e de cunho coletivo, poderão desenhar um novo modelo de sociedade.

Assim, desde o início, começaram a surgir questionamentos sobre o papel da educação do campo para o desenvolvimento sustentável do município e da região, bem como para a valorização dos recursos hídricos. Diante dessas reflexões, objetivou-se refletir sobre as concepções da Educação do Campo, avaliando o processo de construção de conhecimento e procurando compreender suas contribuições para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais do município de Itiúba, Bahia.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo consiste numa pesquisa bibliográfica realizada a partir das palavras-chave: *Educação do Campo, sustentabilidade e recursos hídricos*. Além disso, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa: um tipo de investigação que utiliza a análise e a interpretação da realidade. De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 64), a pesquisa se caracteriza como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

2.2 LOCAL DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Itiúba, que faz parte do Semiárido baiano, localizado no centro-norte da Bahia, na região sisaleira (Território do Sisal). O município está localizado a aproximadamente 378 km de Salvador, possuindo uma extensão territorial de 1.723 km² e, segundo o censo do IBGE (2010), tendo uma população de 36.113 habitantes. A economia local tem seu forte na agricultura, pesca e pecuária, na criação de ovinos, caprinos, bovinos e cultivo de hortifrutigranjeiros. Somam-se aí a produção de artesanato e o setor de comércio e outros serviços.

As escolas estudadas foram a Escola Isalto Tertuliano Damasceno – EITD, localizada no povoado do Alto São Gonçalo, que fica a 42 quilômetros da sede do município (Educação do Campo Contextualizada); e a Escola Maria Quitéria – EMQ, que está localizada no povoado de Picos, distante 10 quilômetros da sede (não tem projeto contextualizado definido). Os dois povoados aos quais as escolas pertencem têm o privilégio de serem banhados por caudalosos e importantes rios, os quais não são navegáveis e têm as suas nascentes em municípios circunvizinhos. Segundo o livro *Itiúba e os Roteiros do Padre Severo*, do autor itiubense Robério Azerêdo (1987), o rio que atravessa o território do povoado do Alto São Gonçalo é o Itapicuru-açu, que nasce no município de Pindobaçu e desemboca no mar, nas imediações da cidade do Conde, Bahia.

Em Itiúba, os seus principais afluentes, são o Itapicuru-mirim e o Jacurici. A largura do mencionado rio alcança uma média de 100 metros, mas nas cheias atinge a mais de 200. Banha este município pelo lado oeste numa extensão aproximada de 50 km (AZERÊDO, 1987, p. 165).

Já no povoado de Picos, o rio que banha aquelas terras é o Cariacá, cuja nascente está situada no município de Senhor do Bonfim, sendo, portanto, afluente do rio Itapicuru-mirim. Para essas comunidades, esses rios representam as únicas reservas naturais de água, responsáveis por abastecer as famílias, no tocante ao consumo humano, animal e à agricultura familiar. Entretanto, há anos, esses rios vêm sofrendo com o desmatamento descontrolado das matas ciliares e com a poluição das suas águas.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram do estudo dois professores, que atuam na rede pública municipal de ensino e lidam com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, e 49 alunos. Os professores possuem idade entre 30 e 40 anos e estão em processo de formação acadêmica. Os 49 alunos envolvidos na pesquisa encontram-se na faixa etária entre 10 e 12 anos e residem nos povoados onde estão situadas as escolas e em comunidades adjacentes.

2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Foram utilizados quatro instrumentos no trabalho de pesquisa: questionário com questões fechadas, entrevista semiestruturada, atividades contextualizadas (Questionário Pedagógico e Interpretativo, avaliação Interdisciplinar da aprendizagem) e a filmagem.

As atividades contextualizadas (Questionário Pedagógico e Interpretativo e as Avaliações Interdisciplinares da Aprendizagem) foram elaboradas pela equipe pedagógica do MOC (Movimento de Organização Comunitária), organização que proporciona as condições para a aplicabilidade da metodologia do Projeto CAT (conhecer a realidade do campo, analisando-a e contribuindo com novos conhecimentos para, assim,

transformar essa realidade na busca do desenvolvimento sustentável do município e região), que, desde o ano de 2006, contribui para o desempenho pedagógico da EITD. Essas atividades constituem-se como a melhor forma encontrada para alcançar os educandos, pois estão pautadas numa proposta pedagógica voltada para a Educação do Campo.

A Avaliação Interdisciplinar da Aprendizagem também foi um dos instrumentos usados para compor este trabalho, permitindo alcançar dados concernentes ao processo de construção de conhecimento dos estudantes do 5º ano de duas escolas localizadas na zona rural do município de Itiúba, Bahia.

Essa avaliação foi composta por 27 questões que respondem à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/dez/96, cujo Artigo 26 é um dos fundamentos em que se apoia a Educação do Campo, ao determinar que os currículos do ensino fundamental e médio devem obedecer a uma base nacional comum, mas devem ser complementados a partir de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, contemplando as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

Considerando, ainda, o Artigo 28, que afirma: “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”, o que pode ser feito por meio de conteúdos curriculares e metodologias que se coadunem com as necessidades concretas que sejam de interesse dos alunos da zona rural e por meio da organização escolar própria e conveniente para as condições climáticas, bem como atenta à realidade, vida, cultura e trabalho na zona rural.

2.4.1 INDICADORES DA PESQUISA

A pesquisa foi fundamentada a partir dos indicadores descritos abaixo:

Indicador 1: Reconhecimento da diversidade socioambiental e a importância da Agroecologia para a convivência com o Semiárido;

Indicador 2: Reconhecimento da importância da água e das tecnologias da convivência com o Semiárido na vida dos educandos e da comunidade.

2.4.2 BAREMA DA AVALIAÇÃO

As respostas dadas pelos estudantes às atividades contextualizadas sugeridas foram avaliadas conforme o seguinte barema:

Nível 1: A avaliação do educando contempla o indicador da aprendizagem;

Nível 2: A avaliação do educando contempla parcialmente o indicador da aprendizagem apresentando limitações ou dificuldades;

Nível 3: A avaliação do educando não contempla o indicador da aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embasada nas premissas da LDB, a avaliação da aprendizagem levou em consideração o desenvolvimento do pensamento lógico, reflexivo e crítico que exige a compreensão, a descrição e a representação do contexto em que estão inseridos os educandos (contextualização). Respeitou-se também a sugestão curricular municipal

(matriz curricular), que recomenda um instrumento pedagógico elaborado na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, vinculado às habilidades, competências, conteúdos e temas que devem ser trabalhados e referendados pela realidade de cada série. Nesse caso, os indicadores da aprendizagem foram definidos a partir do que se espera dos estudantes de turmas do 5º ano.

Para avaliar o desempenho dos 49 alunos envolvidos no desafio de responderem às 27 questões da Avaliação Interdisciplinar da Aprendizagem, foi preciso lançar mão do barema da avaliação, definido por três níveis de aprendizagem de cada indicador, com base nas respostas das crianças. Cada questão da avaliação contempla um ou mais indicadores que foram analisados visualizando os três níveis de aprendizagem. Os indicadores foram pontuados positivamente no nível correspondente à aprendizagem dos educandos.

Após a fragmentação do instrumento de coleta de dados e da Avaliação Interdisciplinar da Aprendizagem dos educandos, o próximo passo foi analisá-la de forma minuciosa e cuidadosa, a fim de refletir sobre as concepções da Educação do Campo, representada na pesquisa pela EITD, em contraposição à Educação no Campo com algumas de suas características impressas na EMQ. Desse modo, podemos avaliar o processo de construção de conhecimento, entendendo suas contribuições para o desenvolvimento sustentável das comunidades na perspectiva da valorização dos recursos hídricos.

Como o texto da análise de dados fornecerá trechos das respostas dos alunos de ambas as escolas, estruturou-se uma estratégia para tornar o debate comparativo mais elucidativo; assim, os discentes da EITD (Educação do Campo) serão representados por números, exemplo: Estudante 1; já os discentes da EMQ (Educação no Campo) serão representados por letras, exemplo: Estudante A.

Indicador 1: Reconhecimento da diversidade socioambiental e a importância da Agroecologia para a convivência com o Semiárido

Efetivamente, as escolas do campo devem definir objetivos que fortaleçam a Agricultura Familiar e a Convivência com o Semiárido. Entretanto, o cotidiano dessas escolas ainda nos revela estudantes alimentando o desejo de “fuga” do campo e a resistência à agricultura, pois vislumbram, na migração para cidades grandes, a oportunidade de uma vida melhor. A escola, no Nordeste, vem ensinando, durante décadas, aos alunos que:

Eles, para serem felizes, teriam de migrar para as grandes cidades; teriam que abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultura era o cabo na enxada e o trabalho penoso que seus pais realizavam porque não sabiam ler; que deviam aprender bem para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pé rapado; ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade (MOURA, 2003, p. 18).

De fato, Moura (2003) traça uma representação bastante coerente e, infelizmente, atual, o que nos faz questionar o trabalho e refletir sobre os elementos que compõem o currículo dessas escolas. Pois não existe Educação do Campo distanciada das questões da Agricultura Familiar na perspectiva da Convivência com o Semiárido; e, muito menos, desvinculada dos objetivos de valorização do jeito de ser e produzir do campo, das marcas das lutas pela terra, das manifestações culturais e da significância que a agricultura tem como mantenedora da vida do campo.

Por isso a preocupação da Avaliação Interdisciplinar da Aprendizagem em abordar questões que

contemplem a diversidade socioambiental e a importância da Agroecologia para a convivência com o Semiárido. Dessa maneira, algumas perguntas foram responsáveis por retratar a compreensão dos educandos acerca do Semiárido e suas características.

Assim sendo, observemos a questão 3b, retirada da Avaliação 3:

3. Leia o texto abaixo



A colheita este ano não foi muito boa por falta de chuva. Plantamos muito, mas o que colhemos foi pouco. O feijão só deu um saco e o milho perdeu todo.

b) Como é o clima do seu município?

O Estudante 1 respondeu dizendo: “Tem vez que é quente e frio, mais quente do que frio. Chove pouco porque é Semiárido”. O Estudante A caminhou pela mesma compreensão: “O clima do meu município chove pouco, faz frio, faz calor. Não chove muito”.

O clima a que se refere a pergunta é o do espaço geográfico conhecido como sertão, lugar de clima seco, quente e com chuvas escassas. A resposta da maioria do grupo de crianças estava em torno dessa concepção, o que é compreensível, visto que muitos adultos também convergem para essa definição. Entretanto, no Semiárido não chove pouco, de forma que o problema reside no processo de armazenamento das águas, que poderia assegurar um abastecimento regular à população em tempos de estiagem.

Desse modo, surge a necessidade de se implantar um processo de convivência com o semiárido, com o manejo da caatinga, dizendo não ao desmatamento, à destruição através das queimadas, assumindo práticas agroecológicas, plantando vegetação adaptada à região e não estranha, cuidando e preservando (SANTOS *et al.*, 2011, p. 62).

Até aqui fica evidenciado que o entendimento dos dois grupos de alunos segue uma similaridade, mas para ampliar a celeuma, lançaremos mão da questão 2 da Avaliação 4.



MEU LUGAR É O SEMIÁRIDO

1. O sol aqui é muito quente,	3. Tenho muito orgulho
Mas o vento esfria,	De morar no sertão
Todos ficam contentes	Povo nordestino
Quando a chuva inicia	Gente de bom coração.

2. O texto fala do semiárido. Como é o lugar onde você mora? Fale sobre ele.

Vejam as respostas dadas pelos alunos a essa questão:

<p>Estudante 2: “O lugar onde eu moro é muito bonito, não chove muito, faz muito sol e calor é muito bom morar lá pode até não chover muito, mas é um lugar muito bonito e bom e também é um lugar muito divertido do mesmo.”</p> <p>Estudante 3: “Eu moro lá na Várzea Grande e eu gosto muito, mas o clima é de sol forte, mas eu gosto bastante de lá que tem muito brinquedo e diverte muito todos.”</p> <p>Estudante 4: “No lugar que eu moro é muito divertido só não é um povoado, mas o solo é muito quente e chove pouco na comunidade.”</p>	<p>Estudante B: “É seco não tem água para beber, não tem comida para os animais comer.”</p> <p>Estudante C: “O lugar que eu moro aqui é difícil arrumar emprego e os homens trabalham na roça e as mulheres fazem esteira, vassoura.”</p> <p>Estudante D: “O lugar onde eu moro tem muita fofoca. Outros namorando, outros morrendo, outros viajando e outros se fofocando esse é o lugar onde eu moro.”</p>
<p>Escola Isalto Tertuliano Damasceno</p>	<p>Escola Maria Quitéria</p>

As respostas dos alunos deixam transparecer a significação do que vem a ser uma comunidade rural, localizada, portanto, em uma área distanciada da sede do município, com atividades peculiares, seja no âmbito econômico, familiar, social, político e, é claro, com seus problemas e desafios específicos.

As escolas do campo estão inseridas em comunidades e devem interagir de modo respeitoso com o jeito próprio das pessoas agirem frente à realidade, com a forma com a qual se impõem e veem o mundo. Além disso, essas escolas têm o papel de construir valores e de desvendar soluções para os problemas sociais e físicos locais. Entendemos que essa relação de comunhão com o lugar não se dá somente no viver, ou em um simples conjunto de objetos mediante os quais trabalham, circulam, moram, mas sim no conjunto simbólico do universo no qual os indivíduos atuam. Assim, a Educação do Campo não pode se furtar de contribuir na construção de um Semiárido mais justo, mais inclusivo, mais sustentável e humano. Diante disso, uma das missões da escola do campo é investigar, junto com os educandos, as especificidades do lugar onde vivem, fomentando a valorização local, o que contribuirá para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, percebe-se que os alunos da EITD (Educação do Campo) não são alheios aos problemas das suas comunidades, sabendo que a seca maltrata e a sua agressividade torna a vida ainda mais sofrida. Observemos a atitude expressa nas respostas desses discentes:

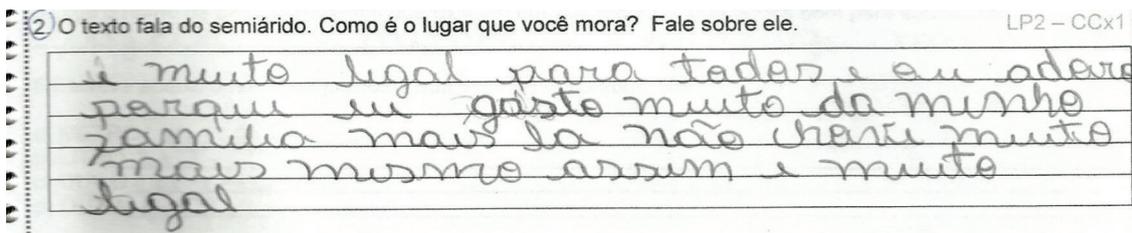


Figura 1: Tarefa desenvolvida pelos educandos da EITD (Educação do Campo)

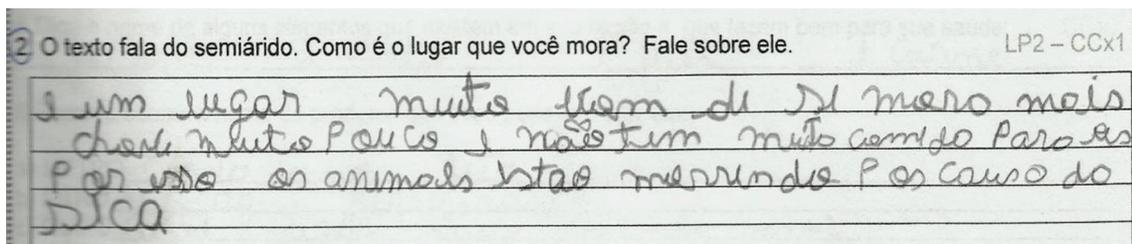


Figura 2: Tarefa desenvolvida pelos educandos da EITD (Educação do Campo)

A mesma pergunta é feita aos educandos da EMQ (Educação no Campo), e a resposta caminha pela mesma consciência da realidade, porém demonstrando a inclinação do/a aluno/a em deter-se apenas nos aspectos negativos do Semiárido.

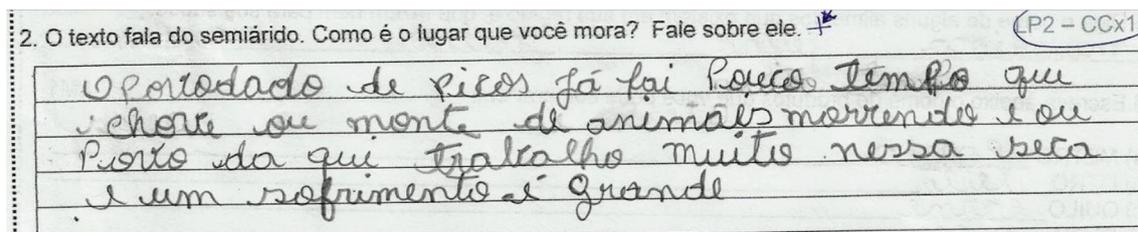


Figura 3: Tarefa desenvolvida pelos educandos da EMQ (Educação no Campo)

Acreditamos que estudar o campo com os alunos é perceber o que há de bom para estimulá-los a perceberem o que há de falho naquele ponto pesquisado e que precisa ser mudado, a fim de buscar solução para os problemas. Afinal, as necessidades humanas devem se tornar práticas humanas.

Eu nunca vi meus filhos tão empolgados pelo campo como estou vendo agora [...], pois os meus filhos precisam gostar de nossa região e valorizar as coisas da nossa região. Também o governo precisa fazer projetos para dar oportunidade de emprego para que nossos filhos não se sintam atraídos pelos empregos da cidade e nos deixem aqui (ARAÚJO et al., 2010, p. 33).

Araújo et al. (2010), no livro intitulado *Diferentes visões sobre escolas do campo: depoimentos de pais, alunos e professores do CAT*, oferece-nos um relato repleto de bons significados do senhor Adailton Rodrigues de Matos, pai de aluno da Escola Elpidio Rodrigues, localizada na zona rural do município de São Domingos, Bahia. Em nossa análise, podemos perceber que os alunos da EITD (Educação do Campo) demonstram ser

frutos de uma instituição que assume sua identidade de escola do campo no Semiárido baiano. Assim como na escola EITD, as escolas do Semiárido devem mostrar a necessidade de dinamizar a ligação de seus sujeitos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente incorporando a agropecuária familiar, o bioma da Caatinga, o contexto socioambiental do Semiárido e a cultura popular no itinerário pedagógico.

Dando continuidade à discussão, destaquemos agora as respostas da questão 2 pertencente à Avaliação 3:



O Trabalho na Roça

O agricultor sai bem cedo e vai para a roça trabalhar. Vai levando muitas sementes para na terra plantar. Plantar milho, batata e feijão, maxixe, quiabo e mamão...

(Texto adaptado de alunos da 3ª e 4ª séries da Escola Princesa Isabel, município de Santo Estevão, extraído do Boletim A Voz do CAT, nº 28, p. 3.)

2. Sua família trabalha na roça? Conte o que faz.

<p>Estudante 5: “Sim. Eles trabalham na roça com animais e também plantam coisas como: milho, feijão e batata.”</p> <p>Estudante 6: “A minha família destoca roça depois arar a terra e depois planta.”</p> <p>Estudante 7: “Trabalham e plantam e limpam para o feijão nascer e plantam milho, feijão, melancia e mamão.”</p> <p>Estudante 8: “Planta milho, feijão, melancia.”</p> <p>Estudante 9: “Destoca a roça. Ele corta mandacaru para o gado.”</p>	<p>Estudante E: “A minha família trabalha assim: meu pai vai plantar na roça, planta milho, batata, feijão e abóbora.”</p> <p>Estudante F: “Meu pai trabalha na roça criando gado e dando comida.”</p> <p>Estudante G: “Trabalha. Ela vai plantar muitas coisas como: maxixe, mamão, batata, feijão e milho.”</p> <p>Estudante H: “Trabalha criando gado e plantando.”</p> <p>Estudante I: “Trabalha na roça dando comida as vacas.”</p>
<p>Escola Isalto Tertuliano Damasceno</p>	<p>Escola Maria Quitéria</p>

Respostas da **questão 3c** da **Avaliação 4**:

3. Leia o texto abaixo e responda às perguntas.

CAJAZEIRA

Cajazeira, Umbuzeiro e Coqueiro
São plantas de valor. Elas são do semiárido,
tem história e tem valor!

(Willian, 5º Ano. Esc. Mun. Buarque
de Holanda. Araci)



c) O que os agricultores da sua comunidade fazem para plantar e colher?

<p>Estudante 10: “Arar a terra de mão e enxada e colheita manual”</p> <p>Estudante 11: “Arar a terra pra plantar”</p> <p>Estudante 12: “Eles plantam e colhem e jogam terra pra semente nascer.”</p> <p>Estudante 13: “Arar a terra pra plantar.”</p> <p>Estudante 14: “Eles mandam arar a terra pra poder plantar.”</p> <p>Estudante 15: “Pra plantar e colher precisa de água e terra de quixabeira.”</p>	<p>Estudante J: “Prepara a terra e planta com as mãos.”</p> <p>Estudante K: “De mão e enxada.”</p> <p>Estudante L: “Ele planta pra colher e colhe com a mão.”</p> <p>Estudante M: “Eles colhem de mão e prepara a chuva.”</p> <p>Estudante N: “Eles plantam e esperam a chuva e depois eles colhem.”</p> <p>Estudante O: “Plantam muitas coisas.”</p>
<p>Escola Isalto Tertuliano Damasceno</p>	<p>Escola Maria Quitéria</p>

Esses dois blocos de perguntas se correlacionam, pois investigam o envolvimento dos estudantes com as práticas relacionadas à agricultura familiar, a qual é um trabalho vivenciado na esfera familiar. Muito do que se produz nesse trabalho é destinado ao sustento dos próprios membros que compõem a família. Portanto, é natural que as crianças possam, ao seu modo, conceber características do trabalho agrícola pertencente ao cotidiano dos povos do campo e listar os produtos que, segundo o Censo Agropecuário 2006, são os principais produzidos pela Agricultura Familiar.

Agora, embora as respostas pareçam convergir para o mesmo ponto, há aspectos que as distanciam. Por exemplo, os alunos que derivam da EITD (Educação do Campo) oferecem uma maior propriedade ao transformar o temário da questão em respostas, do que os alunos da EMQ (Educação no Campo). Podemos

perceber diferenças nítidas nessas respostas quando os estudantes trazem os termos destocar e arar, que são expressões tão particulares e constitutivas do trabalho do agricultor, demonstrando que não se aprendem esses elementos na escola; pelo contrário, o aluno do campo já chega aos bancos escolares com esses saberes, os quais podem ser explorados, levando os estudantes a terem uma opinião mais crítica sobre o assunto. Apesar dos estudantes da EMQ (Educação no Campo) terem contato com esses conceitos, uma vez que são oriundos de zona rural, os conceitos de *destoca* e *aração* não aparecem em suas respostas, o que pode ser justificado pelo fato de a escola não abordar esses temas em seus conteúdos pré-estabelecidos. Por essa razão, a escola do campo é conclamada a inserir esses conhecimentos surgidos do meio do povo em um lugar privilegiado, promovendo e estimulando a autoestima das/os educandas/os, por serem partes integrantes da agricultura familiar no Semiárido.

Passemos a analisar as respostas da questão 2 da Avaliação 5:



OS ANIMAIS E A SECA

A seca em nossa região afeta muito os animais, eles sofrem por falta de comida, pois sem a chuva os pastos ficam secos e falta água nos tanques. Os animais, coitados, vão beber água nos tanques que só têm barro, se atolam e às vezes morrem. Por isso, nessa época, precisamos sempre estar por perto e ter bastante atenção. Minha família sofreu um prejuízo danado, alguns burregos estavam muito fracos, papai deu remédio, mas, mesmo assim morreram quatro.

Texto de Reinam da Silva Pinheiro. Capoeira, Valente

2. O texto acima fala como a família cuida dos animais na época da seca. E sua família cria animais? Se sim, como cuida deles?

Estudante 16: “Sim. Minha mãe e o meu pai criam galinhas, coelho, pin nhos e outros animais.”

Estudante 17: “Meus pais criam ovelhas e galinhas. Minha mãe e meu pai cortam mandacaru para as ovelhas e as galinhas comerem e também eles vacinam os animais para não morrerem.”

Estudante 18: “Meu pai cuida de cabras dando ração.”

Estudante 19: “Minha família cuida muito bem deles, dando comida para eles comerem bastante e bebem água pra valer.”

Estudante P: “Meu avô cuida das vacas e dos bodes e para alimentar ele corta palmas e vai buscar água longe.”

Estudante Q: “Meu avô cuida cortando mandacaru e dando ração. Meu outro avô cuida de cabras e bodes.”

Estudante R: “Sim, meu pai cuida dando comida e ração.”

Estudante S: “A minha avó tem um jegue e ele bebe água na pressa.”

Escola Isalto Tertuliano Damasceno

Escola Maria Quitéria

Da mesma forma que algumas culturas possuem resistência para o clima Semiárido, resistindo aos longos períodos de estiagem, determinados animais de criação são muito importantes para a economia familiar local, como cabra, carneiro, galinha e outros. Dessa forma, a importância dessa questão reside na discussão do indicador: diversidade socioambiental e a importância da Agroecologia para convivência com o Semiárido, pois, para a criação desses animais, bem como para a produção de alimentos como milho, mandioca, feijão etc., não há necessidade de comprometer a Caatinga, empobrecendo ainda mais o solo, aquecendo mais o clima e alterando a qualidade das águas dos rios e riachos. Essa premissa é melhor exposta pelas palavras da aluna Elaine Cunha Moraes, da Escola Victor Inácio da Cunha Vargem (Retirolândia-BA).

(...) No início do ano, fui à Caatinga, lá vi alguns animais como cobra, camaleão, pássaros, preá e até mico! Alguns meses depois, o dono da Caatinga fez o desmatamento para realizar o plantio. A roça ficou triste e sem vida, fazendo com que os animais fossem embora. Perguntei para o senhor por que ele queimou as árvores, ele respondeu que era pra fortalecer a terra. Eu falei para ele: Do jeito que o senhor está fazendo, só vai piorar a situação, pois o fogo destrói o solo. A chuva depende das árvores e, sem a chuva, a terra vai ficar seca e as plantações irão morrer. Portanto, nunca devemos fazer queimadas, nem desmatamentos, pois sofreremos muito com tudo isso depois (ARAÚJO *et al.*, 2010, p. 11-12).

Em nossa análise, percebemos que os dois grupos de discentes deram respostas que permitem compreender um pouco mais sobre a agricultura no Semiárido. Contudo, os alunos da EITD (Educação do Campo) articulam as ideias de modo que se pode notar a presença de um processo de ensino-aprendizagem de acordo com os princípios da convivência com o Semiárido. Essas crianças, ao responderem sobre os cuidados com os animais no período da seca, listam aqueles que consomem menos água e, no contexto do sertão são os mais viáveis. Vejamos o grifo de Gnadlinger (2011, p. 40):

Uma vaca bebe, por dia, 53 litros de água, isso são 12.720 litros em oito meses de seca. Cabras e ovelhas bebem menos: seis litros por dia, isso são 1.440 litros em oito meses de seca. Uma vaca precisa beber quase nove vezes mais água do que uma cabra. Uma pessoa precisa de 14 litros de água por dia (incluindo água para beber, cozinhar e lavar o rosto, menos a água para lavar roupa e tomar banho). Assim uma pessoa gasta em oito meses 3.360 litros de água.

Até aqui, têm-nos ajudado alunas e alunos que povoam o campo, delineando um sertão como um espaço de pessoas capazes de lidar com as intempéries do lugar, semeando, produzindo e cultivando o sustento da vida cotidiana. Não se pretende negar os conflitos, as lutas por terra, por água, por crédito, por políticas públicas genuínas; pelo contrário, pretende-se trazer toda essa realidade para o cenário da sala de aula, reunindo novas forças e ânimos que contribuam para o desenvolvimento justo e esperado do campo.

Indicador 2: Reconhecimento da importância da água e das tecnologias de convivência com o Semiárido na vida dos educandos e da comunidade

Outro aspecto observado a partir da aprendizagem das crianças foi o conhecimento relacionado à importância dos recursos hídricos para o processo de convivência com o Semiárido. Os estudantes da EITD

(Educação do Campo) se destacaram expressando um nível de maturidade e pertença ao Semiárido (Figura 4), apresentando e formulando respostas embasadas na vivência familiar e comunitária, transparecendo a experiência de mutirão característico do povo do sertão, revelando, ainda, o conhecimento e a valorização da história e da cultura local.

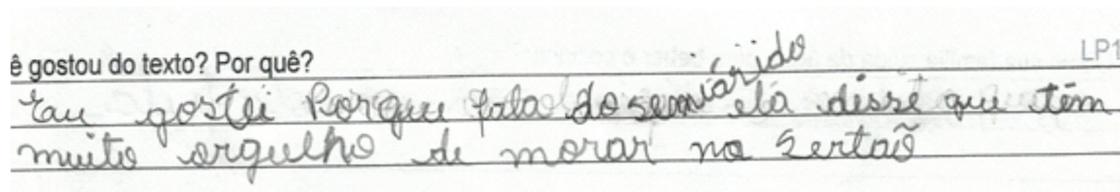


Figura 4. Tarefa desenvolvida pelos educandos da EITD (Educação do Campo)

São crianças que participaram, através da vivência de seus familiares, da caminhada rumo ao desenvolvimento marcado pela extrema desigualdade geradora do secular problema da seca, fenômeno natural do sertão que motivou intervenções do governo através de políticas e ações no sentido de combater a seca (Figura 5).

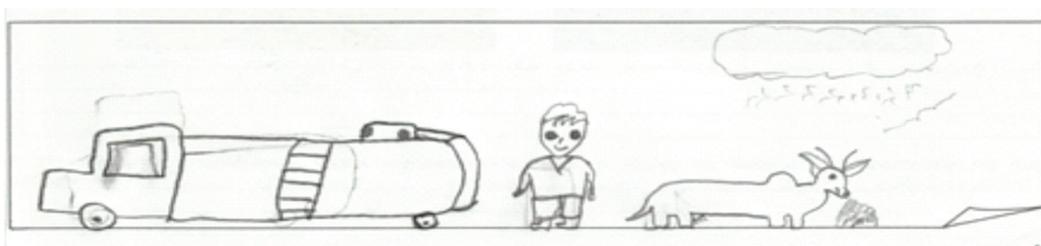


Figura 5. Tarefa desenvolvida pelos educandos da EITD (Educação do Campo) referente aos animais e à seca

Entretanto, a intencionalidade desse apoio governamental era de reforçar as estruturas socioeconômicas estabelecendo antigas e dependentes relações de produção.

Os alunos revelaram o entendimento de que a captação e o armazenamento da água de chuva constituem dois dos elementos vitais para a melhoria da qualidade de vida e emancipação popular em relação à dependência institucional, que faz da escassez de água o capital de giro da lucrativa indústria da seca (Figura 6).



Figura 6. Tarefa desenvolvida pelos educandos da EITD (Educação do Campo) referente ao armazenamento da água de chuva

Constata-se, assim, que esses estudantes compreenderam a importância dos recursos hídricos para a vida da comunidade, assumindo a responsabilidade em preservá-la, respeitando a natureza, mantendo-a para esta e vindouras gerações pelo viés do desenvolvimento sustentável.

As respostas reforçaram a relação direta entre homem e natureza, denunciando que grande parte dos problemas ambientais e de escassez hídrica está ligado às aglomerações humanas que usam os recursos naturais de maneira inconsequente (Figura 7).

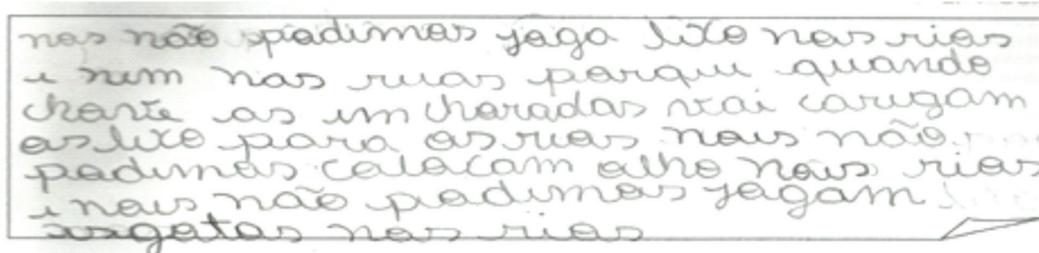


Figura 7. Tarefa desenvolvida pelos educandos EITD (Educação do Campo) referente aos recursos hídricos

Em suas respostas, os estudantes descreveram a relevância das cisternas como uma tecnologia que testemunhou a criatividade popular em desvendar meios de conviver com as mais difíceis condições climáticas; colocando-a a serviço das populações e configurando-a como símbolo da esperança que nos faz crer em melhores condições de vida nos lugares mais inóspitos do sertão, prevenindo das épocas de estiagem.

Por fim, vemos esclarecido, praticado e interpretado o conceito de Convivência com o Semiárido efetivamente descrito nas histórias das comunidades contadas em forma de respostas. A partir das mesmas questões, pode-se constatar que as respostas dos estudantes da EMQ (Educação no Campo) estavam suspensas numa abordagem que apresentava apenas as condições climáticas, descrevendo o Semiárido como uma região quente e sem chuva, esquecendo-se do arcabouço cultural e social responsável pela constituição da identidade sertaneja (Figura 8).

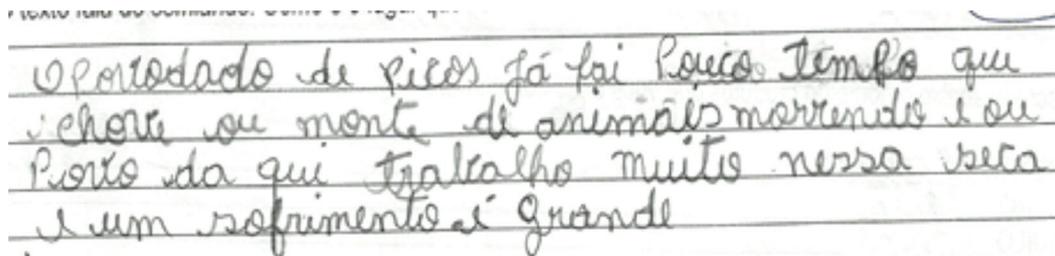


Figura 8. Tarefa desenvolvida pelos educandos da EMQ (Educação no Campo) referente à história da comunidade no Semiárido

Diante do exposto, a Educação do Campo, como processo de construção de conhecimento, contribui para o desenvolvimento das comunidades e para a valorização dos Recursos Hídricos, pois se trata de uma Educação de princípios sólidos, capazes de sustentar e fundamentar a vida do povo sertanejo. As concepções da Educação do Campo são como as raízes fincadas no solo fértil do conhecimento, que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos e, portanto, a cara do lugar onde ela está inserida (Figura 9).

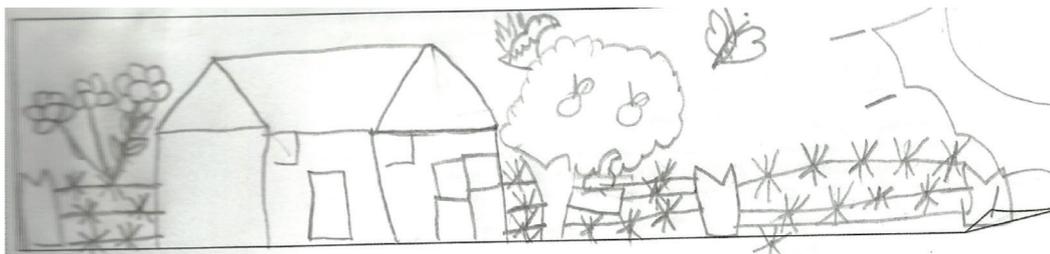


Figura 9. Tarefa desenvolvida pelos educandos da EITD (Educação do Campo)

A Tabela 1 apresenta os indicadores acerca dos conhecimentos gerais contextualizados, dispostos na primeira coluna, em ordem crescente; e, nas colunas vizinhas, estão destacados os nomes das duas instituições de ensino envolvidas na pesquisa, com o percentual de acordo com cada nível do barema de avaliação.

Indicadores em Conhecimentos Gerais Contextualizados	Escolas Avaliadas					
	(EITD) (Educação do Campo)			(EMQ) (Educação no Campo)		
	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
1. Educandos reconhecendo a diversidade socioambiental e a importância da agroecologia para convivência com o Semiárido.	55%	30%	15%	29%	28%	43%
2. Educandos reconhecendo a importância da água e de tecnologia de convivência com o Semiárido na vida das comunidades.	64%	25%	11%	16%	32%	52%

Tabela 1: Indicadores acerca dos conhecimentos gerais contextualizados em função dos níveis estipulados pelo barema

Como pode ser observado na Tabela 1, o indicador 1 referente a “Educandos reconhecendo a diversidade socioambiental e a importância da Agroecologia para convivência com o Semiárido” mostrou-se decisivo na interpretação dos resultados. Verificou-se que 55% dos discentes da EITD (educação do campo) possuem entendimento sobre o assunto abordado, enquanto que na EMQ (educação no campo) apenas 29% dos discentes têm esse entendimento. Ainda analisando essa Tabela, percebe-se que 15% dos discentes da EITD (educação do campo) não possuem entendimento referente ao indicador em questão, enquanto que, na EMQ (educação no campo), 43% dos discentes não possuem entendimento referente ao indicador em questão.

Analisando o indicador 2, referente ao “entendimento dos educandos quanto à importância da água e de tecnologias de convivência com o Semiárido na vida da comunidade”, percebeu-se que 64% dos discentes da EITD (Educação do Campo) possuem entendimento sobre o assunto abordado; enquanto que, na EMQ (Educação do Campo), apenas 16% dos discentes têm esse entendimento. Ainda analisando essa Tabela,

percebe-se que apenas 11% dos discentes da EITD (Educação do Campo) não possuem entendimento referente ao indicador em questão; enquanto que, na EMQ (Educação do Campo), esse percentual se eleva para 52% dos discentes.

Portanto, os resultados da Tabela 1 depõem por uma Educação do Campo. Afinal, o resultado é o entendimento de uma cultura presente na ação corriqueira das pessoas. O resultado está presente na substituição de uma cultura que depreciava o sertão por uma outra, de valorização, de querer bem e conhecer a Caatinga, de zelar pelos rios, as águas e de cuidar das pessoas. Só uma Educação fincada no chão do sertão conseguirá implementar uma cultura de convivência com Semiárido, fazendo os nossos alunos declararem o seu gostar por este espaço que é de vida e luta por viabilidade; uma educação em que os valores determinam as ações educativas, a organização escolar e curricular sem esquecer o chão do Semiárido, pois a missão fundamental da escola do campo é formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável rural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito debruçar-se sobre a pesquisa procurando saber até que ponto a Educação do Campo, aplicada a estudantes da EITD na cidade de Itiúba, Bahia, contribui para que as/os alunas/os se apoderem dos valores da convivência com o Semiárido na perspectiva da valorização dos recursos hídricos. Uma vez que a contextualização do processo educativo na modalidade Educação do Campo e na perspectiva da metodologia *Conhecer, Analisar e Transformar*, implementada por municípios dos Territórios de Identidade e Cidadania do Sisal, Bacia do Jacuípe e Portal do Sertão, com a orientação do Movimento de Organização Comunitária (MOC), é a concretização gradual da luta dos movimentos e da sociedade civil organizada por uma política pública de educação.

Contudo, não se trata de qualquer educação, mas daquela fundamentada numa estratégia de desenvolvimento local sustentável, uma alternativa de “libertação” das amarras da educação meramente bancária que apenas servia aos interesses de uma elite dominadora e opressora do povo simples, como cordéis passivos nas mãos de valores opressores.

A educação, como aponta Josué de Castro (1984), no livro “A Geografia da Fome”, deverá ser de mais alta prioridade, estabelecida nos investimentos, promovendo o desenvolvimento pela “ascensão humana”; uma educação popular que liberte as pessoas do jugo econômico, político e, às vezes, religioso. Uma educação que vá além do processo formal, alcançando e contribuindo com a cultura sertaneja e evitando a superioridade cultural elitista em detrimento das manifestações das camadas populares.

A educação que valorize os saberes campestinos, sua engenhosidade, a vocação cultural e econômica. Que promova a conscientização através de encontros mobilizadores e criadores da cultura de massa dinamizada e mergulhada na ideologia da participação. Uma educação militante da equidade nas relações nos diversos âmbitos: políticas, econômicas, sociais e de gênero. Essa educação é erguida pelos pilares da Educação do Campo, capaz de preconizar os princípios da captação e manejo da água de chuva para as populações rurais, entendendo a água doce como um recurso finito, vulnerável e essencial para o sustento da vida, para aplicação do desenvolvimento e da resiliência do meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. P. N. S. et al (orgs.). **Diferentes visões sobre escolas do campo**: depoimentos de pais, alunos e professores do CAT. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010.
- ASA BRASIL. V ENCONASA. **CARTA DA TERRA**, Teresina, Piauí, 2005.
- AZERÊDO, R. Itiúba e os Roteiros do Padre Severo. Itiúba – Bahia, 1987.
- BAPTISTA, F. M. C.; QUINTELLA, N.. (orgs.). **Educação rural sustentabilidade do campo**. Feira de Santana: MOC; UEFS – Pernambuco: SERTA, 2003.
- BASTIDE, R. **Brasil terra de contrastes**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.
- BRASIL. Censo Agropecuário 2006. **Grandes regiões e unidades da federação**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2006.
- BRASIL. **Censo demográfico 2010**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 10 de agosto de 2011.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente, saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 128p.
- CASTRO, J. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.
- COSTA, M. C. C. **Sociologia**: Introdução à ciências da sociedade. São Paulo: Moderna, 2005. 3 ed.
- GALINDO, E. C. M. **Intervenção rural e autonomia**: a experiência da Articulação no Semi-Árido/ASA em Pernambuco. Recife: Editora Universidade, UFPE, 2008.
- GNADLINGER, J. **A busca da água no sertão**: Convivência como o semi-árido. Juazeiro, Ba: IRPAA, 5ª Ed., 2011.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, p.57-63. 1995.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Conceitos em pesquisa científica**. Postado em 1991. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-informatica-como-instrumento/26327/>>. Acesso em: 13 mar 2012.
- LUNAS, A. C.; ROCHA, E. N. Práticas Pedagógicas e formação de educadores (as) do campo: **caderno pedagógico da educação do campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.
- MALVEZZI, R. **Semi-árido – uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTINS, J. S. Contextualizando contexto. In: **Secretaria executiva da RESAB (Org.). Caderno multidisciplinar – educação e contexto do Semiárido brasileiro**: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. v.1, Juazeiro, Bahia: Selo Editorial RESAB, 2009.

MARTINS, J. S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L. **A entrevista não-estruturada como forma de conversação**: razões e sugestões para sua análise. São Paulo. Ed. Atlas, 2005.

MELO, I. **Latifúndios concentram renda e miséria**. In Zero Hora, 1996.

MOURA, A. Filosofia e Princípios da PEADS (Pe) e do CAT (Ba). In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (Orgs.). **Educação rural**: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2003.

PEREIRA, G. C. **A palavra expressão e criatividade**. São Paulo: Moderna, 1997.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. 1ª Ed. São Paulo: Repil, 2002.

REIS, E. S. **Educação do campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro – Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SANTOS, B. M. C.; OLIVEIRA, C. S.; LOPES, M. R.; CARNEIRO, V. M. O.; SOUSA, Z. L. (orgs.). **Construindo saberes para educação contextualizada**. João Pessoa: MOC, Gráfica JB, 2011.

SCHISTEK, H.; ARAÚJO L. M. **A convivência com o Semi-árido**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SILVA, M. S. **Diretrizes operacionais para escolas do campo**: Rompendo o Silêncio das Políticas Educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2003.

SOUZA, I. P. F. . **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

SOBRE OS AUTORES

Abdon Silva Ribeiro da Cunha - Administrador, mestre em Administração, está cursando doutorado na mesma área, professor colaborador do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

✉ abdon_ribeiro@yahoo.com.br

Adriana Campani - Pedagoga, mestre em Educação, doutora em Educação e professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

✉ adrianacampani@yahoo.com.br

Adriano Leonel Saldanha - Agricultor, assentado da Reforma Agrária, pedagogo, maestro da Banda de Lata Criança Feliz do Assentamento Recreio de Quixeramobim.

✉ adrianobandadelata@hotmail.com

Ana Cláudia da Silva Rodrigues - Pedagoga e licenciada em Ciências Agrárias, mestre em Educação, doutora em Educação, professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

✉ claudiacavn@yahoo.com.br

Antonio José de Souza - Graduado em teologia pela UNEB e especialista em desenvolvimento sustentável do Semiárido com ênfase em recursos hídricos pelo IF-BAIANO

✉ tonnysouza@gmail.com

Cícera Robstânia Laranjeira dos Passos - Graduada em Recursos Hídricos/Saneamento Ambiental, mestre em Engenharia Civil e Ambiental, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Afogados da Ingazeira.

✉ cicera.robstania@afogados.ifpe.edu.br

Conceição Cristina Pereira dos Santos - Graduada em Pedagogia da Terra - PRONERA/MST/FFPNM/ UPE, com pós-graduação em Educação Contextualizada para Convivência para o Semiárido Brasileiro - UFPB. Educadora popular e técnica social em assentamentos de Reforma Agrária junto a entidades de apoio às causas populares.

✉ kristina_23cris@hotmail.com

Cláudio Mappa - Graduado em Música, mestre em Educação Brasileira, professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

✉ mappaclaudio@cariri.ufc.br

Daniel José do Nascimento Ferreira - Graduação em Jornalismo (UCAP), pós-graduado em Comunicação Organizacional (SADEPE), especialista em Educação, Conservação e Manejo dos Recursos Naturais no Semiárido Brasileiro (IFPE – campus Afogados da Ingazeira), e mestrando em Extensão Rural e Desenvolvimento Local – Estratégias e Políticas de Comunicação (UFRPE).

✉ danieljnferreira@gmail.com

Delfran Batista dos Santos - Engenheiro Agrônomo, mestre em Engenharia Agrícola, Doutor em Engenharia Agrícola, professor do Instituto Federal Baiano (IF Baiano).

✉ delfran.batista@gmail.com

Francisco Melo Medeiros - Pedagogo, especialista em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial, extensionista do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte – EMATER, dirigente da Associação de Jovens Agroecologistas Amigos do cabeça - JOCA. É integrante do Movimento Mundial “Youth Food Moviment” em defesa da Ecogastronomia e da preservação da biodiversidade, pela Rede Internacional Terra Madre do movimento mundial - Slow Food.

✉ francisco.jandaira@yahoo.com.br

Jailza de Oliveira Melo - Pedagoga, especialista em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial, é vice-presidente da Associação de Jovens Agrogeologistas Amigos do Cabeço/JOCA e mobilizadora social na Associação de Apoio as Comunidades do Campo-AACC/ RN.

✉ jailzaoli@gmail.com

José Radamés Benevides de Melo - Graduado em Letras, especialista em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa, mestrando em Linguística e Língua Portuguesa, professor do Instituto Federal Baiano (IF Baiano)

✉ radamesbenevides@hotmail.com

Juarez Azevedo de Paiva - Administrador, mestre em Administração, doutorando em Administração, professor colaborador da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

✉ juarez.paiva@ig.com.br

Lucineide Barros Medeiros - Pedagoga, mestre e doutora em Educação, professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

✉ lucineidebarros@yahoo.com.br

Luis Nunes Sobreira - Licenciado em Filosofia, especialista em Educação Contextualizada na Perspectiva da Educação do Campo, professor da Faculdade ISESPI em Canto do Buriti-PI.

✉ nunes2.030@gmail.com

Maria Inês Escobar da Costa - Engenheira Agrônoma, mestre em Desenvolvimento Sustentável, professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

✉ escobar@ufc.br

Rita Diana de Freitas Gurgel - Pedagoga, doutora em Educação, professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

✉ rdiana@ufersa.edu.br

Rosiane Rocha Oliveira Sena - Pedagoga, especialista em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, secretária executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB).

✉ rosirosena@yahoo.com.br

Simária do Socorro Cruz - Historiadora, especialista em Sustentabilidade para o Semiárido, vice-diretora da Escola Municipal Expedito Alves, em Angicos, Rio Grande do Norte.

✉ simariacruz@hotmail.com

Tiago Coutinho Parente - Graduado em Comunicação Social, mestre em Sociologia, professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Thiago Oliveira Gomes - Zootecnista, especialista em Educação Contextualizada para o Semiárido.

✉ tcoutinhop@gmail.com.br

Vagson Luiz de Carvalho Santos - Graduado em Licenciatura Plena em Eletricidade, especialização em Matemática com ênfase em Álgebra Linear, mestrado em Física Aplicada, doutorado em Física, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

✉ vagson.santos@gmail.com

Washington José de Souza - Administrador, mestre em Administração, doutor em Educação, professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado ao Departamento de Ciências Administrativas e ao Programa de Pós-Graduação em Administração. Bolsista de Produtividade DT/CNPq e Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Organização de Aprendizagens e Saberes em Iniciativas Solidárias e Estudos no Terceiro Setor (OASIS).

✉ wsouza@ufrnet.br



Ministério da
**Ciência, Tecnologia
e Inovação**

Av. Francisco Lopes de Almeida, S/N - Serrotão
CEP: 58429-970 Caixa Postal 10067 - Campina Grande (PB).
www.insa.gov.br

 insa@insa.gov.br

 83.3315.6400

 @insamct

 insamcti