



MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BAIANO: VIVÊNCIAS E PRÁXIS EM UM ASSENTAMENTO SEM TERRA

PEDRO PAULO SOUZA RIOS

ADRIANA OLIVA DA SILVA

VIVIANE BRÁS DOS SANTOS

EIXO: 3. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS

RESUMO: A reflexão em torno da educação do campo no Semiárido Baiano se consolida a partir da década de 1970, desde então Movimentos Sociais que pautam sua luta a partir da organização do campo, vêm firmando um compromisso conjunto com a formulação de um projeto de desenvolvimento, construindo assim, formas de convivência com esse território. Nesse sentido, o Movimento CETA, vem contribuindo com várias ações, dentre elas a discussão sobre educação do campo na perspectiva da convivência com o Semiárido. Dessa maneira o objetivo desse estudo é contribuir com a consolidação de uma proposta de educação do campo no contexto do Semiárido Baiano, definindo novas práxis estabelecendo vivências entre os saberes cotidianos e os saberes produzidos na escola.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Semiárido Brasileiro; Movimentos Sociais.

RESUMEN: Una reflexión en el campo de la educación en Semiárido Baiano se consolida a partir de la década de 1970, ya que los movimientos sociales que orientan su lucha de la organización del campo, ven la firma de un compromiso conjunto con la formulación de un proyecto de desarrollo y así construir formas de convivencia con ese territorio. En este sentido, el Movimiento CETA, ha contribuido a diversas acciones, entre ellas la discusión de la educación rural desde la perspectiva de la convivencia con las condiciones semiáridas. De esta manera, el objetivo de este estudio es contribuir a la consolidación de la propuesta educativa de un praxis en el contexto de Baiano semiárido, la definición de la nueva configuración de experiencias entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento producido en la escuela práctica.

Palabras-clave: Educación Rural; Semiárido Baiano; Movimientos Sociales.

1 INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO UM DESAFIO CONTEMPORANEO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação na concepção de Brandão (2004, p.17), “abrange todos os processos de formação do indivíduo”. Processos estes que ocorrerem nos mais variados espaços sociais, dessa forma caracterizado como educação, não apenas os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem dentro da sala de aula ou nos espaços de educação formal, mas, também, aqueles que acontecem no espaço não escolar, tais como associações, igrejas, ong’s, assentamentos dentre outros. A educação, assim, se caracteriza como um processo contínuo que se desenvolve o tempo todo, onde quer que haja pessoas refletindo e construindo conhecimentos. Para o autor:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer,

para ser ou para conviver (2004, p.7).

Dessa maneira a educação é um processo que está integrado à formação do ser humano, sendo assim a escola não é onde a formação acontece e nem o professor e a professora o único sujeito a praticá-la. A pedagogia enquanto ciência da educação é, portanto, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação nas suas mais variadas formas e ambientes, o ato de educar, assim como também a sua prática concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana, onde quer que essa seja exercida.

Com estas concepções educacionais o que se busca é romper com as metodologias tradicionais e com um modelo de currículo que não consideram o conhecimento prévio de mundo, os saberes. É nesse sentido que entendemos que não podemos pensar em processos educacionais no Semiárido desconhecendo suas fragilidades e potencialidades. As regiões semiáridas são caracterizadas geralmente pela aridez do clima, escassez de água e presença de solos pobres em matéria orgânica. Contudo, mesmo com essas características gerais, o Semiárido brasileiro é muito mais que isso, ele se apresenta como uma realidade complexa, tanto no que se refere aos aspectos geofísicos, quanto à ocupação humana e à exploração dos recursos naturais. Segundo Albuquerque Jr. (1999), a idealização e delimitação geográfica do Nordeste brasileiro trazem a marca de um ranço negativo. Para o autor, esse ranço da elite nordestina, forjou a criação do Nordeste, na contramão da história, sendo suportado inclusive, na ideia de calamidade originada no clima e principalmente, na manifestação do fenômeno da seca.

2 EDUCAÇÃO E SUA DIMENSÃO FORMATIVA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Pensar a formação numa perspectiva filosófica é trazer o ser humano, em sua complexidade, para o centro da reflexão. É, pois, pensa-lo enquanto sujeito histórico que se constrói a partir das relações estabelecidas por meio das suas experiências de vida no processo de interação social. Nessa perspectiva a educação consiste na apropriação e recriação do conhecimento acumulado pela humanidade por meio da cultura, sendo assim, o processo educativo perpassa toda vida humana.

As instituições educativas são espaços sociais em que esse movimento ocorre de maneira sistematizada, mas essa é apenas umas das muitas maneiras possíveis para que a formação aconteça. A educação possibilita ao ser humano ampliar sua visão de mundo, favorecendo ao mesmo uma postura crítica diante do mundo. Assim, o conhecimento se coloca como um caminho para a construção da liberdade e a educação nesse processo torna-se uma prática social, tanto quando acontece em espaço formal e institucional quanto em espaço não formal. A formação, no entanto, é um processo interior que está intimamente ligada à nossa experiência pessoal. Assim, podemos dizer que todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana. Para Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

As experiências, independentemente da sua intensidade ou esfera, são formadoras. Somos profundamente marcados por nossas experiências subjetivas, vinculadas direta ou indiretamente ao afeto, sexualidade e os sentimentos; como também as experiências de caráter objetivo, tais como um curso de capacitação, a leitura de um livro dentre outros. Somos afetados no sentido mais ambíguo do termo, de maneira positiva ou negativa. Nem um ser racional escapa dessa força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derruba e nos transforma, cotidianamente, no nosso fazer mais corriqueiro e às vezes insignificante, inscritos na memória, que retorna pela narrativa não como descrição, mas como recriação e reconstrução permanentes.

Neste contexto, a ampliação e diversidade de lugares em que se realizam as práticas educativas, tem chamado a atenção dos agentes diretos da educação. No cenário atual os espaços extrapolam circuito das escolas, encaminhando-se de uma maneira mais decisiva para a ocupação de novos espaços socioculturais, livres de verdades prontas e acabadas, mas num fazer-se constantemente.

Nessa perspectiva, a reflexão em torno das questões da educação no Semiárido Brasileiro se apresenta de maneira ampla, rompendo com os paradigmas até então preestabelecidos acerca das questões educacionais. Nesse contexto específico a educação traz em sua essência a concepção do rompimento com velhos modelos enraizados e impregnados na mesmice. Isso se dar necessariamente com a compreensão de que esse território é complexo e assim

o sendo não pode ser concebido apenas por um ângulo.

De acordo com Malvezzi (2007, p. 9) “o Semiárido Brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, Sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”. Pensar o Sertão considerando apenas um desses ângulos seria continuar perpetuando estruturas de desigualdades estabelecidas até então, que tem por base a figura patriarcal do coronel, colocando no centro das relações um modelo machista de submissão ao sexo masculino e um conhecimento que emana para a legitimação dessa hegemonia, ao contrário, pensá-lo em sua complexidade significa criar novas possibilidades de convivência nesse território e com o povo que nele habita e com ele se identifica, por meio de relações dialógicas construídas e estabelecidas no respeito ao diferente, ao outro.

Esses processos requerem uma abordagem negociada e contratual de identificação de necessidades, de capacidades locais e do aproveitamento dos recursos potenciais para a melhoria das condições de vida da população. Sendo assim, devemos considerar o fato de que não há como pensar em convivência com o Semiárido desconsiderando os saberes prévios e o fazer educação nesse território. Nesse sentido, Carvalho (2011, p.187) destaca:

Mais do que uma fundamentação metodológica, presentes nas ações de ‘Convivência’, em suas diferentes maneiras de usá-las, é a recuperação do sujeito pensante, é a valorização dos saberes não científicos e da percepção como formas válidas do conhecimento, tão negados e postos de lado na Ciência Moderna.

Devemos ainda estabelecer uma relação entre os discursos de convivência com o Semiárido e a valorização do local, da diversidade cultural, da recomposição e afirmação de identidades de gênero e territórios. Sendo essa uma perspectiva importante na compreensão de convivência, considerando que as questões devem ser pensadas e formuladas, no próprio lugar, valorizando e resgatando os conhecimentos locais, como propõe Zaoual (2003), com o conceito de espaço simbólico de pertencimento:

Um espaço de crenças e práticas ajustado às circunstâncias locais. Sua transversalidade articula a cultura dos atores da situação, com a sociedade e o meio ambiente. Contrariamente à exclusiva visão de mercado que subtrai o homem do seu ambiente social, o sítio o inclui e o vincula a suas raízes (ZAOUAL, 2003, p. 95).

Nessa perspectiva, valorizar o espaço territorial para convivência requer maneiras novas de pensar, sentir e agir no ambiente no qual se está inserido. Assim, a convivência é um reaprendizado constante entre os sujeitos e a realidade do Semiárido por meio de experiências e vivências concretas. A mudança de percepção sobre essa realidade e a experimentação de alternativas de produção apropriada pela população passa a ser a principal garantia da convivência. Segundo Pimentel (2002, p. 19) uma: “coexistência regida pelos princípios da reciprocidade, da aceitação e do cuidado com o outro reconhecido em sua legitimidade enquanto outro da partilha, aquele com quem cada uma das partes da convivência estabelece laços de complementaridade e interdependência”.

Nessa perspectiva, Malvezzi (2007) diz que pensar em convivência com o Semiárido é pensar também os processos educativos, modificando os processos educacionais, o currículo, a metodologia e até mesmo o material didático. Segundo Lima (2012) esse desafio se faz tão agudo quanto a transformação da região. Ainda segundo o autor: “Não estamos apenas diante de um equívoco educacional, há uma ideologia minuciosamente trabalhada para sustentar mitos e poderes” (2012, p. 23). Nesse sentido, Carvalho; Reis (2013, p. 24) dizem:

Que a Educação Contextualizada abre percursos para a necessária valorização da identidade territorial sertaneja e contribui para a elaboração de outra/nova percepção e relação como o Semiárido, apreendendo-o como um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional.

Para Martins (2006) é ao fazer isso que a questão da convivência com o Semiárido se liga a questões mais amplas, tais como as questões de gênero, étnicas, geracionais dentre outras. Dessa maneira entendemos que é necessário romper com modelos estáticos, prontos e acabados. O momento propõe que ousemos novos voos, sem perder de vista o chão e o contexto que nos cerca, é hora, portanto de extrapolar como nos propõe Reis (2011, p. 93) ao dizer que “a perspectiva da Educação Contextualizada é sempre de extrapolar, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganha novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo”. Sujeitos esses com histórias próprias e coletivas, num constante fazer-se através de processos educativos.

Essa concepção vai fornecer elementos para substanciar uma mudança de paradigma que para Boaventura (2004, p. 56), é caracterizada pela passagem entre a falência de um paradigma sociocultural dominante e a emergência de um

novo paradigma que não está plenamente definido: “Entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma”. Formula-se então, como hipótese, que é nesse contexto de crise das concepções, práticas e políticas que predominaram secularmente no Semiárido.

2.1 A educação nos Assentamentos Sem Terra

O Semiárido Brasileiro, historicamente, foi marcado por grandes conflitos de terra. Para ilustrar o que estamos dizendo podemos citar a experiência do Belo Monte, em Canudos – Bahia, que ficou conhecido mundialmente. A luta pela conquista e garantia da terra, que se configura por meio dos assentamentos, passa a ser vital para a constituição da identidade do povo que vive nas regiões Semiáridas do Brasil. Os assentamentos estabelecem ainda uma relação entre os processos educativos e os discursos de convivência com o Semiárido e a valorização do local, da diversidade cultural, da recomposição e afirmação de identidades de gênero e territórios.

Dessa maneira entendemos que é necessário romper com modelos estáticos, prontos e acabados. O momento propõe que usemos novos voos, sem perder de vista o chão e o contexto que nos cerca, é hora, portanto de extrapolar como nos propõe Reis (2011, p. 93) ao dizer que “a perspectiva da Educação Contextualizada é sempre de extrapolar, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganha novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo”. Sujeitos esses com histórias próprias e coletivas, num constante fazer-se através de processos educativos.

As décadas de 1970 e 1980, do século passado, foram de grande efervescência para a organização social e política na América Latina e no Brasil. Nesse período os movimentos sociais começam a se firmar, conquistando cada vez mais espaço. No Semiárido Brasileiro, inúmeros Movimentos Sociais, ONG's, CEB's, Universidades, dentre outras organizações, começam a suscitar temáticas voltadas para a convivência com o território, fazendo emergir novos discursos que vão desencadear no paradigma entre a política de combate à seca, e a política de convivência com o Semiárido, por meio de alternativas viáveis, considerando o potencial e os limites do território.

A construção de novas perspectivas de convivência com o Semiárido pressupõe, necessariamente, considerar os sujeitos envolvidos nesse processo. Partindo desse pressuposto é que buscamos verificar como os espaços formativos e as vivências cotidianas, no Assentamento Nova Canãa, contribuem para construção de identidades que vislumbrem uma convivência harmoniosa com o Semiárido.

A escola do Assentamento é considerada pela comunidade como o espaço de educação formal, ou como nos afirma Gohn (2010) a escola é um espaço de educação escolar, já que outros espaços não escolares podem ser considerados espaços de educação formal. A escola se configura num espaço de rico de socialização e construção de conhecimentos. Sendo ainda um espaço de troca de experiências e constituição dos saberes, além de ser um espaço de legitimação do poder estabelecido, tal ou qual ele se apresenta, mas também pode e deve ser um espaço de inquietações onde as relações sejam ressignificadas, sendo assim a escola se apresenta como um espaço permanente de construção.

A escola do Assentamento é uma extensão da Escola Municipal Álvaro Palmeira de Carvalho, que fica na sede do município, o que indica falta de autonomia, uma vez que as professoras, mesmo atuando na área rural, estão oficialmente vinculadas a uma escola que funciona em área urbana. Para o movimento social é imprescindível que a educação aconteça de maneira contextualizada, considerando cada realidade específica, fazendo com que os filhos e filhas dos posseiros e das posseiras reflitam sobre sua condição social a partir de um contexto geográfico, histórico, cultural e econômico específico. De acordo com Claudinei, posseira e educadora, há no Assentamento uma preocupação efetiva por parte do movimento com a educação contextualizada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para o propósito desta pesquisa, adotamos os pressupostos das abordagens qualitativas em pesquisa na educação, levando-se em consideração o conjunto destas e suas particularidades, como assim refletem Marconi e Lakatos (2004, p. 269)

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

A opção pelo estudo de caso como nossa estratégia de pesquisa foi pelo fato de ele possibilitar a coleta de dados por meio de diferentes fontes. Uma característica importante do estudo de caso é que ele reúne o maior número de informações, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade do fenômeno estudado (BARROS, 2007).

Para a coleta de dados fizemos uso de entrevistas individuais e grupais. Gaskell (2002, p. 73) sublinha que:

Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Nesse sentido, as entrevistas foram instrumentos valiosos utilizados não só para coletar dados necessários para análise do problema de pesquisa, mas serviram como uma troca riquíssima de experiências de vida e significados. Gaskell (2002) fala que no grupo focal:

O entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem [...], o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros (op. cit., p. 75-76).

No grupo focal priorizamos a participação dos membros da Comissão de Educação do Assentamento, tendo por critério a assiduidade nas oficinas. A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Nova Canaã. Os sujeitos da pesquisa foram os posseiros e as posseiras do Assentamento acima referido.

A pesquisa foi desenvolvida em um processo de observação etnográfica, por meio de entrevistas com as professoras do assentamento, estudantes e lideranças do movimento, no período de março a dezembro de 2013.

4 ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS EM NOVA CANAÃ

A proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido, não se limita aos espaços rurais, ela é aberta a todas as instituições de educação escolar e não escolar nas suas multiplicidades. Nessa pesquisa específica a experiência apresenta como lócus o Assentamento Nova Canaã, tipicamente rural, mas fortemente marcada por elementos das culturas urbanas. Historicamente nos Movimentos Sociais há uma preocupação com a educação, no sentido mais amplo do conceito. Essa preocupação tem duas dimensões. A primeira diz respeito à demanda interna, ou seja, a formação e qualificação das próprias lideranças, o que garante à militância uma intervenção e o diálogo com outros setores da sociedade; a segunda se refere ao compromisso do movimento com outras organizações sociais, nesse sentido ele se propõe a discutir e a firmar compromissos com modelos educacionais que promovam a liberdade humana.

No Estatuto da Associação dos Assentados e Assentadas do Projeto de Assentamento Nova Canaã, na seção IV, que diz respeito às comissões, no Art. 36º lê-se:

As comissões de Gênero, Jovens, Produção/Comercialização, Finanças, **Formação/Educação** (grifo nosso), Meio Ambiente, Ocupação, Esporte e Lazer e outras que vierem surgir por necessidade do assentamento, serão de caráter permanente, composta de, no mínimo 03 (três) membros cada, escolhidos em sua assembleia específica.

Fica evidente que já nos primeiros sinais de organização do Assentamento havia uma preocupação com as questões vinculadas à educação. Essa preocupação fica evidente na fala de Claudinei, posseira e educadora, ao dizer que: *“A formação para nós é muito importante. Uma educação do campo e no campo, uma educação contextualizada na qual o aluno tenha que está trabalhando com sua realidade, na localidade que ele está inserido, também o professor. A gente tinha que está trabalhando com a realidade nossa, também trabalhava com o conteúdo que vem do MEC, a gente tem que esta trabalhando os dois lados”*. Nessa fala podemos constatar que há por parte da Comissão de Formação/Educação a preocupação em fazer a conexão dos saberes locais com os saberes mais gerais, o conteúdo que vem do MEC, por exemplo.

A Coordenação Colegiada do Assentamento pontua que a formação acontece a todo o momento e que nela não se desvincula dos fazeres cotidiano. Ela acontece na mística semanal ou nas assembleias mensais do Assentamento. A educação não formal como afirma Gonh (2011, p.14) “não visa substituir ou competir com a educação formal”. Ainda de acordo com a autora a educação não formal é uma possibilidade de produção de conhecimento em territórios fora das estruturas curriculares da Educação formal, além de ser fundamental para a formação e consolidação dos movimentos sociais. De acordo com Tony, posseiro em Canaã: *“É nas formações que os posseiros ficam sabendo o que está acontecendo pelo mundo. Muita coisa a gente aprende é nesses momentos mesmo!”*.

Compreende-se, portanto, que todos os espaços do Assentamento são considerados como espaços de formação. Essa constatação é notória na maneira como se dá a organização nos espaços privado/doméstico até o espaço público/comunitário. José Cintra, posseiro e membro da coordenação, diz que, *“A formação no Assentamento acontece todo dia, toda hora, em casa, na roça, na família, com o vizinho. No dia-a-dia a gente aprende a ler o mundo”*. De acordo com Claudinei a *“Formação é tudo pra gente, é na formação que a gente conhece nossos direitos e luta por eles”*.

Nas falas acima percebemos que a formação perpassa todas as instâncias do Assentamento, ao tempo em que essas também são espaços de letramento, contudo, existem micros espaços, dentro do espaço macro, que são legitimados pelos posseiros e pelas posseiras como espaços específicos de formação. Dentre eles podemos destacar as assembleias mensais, reuniões dos coletivos, mística semanal, formação do movimento CETA, considerados como formação não escolar e a própria escola onde o letramento pode ser percebido mais fortemente.

A escola é considerada um o espaço de educação formal, ou de acordo com Gohn (2010) a escola é um espaço de educação escolar, já que outros espaços não escolares podem ser considerados espaços de educação formal. A escola se configura num espaço rico de socialização e construção do conhecimento, de troca de experiências e construção de saberes. Assim a escola se apresenta como um espaço permanente de construção. De acordo com Claudinei, posseira: *“A escola é muito importante pra nós. É lá que se aprende a ler, a escrever, mas não é só isso, eles também aprendem a se relacionar com os outros e com a natureza, nas nossas aulas além da leitura do livro fazemos também a leitura da vida”*. Juci, posseira e membro da Comissão de Educação, afirma que: *“Na escola a gente procura trabalhar com questões pra vida inteira, como respeito ao outro, à natureza, que homens e mulheres têm os mesmo direitos, então já vai mudando na cabeça deles”*. Ainda segundo ela, há uma preocupação para que o conteúdo esteja em sintonia com a realidade dos estudantes. Conclui ela: *“Não podemos perder de vista o fato de estamos inseridos numa região Semiárida”*. Nessa perspectiva Martins (2006) vai nos dizer que a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa.

Nessas falas percebemos que há uma ligação direta entre o que se aprende na escola e o que se aprende na vida, como nos propõe Freire (2000) ao afirmar que a leitura da vida antecede a leitura da palavra. Para Claudinei: *“A educação no Assentamento precisa ser ampla, do tamanho dos problemas que gente enfrenta. Se é seca ela precisa falar de seca, se é política tem que trazer política, se é festa vamos festejar e assim por diante”*. Sendo assim, não é ingênuo dizer que entre as vivências e o aprender não há distanciamentos, mas aproximações. Só assim o ato de aprender faz sentido. Compreendemos então que educação para a convivência com o Semiárido diz respeito à militância de homens e mulheres que vivem nos múltiplos semiáridos, entendendo que essas realidades se complementam ao tempo em que nos permite vislumbrar novas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES

Considerando o fato que durante décadas o Semiárido Brasileiro foi apresentado de maneira estereotipada, onde foram estigmatizados os saberes e os fazeres do povo que habita esse território, é necessário e urgente pensa-lo a partir da sua complexidade, suscitando e sistematizando conhecimentos que tenha como pressupostos o Semiárido em sua multiplicidade, dessa maneira devemos considerar o fato de que há muitos semiáridos e todos eles devem ser considerados na construção do conhecimento contextualizado. A convivência esta fundamentada no reconhecimento das diferenças e na pluralidade das realidades. Contudo, isto deve ocorrer sem que se abra mão dos conteúdos necessários, “mas atribuindo sentido ao que é transmitido” (ARAÚJO; KLEIN, 2006, p. 120).

Consideramos, portanto, que os processos educativos devem estar fundamentados na vivência e nas experiências cotidianas, possibilitando aos sujeitos “a formação de um olhar diferenciado sobre sua realidade” (NÉRI et al., 2006, p. 108), e não uma formação meramente tecnicista ou bancária, como nos alerta Freire (1997).

Do mesmo modo, é preciso seguir refletindo sobre a forma como tem se dado o processo de educação nos contextos Semiáridos, para que a mesma não forme meros repetidores de teorias, ao contrário, que sejam processos provocadores a ponto de causar indignação e se assim o for saberemos que novas formas de ler e realidade já foram iniciadas. A construção de novos saberes e especialmente as demandas sociais que estão sendo postas à escola, a fim de que esta possa repensar sua prática educativa e venha recriar-se, transformar-se num espaço de diálogo e de interculturalidade. Tudo isto com um mesmo objetivo que representa o fim último da educação: contribuir para formar “gente mais gente” (FREIRE, 1997, p. 165).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. A invenção do Nordeste e outras artes. FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- BARROS, E.R; VIEIRA, J.N. A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional *In* REIS, E.S; CARVALHO, L.D. Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus II, 2011, Juazeiro, BA.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

- CARVALHO, L.D. Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus III, 2011, Juazeiro, BA.
- CARVALHO, L. D; REIS, E. S. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro: Fundamentos e práticas In Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro. Ano 08, nº 07, 2013: RESAB, Juazeiro BA.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Martin W. Bauer; George Gaskell (editores), tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- _____. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- LIMA, M. da G. S.B. Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia. – Teresina: EDUFPI, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986.
- MALVEZZI, Roberto. Semi-árido: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.
- MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semi-árido, in Educação para a convivência com o semiárido reflexões teórico-práticas. 2ª edição Juazeiro – BA: Selo editorial RESAB, 2006.
- PIMENTEL, A. O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no Semiárido brasileiro. 2002. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização In REIS, E.S; CARVALHO, L.D. Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus II, 2011, Juazeiro, BA.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Em busca da cidadania global. Entrevista publicada na Revista Sem Fronteiras.
- ZAQUAL, H. Globalização e diversidade cultural. São Paulo: Vozes, 2003.

Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA – Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Grupo de pesquisa: Gênero e Agricultura Familiar: desafios e possibilidades de convivência com o Semiárido. E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: adriel.oliva@hotmail.com

Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: vivianebras.pegagogia@gmail.com

Recebido em: 03/07/2015

Aprovado em: 03/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: