UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED

O CONHECIMENTO ESCOLAR E O SEMIÁRIDO: O SABER (RE) SIGNIFICADO POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA

JONATHAN AURÉLIO SOUSA SALES SILVA

Vitória da Conquista - BA

Fevereiro de 2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED

JONATHAN AURÉLIO SOUSA SALES SILVA

O CONHECIMENTO ESCOLAR E O SEMIÁRIDO: O SABER (RE) SIGNIFICADO POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Texto apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.ª Dra. Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis.
Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares.

Vitória da Conquista – BA

Fevereiro de 2021

S581c

Silva, Jonathan Aurélio Sousa Sales.

O conhecimento escolar e o semiárido: o saber (re)significado por professores de geografia. / Jonathan Aurélio Sousa Sales Silva, 2021.

112f.

Orientador (a): Drª. Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 100 – 103.

1. Conhecimento escolar. 2. Semiárido Brasileiro. 3. (Re)significação – Semiárido - Professor de Geografia. I. Benedictis, Nereida Maria Santos Mafra de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos 25 dias do mês de fevereiro de 2021, às 14:30h, por videoconferência utilizando a plataforma *Google Meet*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de Defesa de Dissertação intitulado **"O conhecimento escolar e o semiárido: o saber (re) significado por professores de Geografia",** apresentada pelo Mestrando **Jonathan Aurélio Sousa Sales Silva**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores Luzineide Dourado Carvalho (Examinadora Externa – UNEB/DCH III) e Edinaldo Medeiros Carmo (UESB) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 02 horas e 30 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:
A banca destaca a importância do tema para a linha "Conhecimento e Práticas Escolares", ressalta a inovação para a produção dos conhecimentos escolares contextualizados com o semiárido pelos professores de Geografia. Contudo, indica articulação do capítulo 04 com o referencial teórico do capítulo 02 e análise dos documentos, a fim de evidenciar as significações e ressignificações dos professores da pesquisa ao tema semiárido.
O texto de Dissertação citado recebeu conceito final: Aprovado.

Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis
Prof. Drª. Nereida Mª Santos Mafra De Benedictis
(Orientadora)

Prof. Dr.ª Luzineide Dourado Carvalho
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo
(Examinador Interno)

Jonathan Aurélio Sousa Sales Silva
(Mestrando)

O Semiárido Brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história, e processo social. Não se pode compreendê-lo de um angulo só. (MALVEZZI, 2007, p.9)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pelas bênçãos concedidas durante todo o meu processo de formação, e estadia em Vitória da Conquista.

Agradeço a minha Mãe guerreira, Demarice Conceição, pelo seu esforço e luta para construir em seus filhos pessoas que prezam pelos valores da família, e possuem a educação como único caminho para uma vida plena e feliz.

Agradeço também a meu irmão, Jefferson Augusto, pelo companheirismo.

Agradeço a toda minha família, meus primos e padrinhos; minhas tias-avós pelos conselhos; e aos meus tios pelo exemplo de seres humanos que são.

A minha vó Maria (Tó) *in memória* por tudo que representou em minha vida, e meu avô Ananias (Nana). A minha avó Avani Sales (Dinda) pelos fortes conselhos e ensinamentos, assim como minha bisavó Laurinda *in memória*. E a família Seixas em nome de Naide e Zé *in memória* pela consideração de netos, e Idalécio.

Aos meus amigos de infância e adolescência, que somam mais de 10 anos de amizade. Aos meus amigos da filarmônica para vida.

Agradeço aos sujeitos escolares que participaram da pesquisa, aos coordenadores das escolas, a diretora da escola municipal pelo apoio e um agradecimento especial aos professores sujeitos da pesquisa, a eles meu muito obrigado ao apoio a pesquisa.

Agradeço a minha professora orientadora Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis, por sempre estar à disposição, pelas orientações, pelos conselhos, pelas compreensões, pelo carinho e pelo abraço nos momentos difíceis, pelas orações, pela profissional ímpar que é, pela preocupação com seus orientandos, e pelo exemplo que é para minha vida, pessoal e profissional. Faltam palavras para expressar a gratidão.

Agradeço aos examinadores Luzineide Carvalho e Ednaldo Medeiros pela leitura cuidadosa, pelas contribuições e novos olhares apresentados e ao carinho prestado ao trabalho e ao tema.

Agradeço também aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste (PPGEd/UESB) pelos ensinamentos e trocas mantidas ao longo do mestrado.

Aos colegas do mestrando pelas trocas mantidas ao longo do processo, em especial aos colegas da linha 4 Carmita, Jessica, Leidiane e Vitória Régia, pelas trocas e os bons momentos vividos juntos.

Agradeço aos meus amigos da geografia, e alunos também do mestrado, porém de outros programas, pela companhia, trocas e bons momentos vividos, em especial Hanneli, Tati e Renaildo.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio fornecido a pesquisa e a minha manutenção no mestrado, meu forte agradecimento.

Ao coordenador do PPGEd, professor Claudio Nunes, pela compreensão, carinho e disposição cedida a mim e aos alunos do programa.

Agradeço aos colegas dos grupos de pesquisa em que participo, o Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEG), Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (NUAMSE) e o Análise Ambiental, Planejamento e Gestação Territorial (APLAGET) pelas trocas, diálogos e os bons momentos vividos ao longo desses anos.

O trabalho não foi feito apenas por mim e minha orientadora, mas por todos que direta ou indiretamente contribuíram para conclusão dessa pesquisa. A todos, meu muito obrigado.

Gratidão!

RESUMO

O presente trabalho busca compreender a (re)significação do Semiárido enquanto saber escolar por professores de Geografia da rede pública de ensino de Macaúbas – BA. Para tanto, um problema de pesquisa se fez central, o saber escolar sobre o semiárido é significado ou ressignificado pelos professores em sua prática pedagógica? Nesse sentido, a discussão teórica se debruça em duas dimensões importantes para entender a construção teórica, política, e socioeconômica desse território, assim como nos debates em relação a sua inserção enquanto tema de ensino. O trabalho possui uma abordagem qualitativa, e utiliza-se do método fenomenológico. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizados um questionário exploratório, utilizado na primeira etapa, e a carta testemunho, utilizado na segunda etapa, para a produção das narrativas dos professores; além da leitura e análise das leis que regem a educação brasileira. São referências para discussão sobre o Semiárido, autores como Carvalho (2012; 2010), Malvezzi (2007), Albuquerque (2011), Braga (2004), Queiroz (2012), Mendes (2009), Amado (1995), Klaus (2015), e Martins (2004; 2006); para discussão sobre o semiárido e o conhecimento escolar são referências autores como Carvalho (2012; 2010), Klaus (2015), Martins (2004; 2006), Lopes (2008; 2007), Lopes e Macedo (2002), e Vilela (2014). O referido estudo torna-se relevante na medida em que, trabalhos que busquem entender e modificar a realidade vivida pela população do Semiárido Brasileiro, possuem importância para uma grande parcela da população que reside nesse território. Compreendemos que existe um longo caminho para pensar a inserção da temática Semiárido nas escolas. As leis das esferas estadual e municipal ainda estão distantes do ideal no sentido de orientar que o tema seja abordado, os PPPs das instituições estudadas só possuem espaço de possibilidade para essa inserção, frutíferos, mas ainda distantes do ideal; A concepção dos professores mostra que a discussão de Convivência com o Semiárido está presente, porém com elementos de antigos estereótipos; por fim, acreditam na importância da presença do tema nas escolas, porém, apenas um relata que ele está presente.

Palavras-chave: Conhecimento Escolar; Semiárido Brasileiro; (Re)significação.

ABSTRACT

This work seeks to understand the (re)significance of the semiarid as school knowledge by Geography teachers in the public school system of Macaubas - BA. For this, a research problem becomes central, is the school knowledge about the semiarid meaningful or resigned by teachers in their pedagogical practice? In this sense, the theoretical discussion focuses on two important dimensions to understand the theoretical, political, and socioeconomic construction of this territory, as well as the debates regarding its insertion as a teaching subject. The work has a qualitative approach, and uses the phenomenological method. As research procedures, an exploratory questionnaire was used in the first stage, and the testimonial letter, used in the second stage, for the production of teachers' narratives, in addition to reading and analyzing the laws that govern Brazilian education. References for discussion on the Semiarid are authors such as Carvalho (2012; 2010), Malvezzi (2007), Albuquerque (2011), Braga (2004), Queiroz (2012), Mendes (2009), Amado (1995), Klaus (2015), and Martins (2004); 2006); for discussion on semiarid and school knowledge are authors such as Carvalho (2012; 2010), Klaus (2015), Martins (2004; 2006), Lopes (2008; 2007), Lopes and Macedo (2002), and Vilela (2014). This study becomes relevant to the extent that works that seek to understand and modify the reality experienced by the population of the Brazilian Semiarid have importance for a large portion of the population living in this environment. We understand that there is a long way to think about the insertion of the semiarid theme in schools, the laws of the state and municipal spheres are still far from the ideal in the sense of guiding that the theme be addressed, the PPPs of the institutions studied have only space for this insertion, fruitful, but still far from the ideal; the conception of teachers shows that the discussion of coexistence with the semiarid is present, but with elements of old stereotypes; finally, they believe in the importance of the presence of the theme in schools, but only one reports that it is present.

Keywords: School Knowledge; Brazilian Semiarid; Resignification**.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA	Articulação do Semiárido Brasileiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMSN	Colégio Municipal Selma Nunes
CETEP-BP	Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim
CMFAP	Colégio Municipal Professor Flamiano Alves Pimenta
CECFS	Colégio Estadual Cônego Firmino Soares
CEAS	Colégio Estadual Aloysio Short
CEJBM	Colégio Estadual José Batista da Mota
ECCSB	Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro
GIS	Gestão de Impacto Socioambientais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IOCS	Inspetoria Federal de Obras Contra às Secas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONG	Organização Não Governamental
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PAN-BRASIL	Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
SIG	Sistema de Informação Gerencial
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese das desistências da segunda etapa de pesquisa 24
Figura 2 – Imagem de caracterização do Grupo no WhatsApp 24
Figura 3- Faixada da frente do CMSN (à esquerda) Biblioteca do colégio (à direita) 28
Figura 4 – Portão e faixada da frente do colégio (à direita) biblioteca (à esquerda) 29
Figura 5 - Localização do Território Identidade Bacia do Paramirim (2015) 30
Figura 6: Nuvens de Palavras: Síntese leis educacionais da esfera federal 67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação nas instituições alvo da pesquisa 81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades da unidade temática ‘O sujeito e seu lugar no mundo’ na Geografia 63
Quadro 2 – Habilidades das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio 65
Quadro 3 – Resumo das referências sobre educação na lei 13.572 69
Quadro 4 – Metas e estratégias do PEE (Bahia, 2016) 70
Quadro 5 – Outros espaços de legitimação no PPP – CMSN (2015) 75
Quadro 6 – Síntese das ideias elencadas pelos professores em relação à sua concepção sobre o Semiárido 85
Quadro 7 – Resumo das respostas da professora às questões norteadoras..... 87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
1.1 Cenário teórico-metodológico: o desafio da pesquisa em tempos de pandemia 23
1.2 Conhecendo as instituições espaço da pesquisa 25
1.2.1 - Perfil das instituições selecionadas 26
1.2.1.1 Colégio Municipal Selma Nunes – CMSN 27
1.2.1.2 Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim – CETEP – BP 29
2. A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E EPISTEMOLÓGICA ACERCA DO SEMIÁRIDO 32
2.1 Sertão ou Semiárido? 35
2.2 O debate entorno das políticas de combate e da convivência com o Semiárido Brasileiro 40
2.2.1 O 'combate à seca' no Semiárido Brasileiro 42
2.2.2 A política de Convivência com o Semiárido Brasileiro 46
2.2.2.1 A política de Conivência com o Semiárido Brasileiro e ECCSB 50
3. O SEMIÁRIDO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA ... 58
3.1. Esfera Federal 59
3.2 Esfera Estadual 68
3.3 Esfera Municipal 72
3.4 Projeto Político-Pedagógico das escolas 73
4. O SEMIÁRIDO E O SABER (RE) SIGNIFICADO POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA 79
4.1 Perfil dos professores de geografia das instituições 80
4.2 A concepção dos professores sobre o Semiárido Brasileiro 82
4.3 As narrativas e o saber (re) significado sobre o Semiárido 86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 96
6. REFERÊNCIAS 101
ANEXOS 105
ANEXO A 106
APÊNDICE 108

Apêndice A – Entrevista da Pesquisa exploratória (Coordenadores) 109
Apêndice B – Entrevista da Pesquisa exploratória (Professores) 110
Apêndice C – Estrutura da Carta Testemunho 112

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação discute sobre “O conhecimento escolar e o Semiárido: o saber (re) significado por professores de Geografia”. O objetivo central é compreender a (re)significação do Semiárido enquanto saber escolar por professores de Geografia da rede pública de ensino de Macaúbas – BA. Para tanto, buscamos o entendimento sobre a construção conceitual e epistemológica do Semiárido Brasileiro e o saber docente ressignificado; identificamos como o SAB está versado, enquanto tema de ensino, na legislação educacional brasileira nas esferas federal, estadual, e municipal, e nos Projetos Político-Pedagógico das escolas estudadas; e procuramos conhecer a prática e o saber docente sobre o Semiárido.

O interesse por este objeto relaciona-se ao período da graduação, no curso de Licenciatura em Geografia (UESB), momento em que desenvolvemos um trabalho monográfico intitulado “Produção agrícola no Semiárido e impactos ambientais: desafios para a agricultura familiar na localidade de Nova Esperança Macaúbas – BA”. Neste trabalho, buscamos compreender quais eram os principais desafios de desenvolver uma agricultura produtiva na região do Semiárido da Bahia, com centralidade na sustentabilidade e no respeito as características climáticas e bióticas das Caatingas. Foi observado que um dos maiores desafios está na desarticulação política e na perda de identidade com o ambiente Semiárido, o que provocou a estruturação de práticas agrícolas e políticas públicas descontextualizadas com suas características. Esses projetos e ações descontextualizadas são denominadas pelos mais diversos autores como política de ‘combate à seca’.

Em um movimento de contestação a essas políticas, impulsionando pelo processo de reflexão acerca da relação sociedade – natureza, iniciado no século XX (CRUZ, 2011), foi elaborada uma nova proposta sobre pensar e agir no Semiárido Brasileiro (SAB) a partir do fortalecimento identitário, e reformas hídricas e socioculturais, política atualmente denominada de ‘Convivência com o Semiárido Brasileiro’. Essa política traz, dentre outras perspectivas, a importância da ressignificação da territorialidade e identidade semiárida por meio da educação. Na educação formal, e mais especificamente nas escolas, a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro tem papel de importância para o desenvolvimento de atividades escolares e para construção de um novo currículo.

Apesar desse avanço, as atividades de ensino e a construção de um currículo para educação formal promovida por essa política, estão mais difundidos e trabalhados em regiões que concentram instituições e organizações que desenvolvem esses trabalhos nas escolas, como o caso da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) que atuam e orientam as instituições sobre a Educação Contextualizada para a Conivência com o Semiárido. Nesse cenário é relevante compreender o papel dos professores de Geografia, das instituições escolares, e do poder público na perspectiva de inclusão de um saber (re)significado sobre o Semiárido em regiões em que essas instituições e organizações não atingem de maneira direta.

Em uma pesquisa para buscar os principais estudos que foram e estão sendo desenvolvidos dentro do campo acadêmico e científico que possuem como foco o Semiárido e seu contexto na educação, foram identificados poucos trabalhos com tal temática, porém bastante frutíferos. O que se apresenta, em geral, é que estudos que envolvem o Semiárido e seu contexto na educação e das contribuições da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSB), vem caminhado a passos lentos, mas está presente, com poucos estudos antigos e um crescente número de trabalhos atuais, sendo ambos com as mais diversas temáticas.

Se identificam Trabalhos que envolvem a gestão da escola com a perspectiva da educação contextualizada, como o de Martins (2017); trabalhos que tem o professor, seu fazer pedagógico e sua formação como objetivo central, como os de Bezerra e Rosito (2011), Correia (1989) e Santos (2017); trabalhos que trazem para a escola as práticas de convivência, sejam em escolas de ensino técnico ou escolas família agrícola, como os de Silva (2014), Martins (2017), Souza (2015) e Mattos (2010); e trabalhos que trazem as questões de pertencimento e significação de lugar inseridos na educação como o de Souza (2017), e o de Chaves (2019), estudos relevantes e que se aproximam com os objetivos propostos para a presente pesquisa.

Como método, os avanços da fenomenologia aos estudos das ciências humanas embasaram e subsidiaram as perspectivas da presente dissertação. Compreender como os professores (re)significam o sentido de pertencimento ao SAB em sua prática exigiu o reconhecimento dos sentidos que eles atribuem ao Semiárido Brasileiro, ao viver nesse território e ao compreender a importância de inserir esse debate nas escolas. Desse modo, partimos para conhecer sua essência enquanto sujeito do mundo, investigando a prática pedagógica e a concepção que esse professor possui sobre o território e suas problemáticas.

Rojas et al. (2010, p.4) afirma que “A meta da abordagem fenomenológica é ir-à-coisa-mesma, a coisa do fenômeno pesquisado, que pode ser um momento, uma ocorrência, relações, um objeto de conhecimento, a própria prática [...].” Elementos importantes para a pesquisa podem se tornar objetos de estudo dentro do método, desde que o pesquisador trabalhe a partir da meta de ir-á-coisa-mesma, ou seja, inserido no contexto da presente pesquisa, questionar os sujeitos sobre sua prática e sobre sua concepção em relação ao Semiárido Brasileiro, pois como evidenciam Machado e Correa (2010) os dados nesse método são os significados manifestados, aqueles que são construídos pela consciência e que são dados em forma de significados.

Husserl (2006, p. 136) apresenta que a fenomenologia é uma filosofia que busca a “intuição pura” a filosofia das essências, da essência da consciência, essência da percepção, dentre outras. Para tanto, como explicitaram Machado e Correa (2010), possui evidência reflexiva e ausência de pressupostos, um caminho para que a concepção ao território e a importância do seu debate nas escolas, seja compreendida no seu espaço e a partir da percepção dos sujeitos que o vivenciam e experienciam.

Outra importante contribuição do método para a pesquisa é o postulado por Merleau-Ponty (2004, p.23), ele afirma que “as coisas não são simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós certa conduta, provocam, de nossa parte, reações favoráveis ou desfavoráveis”. A fenomenologia vem dar conta de compreender esses símbolos e condutas que significamos do mundo por meio da nossa consciência.

Em um processo de construção e reconstrução de significado por meio de políticas de desenvolvimento econômico/social para o SAB e que também são formadoras de identidade, os sujeitos vão simbolizar e desenvolver uma conduta que provoca reações que são favoráveis a um projeto, com uma identidade específica ou desfavoráveis a outro e sua identidade, o que pode refletir em sua prática pedagógica em que vai buscar inserir, ou não, as contribuições de cada um. E é esse fenômeno que a pesquisa se debruça em compreender, a concepção desse professor e a possível inserção do debate em sua prática, sendo ela ressignificada pela nova política de Convivência com o Semiárido Brasileiro, ou significada pelos antigos sentidos atribuídos ao ser e viver no SAB da política de ‘combate à seca’.

Sobre a abordagem metodológica da pesquisa, a abordagem qualitativa é a que mais se aproximam com as perspectivas da pesquisa. Ela é referida por Godoy (1995), como uma frutífera possibilidade de investigação para as áreas das Ciências Sociais. Isso

porque a falta de padrões rígidos na produção e análise dos dados permite que as emoções, os sentidos que os sujeitos atribuem ao fenômeno social vivido, e as suas subjetividades sejam características que os pressupostos da abordagem qualitativa utilizam como dados importantes, pressupostos esses que também foram importantes para a produção dos dados na presente pesquisa.

Minayo (2012) refere-se a esses elementos como a matéria prima da abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos para produção de dados vão desde a observação até aplicação de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, obtidas por meio de um trabalho de campo. Na análise dos dados, a abordagem exige um processo sequencial de compreensão e interpretação em um movimento dialético (GODOY,1995). É importante ressaltar que, os instrumentos de pesquisa e análise dos dados, apontados por Minayo (2012) e Godoy (1995) respectivamente, foram utilizados para o processo de investigação e sistematização dos dados dessa pesquisa.

Apesar das contribuições dessa abordagem para os estudos na área das Ciências Sociais, algumas dificuldades e desafios podem exigir, como cita Goldenberg (2004, p.53), "[...] sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador". A falta de padrões rígidos para o processo de pesquisa, característica presente na abordagem qualitativa, é um ponto importante, pois permite que o fenômeno seja compreendido como um todo e a partir dos dados obtidos por meio dos sujeitos pesquisados. Contudo, essa característica insere, nessa abordagem, alguns desafios teórico-metodológicos que exigem atenção constante do pesquisador para o processo de escrita.

Goldenberg (2004) caracteriza alguns desses desafios como: a dificuldade ou impossibilidade de padronização dos dados produzidos, o que exige criatividade e flexibilidade do pesquisador; maior envolvimento do pesquisador com o fenômeno estudado, uma linha tênue na pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo que é um elemento importante na abordagem, essa maior proximidade do pesquisador exige cautela, principalmente no processo de explicação da realidade, utilizando termos "nativos" sem que haja uma reflexão científica e de, também, tornar-se cego para a realidade estudada, deixando de observar questões que poderiam ser importantes para a pesquisa; a própria falta de regras que exige posição teórica e o *feeling* para lidar com imprevistos do dia a dia no processo da pesquisa; e a consciência de que a presença do pesquisador afeta o grupo, sendo necessário buscar formas de minimizar o máximo possível dessa interferência.

Uma outra preocupação da abordagem qualitativa diz respeito a análise dos dados. Para Minayo (2012), diferente da pesquisa quantitativa, em que a forma de coleta e análise de dados é mais padronizada, o que garante mais segurança com a fidedignidade desses, a pesquisa qualitativa exige maior atenção do pesquisador, pela própria característica dos elementos que estruturam essa abordagem, que diz respeito à validade e razoabilidade dos dados e das análises desenvolvidas. Como cuidado, o pesquisador precisa seguir alguns pressupostos que, como a autora retrata, vão desde a compreensão e internalização de termos filosóficos e epistemológicos, até o próprio processo de análise.

Minayo (2012), apresenta alguns pressupostos do trabalho com a abordagem qualitativa e a forma como o pesquisador deve seguir para garantir segurança no que diz respeito a fidedignidade do trabalho científico. Sobre o processo da análise de dados, a autora apresenta a preocupação em ordenar e organizar o material secundário e empírico, assim como se apropriar das informações e observações do campo; a tipificação do material recolhido no campo; a análise de segunda ordem, que pode evolver nova leitura de referências ou até de elaboração de novos capítulos, suscitados pelos dados produzidos na pesquisa; e por último, assegurar os critérios de validação, que dentre os cinco apresentados pela autora, um se faz importante para a pesquisa, a triangulação "que consiste em olhar o objeto sob diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação [...]" (MINAYO, 2012, p.625), em outras palavras, garantir a redundância dos dados produzidos com o uso de diferentes formas de coleta e análise dos dados.

Em observância a esses pressupostos, desenvolveu-se uma pesquisa por meio da abordagem qualitativa, considerando o desenvolvimento do estudo e a característica peculiar que envolve o significado ou o ressignificado do saber escolar por meio da prática pedagógica dos professores de geografia. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa, a aplicação de um questionário por meio de uma pesquisa exploratória, produzido no campo em uma primeira etapa de pesquisa; e a produção de uma carta testemunho, produzida de forma remota em uma segunda etapa de pesquisa, a fim de que os dados tivessem uma relação direta com as reflexões narradas pelos professores, seus asseios, expectativas e visão em relação a temática, mesmo com sua aplicação não presencial.

Para desenvolvimento da pesquisa alguns procedimentos metodológicos foram seguidos. Incialmente, foi realizado um levantamento de teóricos que discutem sobre a temática. A discussão teórica, no trabalho em questão, é central em duas importantes

dicotomias presentes na compreensão sobre o Semiárido e seus entraves em torno da sua legitimação e para a proposta de desenvolvimento econômico/social; e no debate sobre a ECCSB, o conhecimento escolar e a inserção do debate nas escolas.

As contribuições de autores como Carvalho (2012; 2010), Malvezzi (2007), Albuquerque (2011), Braga (2004), Queiroz (2012), Mendes (2009), Amado (1995), Klaus (2015), Martins (2004; 2006) foram importantes nos debate sobre as dicotomias de terminologia e de políticas de desenvolvimento social/econômico; e as contribuições de autores como Carvalho (2012; 2010), Klaus (2015), Martins (2004; 2006), Lopes (2008; 2007), Lopes e Macedo (2002), e Vilela (2014) foram relevantes para o segundo debate teórico proposto.

Outro aspecto importante para o estudo foi identificar como o Semiárido está versado na legislação educacional brasileira enquanto exigência para o ensino. Nesse sentido, foi realizado uma pesquisa documental com a leitura e análise da legislação seguindo duas etapas, que foram definidas pela escala e linha hierárquica da legislação no país. Na primeira, uma busca e leitura da legislação que rege a Educação na esfera federal, principalmente, a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – lei nº 9394-96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) dos níveis de ensino Fundamental e Médio.

Em âmbito estadual e municipal foi realizado uma leitura e análise das leis que regem a educação nessas esferas, como o Plano Estadual e Municipal de Educação, e da Lei nº 13.572 de 2016, que dispõe sobre a política estadual de convivência com o Semiárido. Como último procedimento da pesquisa documental, foram também analisados os PPPs das escolas pesquisadas.

Para conhecermos os sujeitos da pesquisa e o saber sobre o semiárido presente em sua prática, duas ferramentas de pesquisa foram utilizadas: a primeira, que denominamos pesquisa exploratória, um contato inicial, em que além de auxiliar na seleção das instituições espaço da pesquisa, também permitiu desenvolver o perfil profissional dos professores sujeitos da pesquisa, e sondar algumas das suas concepções em relação ao Semiárido.

A segunda ferramenta foi a aplicação de uma carta testemunho, um segundo momento de pesquisa, que foi realizado de forma remota por um grupo de conversa no aplicativo *WhatsApp*, em que conseguimos transmitir as orientações para a produção das cartas. Por meio da carta, buscamos abrir o espaço para que os professores pudessem narrar a sua concepção sobre a temática estudada, sua prática pedagógica e a posição

diante do debate sobre o Semiárido na escola e a (re) significação do sentido de pertencimento a partir do conhecimento escolar. Mensagens enviadas pelos professores que possuíam informações sobre o objeto pesquisado também foram consideradas como dados dessa segunda etapa de pesquisa.

Para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado, a proposta da carta testemunho seguiu quatro temáticas: a) O Semiárido como tema de discussão na educação básica; b) A ressignificação da identidade/territorialidade do Semiárido; c) A concepção sobre o Semiárido e o saber docente (re) significado na prática pedagógica do ensino de geografia.

Os dados produzidos foram organizados e tipificados para melhor compreensão, análise, interpretação e escrita do trabalho a luz do referencial teórico metodológico. As narrativas dos professores, assim como os registros do processo de pesquisa remota, foram transcritas em forma de texto e organizados em quadros, categorizados, analisados e inseridos no texto da dissertação.

Ressalta-se que o referido estudo é relevante na medida em que, trabalhos que busquem entender e modificar a realidade vivida pela população do Semiárido Brasileiro, possuem importância para uma grande parcela da população que reside nesse território. A superação de problemas sociais e políticos e dos graves problemas ambientais que assolam o domínio das Caatingas, ecossistema predominante no Semiárido, gerados por desconhecimento, perda de identidade, falta de pertencimento, e descaso por parte do poder público, exigem que os organismos e sujeitos sociais interfiram como frente na busca da superação ou mitigação dos problemas vividos e na exigência por políticas públicas contextualizadas. Nesse contexto, a escola e os profissionais da educação, também são organismos participantes à medida que se compreenda o papel social dessa instituição e do conhecimento escolar para reflexão da realidade vivida pela comunidade ao qual estão inseridas.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, os capítulos e seus percursos teórico-metodológicos serão descritos brevemente. O capítulo um traz a introdução da discussão com o percurso metodológico, justificativa, objetivos, e estado da arte. O capitulo dois trata sobre “a construção conceitual e epistemológica acerca do Semiárido” que apresenta a discussão teórica sobre o Semiárido Brasileiro e duas principais dualidades no debate do processo de (re)significação do sentido de pertencimento na região, a dualidade entre as definições terminológicas sertão e Semiárido, atreladas às questões territoriais e culturais que além de subsidiar a construção de uma identidade da população que reside nesse território, também representam direcionamento das ações

socioeconômicas. E a dicotomia das políticas de ‘combate à seca’ e ‘Convivência com o Semiárido’.

Além disso, também é discutido nesse capítulo a importância que a educação possui no processo de (re)significação por meio do fortalecimento da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, assim como os fundamentos e caminhos que essa discussão vem tomando no campo escolar, além das contribuições do debate sobre conhecimento escolar para a compreensão e legitimação da ECCSB.

O terceiro capítulo, intitulado “O Semiárido e a legislação educacional brasileira” apresenta um panorama e análise das leis que regem a educação nacional a partir da BNCC (2017), LDB (lei 9394, 1996) e a Constituição; nas esferas estadual e municipal a partir dos planos estadual e municipal de educação; também na esfera escolar a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O quarto capítulo aborda sobre “o Semiárido e o saber (re) significado por professores de Geografia”. Nesse capítulo realizamos a análise dos dados da pesquisa de campo e da carta testemunho com aporte do referencial teórico-metodológico nas categorias elencadas. O capítulo está dividido em três tópicos: “Os sujeitos da pesquisa e suas subjetividades” em que apresentamos um dos resultados da pesquisa de campo, sendo esse o levantamento do perfil profissional e acadêmico dos sujeitos da pesquisa; A “Concepção dos professores sobre o Semiárido Brasileiro” resultados da pesquisa de campo, uma primeira análise da concepção sobre o Semiárido e sua inserção na escola; e “As narrativas e o saber (re) significado sobre o Semiárido”, em que apresentamos as análise da carta testemunho, segundo etapa da pesquisa.

Ao final, apresentamos as Considerações Finais com os resultados e as respostas para as problemáticas propostas, além de apontar outros frutíferos e necessários trabalhos direcionados à temática da pesquisa.

Vale ressaltar que o processo de produção de dados com os sujeitos da pesquisa, como apresentado, seguiu dois momentos, a pesquisa de campo, realizada no final de 2019, e a produção da carta testemunho, realizada remotamente nos meses finais de 2020. Essa dinâmica se deu, sobretudo, por conta do cenário de pandemia causado pela Covid-19, dessa forma, a seguir, buscamos explicitar o cenário teórico-metodológico da produção dos dados diante essa realidade e as mudanças e prejuízos ocorridos em virtude dessa circunstância. Posteriormente, ainda nesse capítulo, apresentamos o resultado da pesquisa de campo em relação a seleção das instituições espaço da pesquisa e o perfil dessas escolas.

1.1 Cenário teórico-metodológico: o desafio da pesquisa em tempos de pandemia

O mundo vem enfrentando uma realidade bastante singular, o estado de isolamento por conta da pandemia gerada pela COVID - 19 decretado no início de 2020 e se estendendo para além do ano sequente, o que vem levando países ao caos econômico e social. O Brasil, assim como a maioria das nações globais, está inserido nesse processo e a partir da publicação da recomendação nº 027, de 22 de abril de 2020 do Conselho Nacional de Saúde vem sustentando, em âmbito federal e estadual, a recomendação para o isolamento como um esforço para manter o achatamento da curva de contágio, até que evidências epidemiológicas robustas permitam a sua alteração (BRASIL, 2020).

As instituições escolares também foram obrigadas a suspenderem suas atividades em respeito às recomendações das autoridades de saúde. Esse contexto, além de intensificar os problemas vivenciados pela escola pública no Brasil, evidenciou também, a desigualdade digital no país. Outro aspecto observado foi a incerteza em relação ao desenvolvimento das atividades de pesquisa de trabalhos realizados no ambiente escolar, como o estudo em questão.

Esse panorama exigiu alterações nas propostas de atividade de pesquisa anteriormente planejadas para o desenvolvimento desse estudo, como a observação ao espaço escolar, acesso ao Projeto Político-Pedagógico das escolas selecionadas, e mesmo as entrevistas aos professores. Tais atividades são essenciais para o andamento da pesquisa e para a resposta aos objetivos propostos. A busca por uma alternativa foi necessária, e essa envolveu o desenvolvimento das atividades de produção de dados de maneira remota.

As entrevistas com os professores, segunda etapa da pesquisa, antes pensada como um encontro presencial em que o diálogo seria gravado, foi desenvolvida de maneira remota por uma plataforma de mensagem de rede social o *WhatsApp,* em que foi utilizado como instrumento de pesquisa a construção de uma carta testemunho. Após os números de telefone dos professores terem sido disponibilizados pelos coordenadores das instituições de ensino pesquisadas, o contato via aplicativo de mensagens foi estabelecido.

Mesmo com essa alteração, ao logo do diálogo por meio das trocas de mensagens no aplicativo, 04 professores decidiram não participar dessa segunda etapa de pesquisa, a construção da carta testemunho de maneira remota, restando apenas 02 sujeitos. Na figura

1 apresentamos a síntese dessas desistências, quais professores e o motivo alegado por eles para a desistência.

Figura 1– Síntese das desistências da segunda etapa de pesquisa

Escola	Professor	Motivo da desistência
CMSN	M1	Silenciou-se.
CMSN	M3	Por crise de ansiedade afirmou não ter condições de participar.
CETEP-BP	E1	Não participou das atividades da carta testemunho, mas sua mensagem de desistência foi utilizada como dado da pesquisa.
CETEP-BP	E2	Relatou problemas pessoais e alegou não conseguir concentrar na atividade de pesquisa, posteriormente silenciou-se.
CETEP-BP	E3	Por estar aposentada e afastada dos trabalhos pedagógicos optou por desistir.

Fonte: Pesquisa de campo
Elaboração: SILVA, J.A.S.S, 2020.

Com essas desistências, a segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida com um professor de cada escola, um da rede municipal, professor M2, e outro da rede estadual, professor E1. Esse último teve sua participação de maneira indireta, não sendo por meio da resposta ao instrumento proposto, mas por meio de uma mensagem enviada como explicação sobre sua desistência, um dado também considerado.

Figura 2 – Imagem de caracterização do Grupo no WhatsApp

Autor: SILVA, J.A.S.S, 2020.

Conforme dito anteriormente, para facilitar o diálogo com os professores participantes da pesquisa, criamos um grupo no aplicativo de mensagens (Figura 2), um espaço compartilhado com todos os professores, onde foram enviadas mensagens sobre instrumento de pesquisa (Carta Testemunho), bem como esclarecimentos sobre a produção dos dados e outros tramites.

Em relação à observação do espaço escolar e das anotações no diário de pesquisa, essas atividades não ocorreram, sendo então desconsideradas para o trabalho de dissertação. A leitura dos PPP das escolas foi possível, pois eles foram disponibilizados no modo digital pelos coordenadores, O CMSN do ano de 2015 para revisão 2018 e o do CETEP-BP do ano de 2017. Ambos afirmaram que os documentos estão defasados, o que restringiu o alcance na compreensão das atuais ações da escola em relação a inserção da temática, mas ainda permitiu que observássemos essa informação, pois mesmo que esses sofram alterações, foram documentos que direcionaram as ações das escolas em outros momentos.

Compreendendo o cenário complexo da produção dos dados, que exigiu a utilização de duas ferramentas em dois momentos distintos, a seguir, apresentamos os resultados da pesquisa de campo realizada no final de 2019, a primeira ferramenta de pesquisa antes do isolamento causado pela pandemia. Nesse tópico específico apresentaremos os critérios utilizados para a seleção das escolas espaço da pesquisa, além de um perfil das instituições selecionadas.

1.2 Conhecendo as instituições espaço da pesquisa

A pesquisa exploratória, realizada durante o segundo semestre de 2019, proporcionou conhecer e selecionar as escolas alvo da pesquisa por meio de critérios como a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2017), maior quantitativo de alunos matriculados, e maior número de professores de geografia atuando nas instituições. Esses critérios possibilitaram que a pesquisa fosse desenvolvida em instituições escolares que se destacam entre as demais instituições da zona urbana do município, e que podem ser referência no desenvolvimento das práticas curriculares.

Este momento da pesquisa, também, proporcionou o reconhecimento mais detalhado das instituições selecionadas a partir dos estudos sobre o processo histórico da sua formação, da fundação até os dias atuais, e observação de outros elementos como a

estrutura física. Além disso, foi possível conhecer os professores de geografia que atuam nessas instituições e que serão sujeitos da pesquisa, a partir de um levantamento de informações sobre esses professores com a posterior elaboração do perfil profissional e acadêmico, além de sondar, inicialmente, a concepção desses professores sobre o Semiárido Brasileiro por meio de um roteiro de entrevista pré-estabelecido.

Para conhecer as instituições selecionadas, foi realizada uma entrevista com um roteiro pré-estabelecido com os coordenadores, além de um estudo teórico com a leitura da obra de Figueiredo (2012), que permitiu observar o processo histórico de fundação até os dias atuais das instituições selecionadas. Em relação aos professores e a elaboração do perfil profissional e acadêmico, foi realizada uma entrevista e aplicação de um questionário para produção de dados quantificáveis como tempo de atuação na profissão docente, o tempo de atuação como professor na instituição, número de disciplinas ministradas, regime de trabalho, e níveis de escolaridade em que atua como professor.

Os dados da pesquisa estão apresentados na forma de um texto, e nesse primeiro tópico, estão apresentados o perfil geral das duas instituições selecionadas, a fim de conhecermos os espaços ao qual os professores atuam, além de justificar a escolha por essas instituições, em que também serão analisados os PPP. Aqui estão presentes os dados gerais da escola referente a sua estrutura física, o processo histórico de implantação e desenvolvimento, dados administrativos e registros fotográficos.

1.2.1 - Perfil das instituições selecionadas

A cidade de Macaúbas possui dois colégios municipais que atendem o ensino fundamental nos anos finais, o colégio Municipal Selma Nunes (CMSN) e o Colégio Municipal Professor Flamiano Alves Pimenta (CMFAP). Em análise do IDEB, o CMSN apresentou uma média de 5,1 no índice avaliado no ano de 2017, enquanto o CMFAP apresentou uma média de 4,2 (INEP, 2017). Essa diferença também é presente no número de matrículas, o CMSN possui 709 alunos matriculados, enquanto o CMFAP possui 300 alunos matriculados. A partir desses dados, a escolha se fez pelo CMSN, por esse apresentar maiores números em relação à média do IDEB (2017) e na quantidade de alunos matriculados, sendo um colégio de maior porte e com melhor média no índice nacional.

Em relação as instituições estaduais que atendem o ensino médio, a cidade possui 02 escolas, o Colégio Estadual Conego Firmino Soares (CECFS) e o Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim (CETEP-PB). A escolha por uma dessas instituições se deu pelo maior número de alunos matriculados, e pelo maior número de professores de geografia em seu quadro de profissionais, a nota do IDEB não fez parte do critério de escolha por não haver essa informação no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), para o ano de 2017. O CETEP-PB possui 1.123 alunos matriculados, enquanto o CECFS apresentava 800 alunos. Diferença identificada também no quadro de professores de geografia dessas instituições, o CETEP-PB possui um total de 04 professores, enquanto o segundo colégio apresenta um total de 2 professores. A escolha se fez pelo CETEP-PB, por esse ser um colégio de maior porte em relação ao número de alunos e possuir maior número de professores de geografia no quadro geral de profissionais.

As duas instituições públicas de Educação Básica selecionadas são do município de Macaúbas, ambas localizadas na zona urbana. O CMSN, colégio da esfera municipal, localizada no bairro parque Bela Vista, zona leste da cidade; e o CETEP-BP, colégio da esfera estadual, localizado no centro da cidade. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com os professores de Geografia dessas instituições de ensino, que totalizam 06 profissionais, desses apenas 2 participaram da 2ª da pesquisa.

A seleção por escolas nas duas esferas do poder público é importante, pois permite que a pesquisa possa atingir o espaço de atuação dos professores de geografia na educação básica. No Brasil, os diferentes níveis da educação básica estão também sobre diferentes jurisdições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), exige que cada esfera do poder público seja responsável em atender diferentes níveis de ensino, sendo de responsabilidade dos municípios a garantia de acesso aos níveis da educação infantil ao ensino fundamental, enquanto aos Estados cabe a garantia de oferta do ensino médio. Dessa forma, para atingir os professores de geografia que atuam tanto nos anos finais do ensino fundamental, como do ensino médio, se faz necessário a aplicação da pesquisa em instituições de ensino dessas duas esferas.

1.2.1.1 Colégio Municipal Selma Nunes – CMSN

A entrevista na referida escola foi desenvolvida com duas coordenadoras de área, uma do ensino fundamental I e outra do ensino fundamental II. Em primeiro momento,

foi questionado a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa na instituição, segundo as coordenadoras, a pesquisa poderia ser desenvolvida sem nenhum empecilho, com permissão de acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e ao espaço escolar. Contudo, o PPP não foi disponibilizado no momento da pesquisa, pois segundo as coordenadoras, o documento estava passando por processo de atualização seguindo as orientações de adequação para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). Posteriormente, esse documento foi disponibilizado em documento digital.

A escola atende dois níveis de ensino, o fundamental I e II. Segundo as coordenadoras, havia um total de 709 alunos matriculados, sendo o maior colégio de ensino fundamental do município em número de matrículas. A instituição possui 13 salas de aula em funcionamento e uma biblioteca, além de salas da administração, cozinha, espaço de convivência/cantina e outros espaços para seu funcionamento. Segundo Figueiredo (2012) a instituição foi fundada no ano de 2001 pela Lei Municipal nº 123/2001 possuindo mais de 18 anos de funcionamento.

Em relação a temática Semiárido e sua prática em atividades extracurriculares, foi questionando as coordenadoras se a instituição havia desenvolvido projetos extracurriculares que envolvesse a temática sobre semiárido. Elas afirmaram que não houve projetos ligados diretamente a essa temática, mas que desenvolvem projetos de questões ambientais mais gerais em que esse tema se insere.

Figura 3 – Faixada da frente do CMSN (à esquerda) Biblioteca do colégio (à direita)

Autor: SILVA, J.A.S.S
Data/Local: Macaúbas – BA, outubro, 2019.

Pela afirmação das coordenadoras é possível perceber que o Semiárido ainda não é uma temática presente enquanto tema central dos projetos extracurriculares

desenvolvidos na instituição, sendo um subtema em uma temática mais ampla ligada a projetos sobre meio ambiente, uma presença, então, ainda discreta. Esse debate será mais aprofundado no capítulo de análise dos PPP das instituições.

1.2.1.2 Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim – CETEP – BP

A entrevista semiestruturada na escola foi realizada com o coordenador pedagógico. Sobre o desenvolvimento da pesquisa na instituição, segundo o coordenador, a pesquisa também poderá ser realizada sem nenhum impedimento para o uso dos instrumentos de produção de dados propostos, assim como acesso e análise do PPP, que também não foi disponibilizado no momento da pesquisa exploratória por estar em reformulação para adequação das novas diretrizes da BNCC (2018). O documento foi posteriormente disponibilizado também em documento digital, porém ainda sem as referidas adequações.

Segundo o coordenador, o colégio atende ao ensino médio regular e a modalidade da educação profissional. A modalidade da educação profissional pode ser cursada de duas formas pelo discente, como previsto na LDB (Brasil, 1996), uma de maneira integrada, em que o ensino médio regular e o profissional são cursados juntos com adicional de um ano no tempo de formação; uma segunda forma é realização do curso de maneira subjacente ao ensino médio regular, em que o aluno que possui o ensino médio concluído poderá cursar apenas a modalidade da educação profissional, com cursos que variam entre 1 à 2 anos.

Figura 4 – Portão e faixada da frente do colégio (à esquerda) biblioteca (à direita)

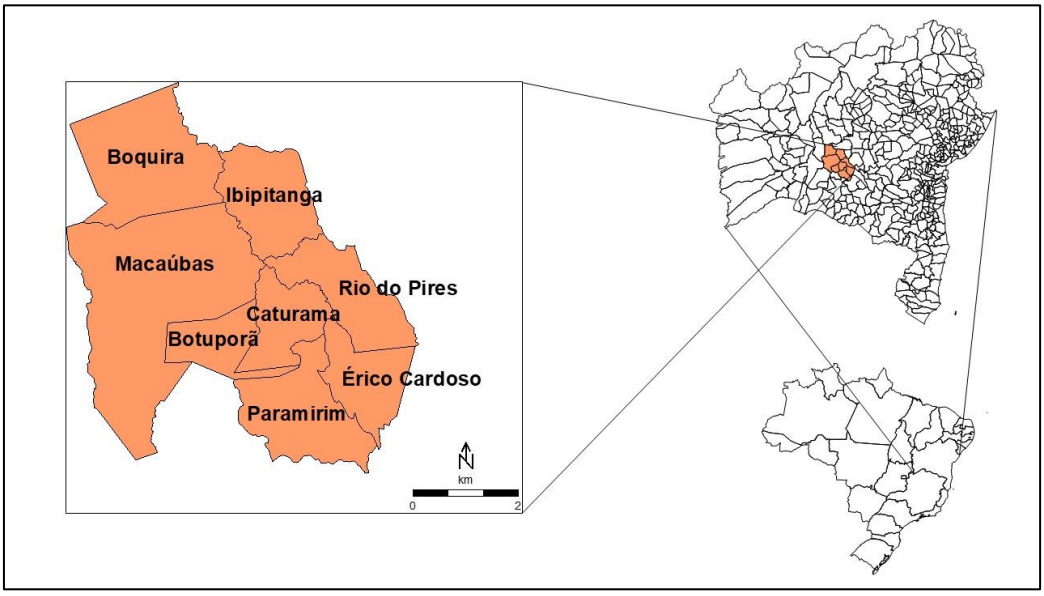
Autor: SILVA, J.A.S.S
Data/Local: Macaúbas – BA, outubro, 2019.

Segundo o coordenador, ambas as formas estão disponíveis na instituição. Somando as duas modalidades de ensino, estavam matriculados um total de 1123 alunos, no entanto, se considerarmos apenas as matrículas do ensino médio regular, o número de matrículas soma 509 alunos.

A instituição é o maior colégio de ensino médio do município, em números de matrículas, e o único Centro Territorial de Educação Profissional[1] público estadual do território da Bacia do Paramirim (Figura 5) área de abrangência do Núcleo Territorial de Educação (NTE) de número 12. Possui um total de 22 salas de aula em funcionamento e outros ambientes educacionais como laboratórios, sala de informática, e biblioteca, além de um amplo espaço verde.

Figueiredo (2012) traz que esse é um dos colégios mais antigos e tradicionais da cidade. Fundado no ano de 1961 com o nome 'escola normal de Macaúbas', no ano de 1971, quando se mudou para um prédio definitivo, onde está em funcionamento até os dias atuais, recebeu o nome de Colégio Aloysio Short (CEAS). Passou a funcionar com a modalidade de educação profissional no ano de 2009, em que passa a ser chamado de CETEP-BP. No ano de 2018 passou por outra mudança, a anexação do Colégio Estadual José Batista da Mota (CEJBM), nessa mudança o quadro de professores e alunos passou a fazer parte da instituição seguido a mesma jurisprudência.

Figura 5 – Localização do Território Identidade Bacia do Paramirim (2015)



Produzido por: SILVA, J.A.S.S
Fonte: SEI (2015)

[1] Os CETEPs fazem parte da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia, criadas pelo Decreto Estadual Nº 11.355/2008 (SEC/BA).

Em relação ao objeto da pesquisa, foi questionado ao coordenador a existência de projetos que trabalham diretamente com o tema Semiárido. Segundo o coordenador, a escola trabalha com projetos ambientais com temas mais gerais, porém, quando o curso profissional de agroecologia ainda estava em atividade, um projeto de exposição com tecnologias voltadas para a agricultura de forma geral foi desenvolvido, havendo um estande ao qual os alunos apresentaram uma tecnologia em que um maquinário triturava palmas, cactácea muito cultivada pelos agricultores da região do Semiárido, de forma eficiente e com barateamento de custos. Apesar de conter esse estande, ainda não era um projeto com objetivo central de debater o tema Semiárido. A partir das palavras iniciais do coordenador é possível observar que a temática não é muito explorada em projetos extraclasse.

2- A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E EPISTEMOLÓGICA SOBRE O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Neste capítulo, abordaremos as discussões teóricas mais relevantes no que diz respeito a construção do conceito de Semiárido Brasileiro. As discussões serão centralizadas nos debates em torno da definição terminológica para esse território e nas ações de projetos e políticas públicas que atuam na mitigação dos problemas vividos pela população residente, e sua relação com a (re)significação do sentido de pertencimento. Desse modo, serão apresentados os debates em torno da dualidade terminológica entre sertão e semiárido, e da dicotomia paradigmática entre os projetos de 'combate à seca' e 'Convivência com o Semiárido'.

O domínio dos sertões secos, como definido por Ab'Saber (2003), ou bioma Caatinga, como definido pelo IBGE (2003), é um ambiente endemicamente brasileiro, possui diversas espécies da flora e fauna que também são endêmicos. Essas características atribuem ao domínio da Caatinga, bioma de maior predominância no território do SAB, uma posição de destaque no Brasil e no mundo em termos ecológicos.

A característica climática do domínio das Caatingas é o clima semiárido. Regiões com esse clima apresentam uma particularidade em relação aos regimes pluviométricos, as chuvas são escassas e o coeficiente de evapotranspiração é maior do que a média pluviométrica, causando o que se chama de déficit hídrico. Porém, esses efeitos não são muito acentuados se comparados aos de áreas áridas ou desérticas do globo, por isso a nomenclatura de clima semiárido (AB'SABER, 2003). No Brasil o território de clima semiárido apresenta médias pluviométricas com variações ao longo de sua extensão, variando entre 400 mm em regiões com menos chuvas, e 800 mm nas regiões mais chuvosas. Entre as regiões semiáridas do mundo, a brasileira é a que apresenta as maiores médias pluviométricas (AB'SABER, 2003).

Os ambientes com o clima semiárido estão suscetíveis a um fenômeno de prolongamento da estiagem, ou seja, os períodos do ano sem chuvas tendem a ser mais prolongados, esse fenômeno também é chamado de seca. Ayoade (1996) ao traçar a escassez ou excesso de alguma variável climática na produção agrícola definiu o que chamou de 'azares climáticos', nessa definição a seca é um desses 'azares' caracterizado pela escassez das chuvas. Segundo Ayoade (1996), referência nos estudos de climatologia, existem quatro tipos característicos de secas, que são identificadas pela diversidade ambiental presente nesses ambientes. São elas: permanentes, contingentes,

invisível e sazonal. A seca característica das regiões semiáridas é a seca sazonal, em que as estações chuvosas e estações secas são bem definidas (AYOADE, 1996).

Essas são algumas das características desse ambiente que compõe a diversidade física e florística brasileira. Mas para além do físico e biótico, o território do Semiárido Brasileiro apresenta questões socioeconômicas, políticas, culturais, identitárias e territoriais emblemáticas que se dão, principalmente, no campo das espacialidades do ambiente. Malvezzi (2007, p.9) destaca que "O Semi-Árido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história, e processo social. Não se pode compreendê-lo de um angulo só". Estudar o Semiárido Brasileira é compreender a cultura, a arte, e a identidade de um povo que reside nesse território e que passou por um processo histórico de apropriação e territorialização bastante específico.

Quando se observa o mapeamento das áreas suscetíveis ao processo de desertificação produzido pelo Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação (PAN-Brasil, 2004), é possível perceber que a extensão desse território vai além da Caatinga e do clima semiárido. A delimitação de Semiárido Brasileiro proposta pelo PAN- Brasil engloba 1.488 municípios, esse mapeamento além de inserir o clima semiárido como delimitador, engloba também outros climas como sub úmido secos e climas de entorno, o que abrange uma extensão de 1.338.076 km², ambas as áreas vivem problemas ligados a desertificação. Segundo Carvalho (2011) Esse mapeamento permite aprofundar os estudos dos fatores geradores do processo de desertificação, como a pobreza.

Outro aspecto perceptível sobre esse território, é que sua população convive com problemas econômicos, políticos e sociais que vão além das características do ambiente. Por meio da leitura de autores que debatem essa realidade presente no Semiárido Brasileiro, é possível observar as características desses problemas. No campo socioeconômico, eles estão ligados a desigualdade, exclusão social, concentração de renda e domínio dos meios produtivos. No campo das políticas públicas, a região sofre com falta de assistência política do estado em todas as suas esferas, não apenas pelo pouco e descontextualizado investimento, mas também por desvio de recurso público. No campo cultual e territorial, a construção de estereótipos que buscam representar toda uma região que possui diversas características culturais e sociais, se configura como um desafio ao pensar sobre o Semiárido Brasileiro e as ações específicas para esse território.

Nesse contexto, pensar a construção conceitual e epistemológica desse território no Brasil, exige debruçarmos sobre dois campos centrais, o campo de políticas públicas e o campo territorial/cultural. Para tanto, existem dois debates que são centrais, a dualidade entre as definições sertão e semiárido, atreladas às questões territoriais e culturais que além de subsidiar a construção de uma identidade da população que reside nesse ambiente, também representam direcionamento das ações socioeconômicas para o território. E a dicotomia dos projetos de 'combate à seca' e 'Convivência com o Semiárido', presente nas questões do campo das políticas públicas, esses são projetos de distintas perspectivas presentes nos debates da relação sociedade/natureza no SAB, nas questões identitárias e no direcionamento das políticas públicas e de desenvolvimento para o território.

É por meio de leituras de autores que debatem questões ligadas ao Semiárido, que se identifica distanciamentos teórico-metodológicos entre essas compreensões. Em referência a sertão e semiárido, por exemplo, as discussões giram em torno de questões identitárias e de representatividade, não sendo discussões dicotômicas, mas que assumem teoricamente uma característica de dualidade. Por outro lado, o debate com oposição concreta está presente na discussão das políticas de 'combate à seca' e de 'Convivência com o Semiárido', em que um representa o reflexo das políticas descontextualizadas, como retratado por Barbosa (2012) e Silva (2003), e a outra uma resposta da sociedade, e dos grupos sociais, na busca de políticas públicas que atendam os problemas vividos no SAB.

Dessa forma, as discussões giram em torno dessas duas perspectivas que são centrais para a compreensão da construção conceitual e epistemológica do Semiárido Brasileiro, e também para o pensar os processos de significação e ressignificação do sentido de pertencimento ao SAB e dos seus sujeitos sociais, para tanto autores como Carvalho (2012/2010), Malvezzi (2007), Albuquerque (2011), Braga (2004), Queiroz (2012), Mendes (2009), Amado (1995), Klaus (2015) e Martins (2004/2006) serão importantes referências.

O capítulo se desdobra em dois tópicos referentes aos debates dessas duas perspectivas. O primeiro denominado 'Sertão ou Semiárido?', em que debatemos a dualidade dessas duas terminologias e as contribuições delas para o pensar (re)significação. E o segundo denominado 'O debate em torno das políticas de combate e da convivência no Semiárido Brasileiro' a fim de debruçarmos sobre as ações e as

diferentes perspectivas de cada política inseridas na realidade do SAB, apresentando também o papel da educação e, sobretudo, a educação escolar, na política de convivência.

2.1 Sertão ou Semiárido?

Um importante debate conceitual presente na definição das espacialidades das Caatingas está em torno da compreensão acerca das terminologias sertão e Semiárido Brasileiro, ambas possuem o objetivo de significar o território enquanto espaço social para além das definições físico-bióticas. Esse objetivo, em certa medida, aproxima essas definições, pois trazem, ontologicamente, a compreensão sociocultural e política do território abarcado predominantemente pelas caatingas, mas também por outros ambientes. Entretanto, epistemologicamente, essas definições podem possuir sentidos próprios e específicos.

Quando se observa um termo que se refere a significação da espacialidade no território, por hora, é observado o uso do termo sertão, presente em letras de músicas de artistas regionais como Luiz Gonzaga, ou de obras literárias como 'Grande Sertão: Veredas' de Guimarães Rosa; e por vezes é observado o uso do termo Semiárido Brasileiro, como em cartas e declarações da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA). Compreender a construção conceitual e epistemológica sobre o Semiárido Brasileiro exige que a aplicação desses termos, como significativos da territorialidade de um povo e do seu espaço, seja problematizada no sentido de analisar a sua influência no processo de (re)significação da territorialidade e do sentido de pertencimento ao SAB.

O termo sertão como significação de um espaço, não é exclusivo e nem mesmo derivado, apesar de muito assimilado, do território do SAB. Amado (1995), relata que esse é um termo importado pelos portugueses ainda no período de domínio da colônia brasileira. Em Portugal, o termo sertão, ou na escrita *certão*, também utilizada pelos colonos segundo a autora, era utilizado para se referir a arcas distantes de Lisboa, dentro do território português. Para os territórios conquistados por esse país, com o termo de significação inserido para as novas terras, sertão seria a nomenclatura dos vastos espaços interiores das colônias que traz consigo as características de terras desconhecidas, distantes e pouco habitadas, muito representativo para o contexto socioespacial da época.

Amado (1995) relata que o litoral e sertão eram tidos como espaços de oposição, o litoral como um espaço "[...] delimitado, colonizado ou em processo de colonização [...] um espaço da cristandade cultura e da civilização" (AMADO, 1995, p.148); e o sertão

como ‘espaços’, se referindo aos diferentes lugares do território, que eram “[...] inacessíveis, isolados, perigosos, dominados pela natureza bruta, e habitados por bárbaros, hereges, infiéis, onde não havia chegado as benesses da religião, da civilização e da cultura” (1995, p.148). Nesse sentido, ‘sertão’ foi um termo construído e assimilado na realidade brasileira pelos colonizadores portugueses ao longo do processo de colonização do território, para esses um termo que significava um espaço de difícil controle.

Amado (1995) destaca ainda o sentido atribuído ao termo sertão pelos perseguidos da justiça, excluídos da sociedade, para os negros escravizados que fugiam dos seus algozes, para os índios perseguidos e outros grupos marginalizados na sociedade colonial brasileira. Para esses grupos, o sertão representava liberdade em relação a sociedade que os oprimia a “[...] esperança de outra vida, melhor, mais feliz” (AMADO, 1995, p.150).

É possível observar, na perspectiva da autora, que o termo sertão traz consigo alguns significados oriundos do seu passado terminológico que, a partir de diferentes pontos de vista, são distintos. Quando significado pelo colonizador português, é um termo designado para se referir a terras distantes, hostis e de difícil controle do território colonial brasileiro; pelos escravos ou criminosos da colônia, e grupos sociais não elitizados, possui um sentido de um espaço de liberdade.

Para o Nordeste brasileiro, o termo sertão traz uma característica identitária fortemente enraizada. Queiroz (2012) retrata que o termo sertão para a região, carrega o significado de lutas seculares de uma região que durante a dominação portuguesa concentrou a maior quantidade de revoltas contra o poder absolutista da coroa, e essa característica por muito tempo definiu a identidade socioespacial das populações que residem no território e em toda região Nordeste. Mesmo a pouco tempo, esse passado é forçosamente assimilado na construção da identidade de Nordeste como retrata Albuquerque Jr. (2012), porém, com o objetivo de favorecer os grupos oligárquicos da região.

Albuquerque Jr. (2011) em sua discussão sobre o que vem chamar de a invenção da categoria Nordeste, expõe que o termo sertão se fez fortemente presente no campo das artes e literatura, em um processo de construção de dizibilidades e visibilidades[2] de uma identidade de Nordeste elaborada por um grupo de intelectuais reacionários, que traziam o Nordeste como um espaço da saudade dos tempos de glória desse pequeno grupo social.

[2] Termos utilizados pelo autor para se referir sobre a construção das falácias e olhares estereotipados sobre a região do Nordeste brasileiro.

O termo sertão, nesse processo de invenção da categoria Nordeste, era então utilizado e assimilado para referir-se a região com uma identidade que foi construída a serviço de interesses dos poderes oligárquicos.

Esses sentidos, ligados ao termo sertão, que se alteram de acordo com o objetivo ou sujeito que utilizam o termo ao longo do tempo histórico, é observado por Mendes (2009) ao analisar o movimento dos sentidos presentes na memória social acerca da representação de sertão, ela compreende que:

> Os sentidos de sertão são [...] o confronto de experiências sociais as mais diversas e quase sempre conflitantes e imprecisas, cujos significados só podem ser compreendidos na perspectiva de uma intersecção entre o objetivo e o subjetivo. Esta compreensão requer o entendimento de que os sentidos estão sempre em curso, abertos constantemente para diversas (re)significações (MENDES, 2009, p.73).

A autora aponta que o termo sertão altera seus sentidos quando se altera, também, os sujeitos que dele se apropria nos diferentes contextos históricos, ou mesmo o objetivo para qual o termo está sendo empregado, como pôde também ser observado nas discussões de Amado (1995), Queiroz (2012) e Albuquerque Jr. (2011).

Em relação ao termo Semiárido Brasileiro, esse é atualmente contextualizado enquanto termo com significado identitário a partir dos novos debates teóricos da Convivência com o Semiárido Brasileiro. Atualmente as instituições e os projetos desenvolvidos em relação à convivência no semiárido que visam ressignificar a relação homem e meio nesse território e buscam, também, direcionar as políticas públicas voltadas para as necessidades e desafios desse território, veem utilizando o termo semiárido para caracterizá-lo. Alguns exemplos dessas instituições são a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA) e a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) (CARVALHO, 2011). Essas instituições, que trabalham com a perspectiva do projeto de ‘Convivência com o Semiárido Brasileiro’, utilizam o termo semiárido como definição para esse território, se configurando como um termo com identidade e representatividade.

Carvalho (2011) retrata que o processo de mobilização da sociedade civil e de organizações sociais na busca de uma nova institucionalidade de projeto de desenvolvimento para o Nordeste e para o território do SAB, envolveu a produção de uma série de cartas e declarações, que foram apresentadas em conferências e fóruns, essas se referiam ao termo semiárido como nomenclatura representativa.

O documento “Declaração do semiárido: Propostas da Articulação no Semiárido Brasileiro para a Convivência com o Semiárido e Combate à desertificação”, elaborado na 3ª Conferência das partes da Convecção das Nações Unidas de Combate à desertificação (COP-3), é caracterizado por Carvalho (2011) como “[...] um marco político da sociedade civil, lançando a ‘convivência’ como seu projeto de desenvolvimento territorial [...]”. E a carta ‘Declaração do semiárido’ que foi a fundadora da ASA, são exemplos das cartas e declarações em que o Semiárido aparece como termo representativo da identidade territorial.

Esses movimentos de articulação de um novo projeto de desenvolvimento, ao fazer uso do termo Semiárido evidencia o caminho de importância que o termo vem ganhando como representante do significado de resistência a políticas inadequadas, descontextualizadas, elitistas e excludentes de projetos e políticas públicas anteriormente desenvolvidas.

A aplicação do termo Semiárido, por outro lado, também recebe críticas em relação a sua representatividade. Para Queiróz (2012) esse termo é uma espécie de definição do campo científico utilizado pelo Estado para definir ações de políticas públicas e pelas academias e instituições científicas para desenvolvimento de pesquisas. Esse autor possui fortes críticas ao termo semiárido por acreditar que “[...] ao subordinar o saber do 'senso comum' ao científico, representando respectivamente pelas palavras sertão e semiárido, o Estado brasileiro, através dessa última palavra, circunscreve a existência do meio [...]” (p.114).

Para Queiróz (2012), o termo semiárido surge, juntamente com a demarcação das políticas públicas delimitadas pelo polígono das secas, para:

> Estabelecer fronteiras de reconhecimentos capazes de gerar sentidos de ordenamento espacial, tanto quanto veículos de sanção de um saber normatizador a ser operacionalizado como marca de força para uma dada população [...] elas aparecem como uma expressão de força regulatório do Estado Nacional, gestados para exercer sua inscrição nos mapas cartográficos[...] (QUEIRÓZ, 2012, p.113).

Essa estratégia, segundo o autor, de uma nova terminologia, seria um recurso do estado para ‘integração nacional’. Queiróz (2012) salienta que os Estados nacionais precisam desenvolver estratégias sobre o espaço para torná-lo legítimo a sua população, buscando a integração nacional e garantindo a sua influência política. O termo semiárido seria então, nessa perspectiva, a estratégia do Estado Brasileiro para integrar a região

Nordeste com o Brasil, por essa ser uma região de históricos de revolta contra os poderes integradores.

Na perspectiva desse autor, o termo semiárido exclui os conhecimentos e as identidades construídas pelo homem sertanejo com a sua vivência no ambiente da caatinga, o que faz com que um termo carregado de significados e simbolismos fosse alterado para uma definição desprovida de significado, e por um termo utilizado apenas para uma classificação físico-biótica do ambiente, representada pelo termo semiárido, ou seja, na compreensão de Queiroz (2012), os dois termos seriam antagônicos.

Diante dessas distintas discussões sobre a aplicabilidade e representatividade identitária dos dois termos surge um questionamento, é possível definir um termo correto para referir a territorialidade das Caatingas e que esse ocupe ou no campo da significação ou da ressignificação? Ou seja, um termo representativo da significação de antigos projetos e o outro da ressignificação dos novos projetos. A resposta a tal questionamento não é simples e exige a reflexão sobre alguns pontos importantes.

O termo sertão, ou mesmo o termo semiárido, possuem o significado identitário que lhe é atribuído pelos indivíduos ou grupos sociais, ao qual ressignificações são possíveis e constantes. Nesse sentido, mesmo o termo sertão, que é ‘esvaziado’ pelas instituições que atualmente atuam com o projeto de convivência, também poderia ser um termo representativo da perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento para o território. Mendes (2009) retrata que:

> [...] a densidade e pluralidade do conceito não estão em si mesmos, mas associam-se às experiências históricas e relacionais que se diferenciam de acordo com os conjuntos sociais que as concebem e as utilizam, pois esses sentidos são produzidos nas e pelas relações sociais (MENDES, 2009, p.73).

O significado ou ressignificado, elementos que constituem a densidade e pluralidade de um conceito, estão associados a processos históricos e se diferenciam, ou se alteram, de acordo com os conjuntos sociais que os utilizam. Essa compreensão permite, em certo nível, diminuir as ‘distâncias’ no sentido e na identidade que o conceito de sertão pode possuir, pois o termo também poderia ser associado a novas definições como a ressignificação da territorialidade semiárida fomentada pelas perspectivas da política de convivência. Apesar das diferentes aplicabilidades, a priori, não existe problema no uso do termo sertão, mesmo esse não sendo o termo utilizado pelas instituições que atuam no atual projeto de desenvolvimento.

Por outro lado, o termo semiárido, apesar de ser utilizado atualmente pelos organismos que atuam com as novas perspectivas do projeto de convivência, também carrega consigo a significação de um termo meramente cartesiano e ‘esvaziado’ de significados identitários, um termo que ainda é muito presente e ligado a questões de espacialização. Logo, quando se trata de sertão, esse parece ser algo mais ligado a história de um povo, a sua identidade e pertencimento, porém não exclusivo do Nordeste, pois é aplicado a outras identidades territoriais brasileiras. E quando se recorre a semiárido, existe uma definição mais palpável, espacializado, mapeado, porém, uma realidade vivida apenas pela população desse território.

Em modo geral, é difícil definir uma terminologia como representativa de significação ou ressignificação. O termo sertão, como visto, apesar de utilizado na construção de uma identidade para defesa de grupos oligárquicos ou para representar um espaço de difícil controle, seu significado ou ressignificado se altera seja pelo objetivo ou pelo grupo que o utiliza. Contudo, as recentes ações dos grupos e do novo projeto de desenvolvimento assumem o termo semiárido como representativo, sendo, na contemporaneidade, o termo que representa as atuais ações de ressignificação da territorialidade e da espacialidade para as Caatingas brasileira.

Nesse sentido, o presente estudo utilizou do termo Semiárido Brasileiro, observando a relevância desse para o atual processo de ressignificação da territorialidade semiárida a partir da atuação de movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), e sociedade civil, atuais agentes das novas propostas de desenvolvimento e igualdade social no território. Entretanto, sem se propor a romper ou fragmentar as terminologias, acreditando que ambas possuem suas contribuições e (re)significados para o território.

2.2 O debate em torno das políticas de combate e da convivência no Semiárido Brasileiro

O debate em torno das políticas públicas para a região do Semiárido Brasileiro são, talvez, os espaços em que as disputas são mais facilmente observadas, pois atuam com tecnologias e recursos públicos para o seu desenvolvimento e interferem diretamente na vida das populações desse território. Quando é analisada as ações distintas de dois projetos desenvolvidos, que direcionam a relação do homem com o ambiente semiárido, como o programa de ‘combate à seca’ e a política de ‘Convivência com o Semiárido

Brasileiro', é possível perceber que ambos representam duas ações distintas e antagônicas, com objetivos próprios e com significados específicos da identidade semiárida, diferente do que é observado na definição terminológica do território entre sertão ou semiárido.

Os dois projetos possuem distintos campos de disputa, que não podem ser associados pelo fato de atuarem com o mesmo objetivo central de mitigar e buscar um desenvolvimento para o território, ou seja, possuem o objetivo de propor desenvolvimento para o semiárido, porém a forma de atuação é distinta. Como trata Silva (2003):

> Não se trata apenas de opções políticas diferentes quanto a uma problemática regional. Percebe-se que estas duas perspectivas, do *combate à seca* e da *convivência com o semi-árido,* estão estreitamente articuladas com diferentes paradigmas de desenvolvimento (SILVA, 2003, p.364).

Essa condição rompe com a limitada explicação de que esses projetos representam apenas diferentes posturas políticas. Ambas representam uma dicotomia nas ações, no pensar identidade e relação com a natureza semiárida, resultado das retóricas de relação homem/natureza especificas de cada uma, e nas práticas e ações para o desenvolvimento territorial.

No que tange ao sentido de pertencimento, ambas possuem e materializam suas próprias significações. A política de 'combate à seca' insere ao território, e a característica da seca, o sentido de hostilidade, de terra arrasada e de pobreza, estereótipos que por muito tempo, e mesmo atualmente, construíram uma noção para além do SAB significado também o sentido de pertencimento em toda a região Nordeste. Em contrapartida, a política de Convivência com o Semiárido Brasileiro vem buscando ressignificar esses antigos sentidos por uma concepção não mais cartesiana e tecnicista, mas construindo uma consciência em torno da multidimensionalidade do território, com uma matriz holística, com a valorização das características naturais e ênfase na sustentabilidade do desenvolvimento.

Carvalho (2010) retrata que o movimento contemporâneo que busca modificar a percepção da natureza semiárida, em especial dos diferentes setores sociais, passou a associar a política do 'combate à seca' como um ícone das antigas institucionalidades e assumir a política de convivência como o palco dos novos sentidos.

Dessa maneira, o pensar sobre a ressignificação em relação a identidade, a territorialidade e o pertencimento para o território do Semiárido Brasileiro, requer, também, a compreensão dessa dicotomia, pois ambas representam forte litígio na busca do desenvolvimento para o território do Semiárido Brasileiro e para o processo de (re)significação. No próximo tópico será discutido o histórico de estruturação e de ação dessas políticas, assim como suas diferentes perspectivas identitárias, ambientais e territoriais, além do pensar ressignificação na política de Convivência com o Semiárido Brasileiro e as contribuições da ECCSB para esse processo.

2.2.1 O 'combate à seca' no Semiárido Brasileiro

A grande seca dos anos 1877 e 1879 no SAB, segundo Carvalho (2011) e Barbosa (2012), foi o marco inicial das intervenções do Estado na mitigação de seus efeitos na população do território. Nesse período, a densidade demográfica das zonas rurais era elevada, e as principais atividades econômicas, como o algodão, estavam em declínio. Esses fatores somados a grande seca, forçaram muitos grupos a emigrarem para áreas urbanas fugindo da fome e da sede demonstrando um cenário de calamidade.

Em conformidade com a situação apresentada o Estado desenvolveu um conjunto de políticas públicas com ações de caráter emergencial, assistencial e de investimento de recurso público para obras na região. Atualmente esse conjunto de políticas públicas desenvolvidos nesse período são denominadas, pelos mais diversos autores que debatem as políticas públicas no Semiárido Brasileiro, como políticas de 'Combate à Seca'.

Uma das ações emergenciais e assistencialistas direcionadas pela política de 'combate à seca', citada por Barbosa (2012), foi a 'política de socorros públicos' criada no Brasil Império, período da grande seca (1877-79). Essa foi a primeira política federal com o propósito de combater à seca, e possuía "[...] um caráter puramente assistencial, quase criativo, com distribuição de gêneros alimentícios e remédios" (FERREIRA, 1993, p.61 *aput* BARBOSA, 2012, p. 181). Uma política que pautava suas ações em distribuição de alimentos e remédios para os flagelados, sem a intenção de propor soluções a longo prazo para sanar os efeitos da seca nas populações.

Um fator que direcionava o desenvolvimento e as ações das políticas públicas de combate à seca para o Semiárido nesse período, foi o pensar a relação homem/natureza. A relação pautava-se no domínio do homem sobre os fenômenos e recursos naturais com

uso de tecnologias, a definição de hostilidade, muito utilizada para descrever a região do semiárido, advém dessa retórica de dominação.

Carvalho (2011, p.64) diz que "[...] a origem da concepção de 'natureza hostil' está na mitologia criada em função da submissão do homem aos mistérios incompreensíveis da vida no estado mais primitivo." Ou seja, os ambientes naturais que estão fora da compreensão do homem e, portanto, precisam ser conhecidos e dominados, eram chamados de ambientes hostis. Essa foi a ideia de externalidade que estruturou a relação homem/natureza da modernidade (CARVALHO, 2011). Ideia essa que direcionou os debates em torno do programa de 'combate à seca' como afirma Silva (2003):

> [...] existe conexões entre do combate à seca com as bases do atual modelo civilizatório de desenvolvimento: a concepção mecanicista de explicação de fenômenos naturais, a perspectiva tecnicista de domínio humano sobre a natureza e a finalidade economicista de exploração e produção de riquezas como parâmetro de desenvolvimento (SILVA, 2003, p.365).

Segundo Carvalho (2010) fundamentada por essa retórica e depois da grande seca dos anos 1877-79:

> A seca passa a ser considerada uma anomalia meteorológica, um sintoma típico de uma natureza hostil. Após essa seca, passa-se a tônica das intervenções, às ações imediatistas e assistencialistas de seus efeitos sobre as populações, especialmente as rurais. [...] Uma vez apresentada como 'catástrofe', a partir dela as retóricas de fatalidade climática passaram a direcionar os projetos e programas de desenvolvimento para o Semiárido (CARVALHO, 2010, p.122).

A proposta do Estado era de 'reverter' os problemas que a seca no semiárido gerava, por meio do domínio do homem e sua tecnologia sobre essa característica natural. Como a seca era considerada uma anomalia meteorológica e a retórica utilizada ser a de fatalidade climática, como tratado por Carvalho (2010), as políticas públicas desenvolvidas na região não buscavam intervenções de longo prazo para solução dos efeitos dessa característica climática, não atendendo, dessa forma, as necessidades das populações e ainda gerando impactos ambientais com obras ambientalmente insustentáveis e socialmente desiguais, como a construção de barragens e açudes.

Mesmo em um território em que o déficit hídrico é elevado, a construção de barragens e açudes era considerada uma solução viável, e muitas foram construídas ao longo da sua extensão. A esse grande número de construções de barragens e açudes, Silva (2003) denomina de 'política de açudagem', essa política foi promovida pela Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), órgão de engenharia do governo criado em 1909, que atuava na região na proposta de armazenar a água nessas grandes construções.

Ainda segundo Silva (2003) as obras de combate à seca:

> [...] foram sendo construídas com base nas seguintes características: a) o caráter emergencial, fragmentado e descontínuo dos programas desenvolvidos em momentos de calamidade pública; b) as ações emergenciais que alimentam a "indústria da seca"; e, c) a solução hidráulica, com a construção de obras hídricas, quase sempre favorecendo empreiteiras e a grande propriedade rural. (SILVA, 2003, p.369)

Além de apresentar-se como ambientalmente insustentável, o programa não apresentava soluções para os problemas de desenvolvimento da região, além de não amenizarem os efeitos das grandes secas. Pelo contrário, o que se observava nessas grandes obras era a permanência da concentração de renda e da estrutura social desigual estabelecida na região, como apresentado por Silva (2003) sendo uma das características basilares das obras de combate à seca. Um dos exemplos dessa característica de favorecimento individual, são os desvios de dinheiro público praticado pela elite política da época. Os grupos oligárquicos e políticos se beneficiavam diretamente dessas obras e da retórica da seca como forma de angariar recursos governamentais para a região, que eram desviados em diferentes esquemas de corrupção conhecidos como 'indústria da seca', a segunda característica basilar do projeto de combate à seca citada por Silva (2003).

Como retratado por Barbosa (2012), as obras contra as secas e seu alto investimento, impulsionou, a curto prazo e em pequena escala, um crescimento econômico, ligada ao crescente número de vagas de emprego para o trabalho direto. Porém, mesmo diante desse cenário, o Nordeste havia perdido destaque na nova estrutura econômica do país, principalmente nas políticas protecionistas para a agricultura, que agora se concentravam no eixo sul-sudeste para os produtores de café, o que fez diminuir a entrada de recursos públicos na região. Barbosa (2012) afirma que nesse contexto, as

ações emergenciais, e as suas obras contra à seca, acabavam sendo os novos ‘geradores de recursos’ para os oligárquicos e governantes da região.

As obras para erradicar os efeitos gerados pela seca na população, se tornaram mantenedoras da estrutura social desigual da região. Essas obras eram, em sua maioria, inviáveis para o ambiente, na primeira estiagem, por exemplo, muitas barragens e açudes secavam e novas ações emergenciais eram aplicadas, em um movimento cíclico que sustentava essa indústria de corrupção estabelecida na região (MALVEZZI, 2007).

Barbosa (2012, p.183) explica que a indústria da seca foi:

> [...] a manipulação dos recursos públicos em prol das elites nordestinas, onde as suas raízes e as primeiras formas de atuação foram verificadas a partir da grande seca de 1877, com o início da intervenção estatal através da criação do ‘sistema de socorros públicos’ e, posteriormente, através da criação de outros órgãos oficiais para combater as secas: a Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS) e a Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFCOS). (BARBOSA, 2012, p.183)

Uma ‘indústria’ de corrupção estruturada pelas oligarquias e políticos, que dificultou a mitigação dos problemas sociais e do agravamento dos efeitos gerados pelas secas. Esse fenômeno se concretizou por razão de fatores estruturais presentes no contexto socioeconômico e sociopolítico da região. Sobre esses fatores Barbosa (2012, p.182) elenca três principais: a crise econômica na região agravada pela estiagem; as políticas de estado que atendiam de forma mais satisfatória os interesses privados; a criação de um *looping* para angariar recurso em um contexto de diminuição do investimento de dinheiro público na região.

Ainda segundo Barbosa (2012), a indústria da seca é um fenômeno que precisa ser analisado a partir de dois níveis. O local, com os desvios diretos de gêneros alimentícios, remédios, dentre outros, seja por funcionários que distribuíam esses mantimentos ou pelos próprios governantes. E um segundo contexto, que seria o macro, que foi o uso da seca como forma de obter recursos para o beneficiamento individual dos membros dos grupos oligárquicos.

A seca no semiárido “[...] provavelmente teria os seus efeitos amenizados e até mesmo cessados se não fosse a inoperância dos poderes públicos, o descaso das autoridades e a ambição dos grupos oligarcas [...]” (BARBOSA, 2012, p.185). Ou seja, as secas, *a priori*, não eram o maior problema a ser controlado e superado, como a proposta da relação homem-natureza do combate à seca argumentava. As obras

descontextualizadas com os anseios sociais para a solução dos efeitos da seca na vida das pessoas, e o desvio de verba pública por meio de corrupção, que se estruturaram como um problema a ser superado.

Diante desse processo, a visão de hostilidade da característica climática ser o elemento suficiente para explicação da pobreza na região, passa a ser a tônica na ideia do ser e viver na região Nordeste. Como afirma Carvalho (2010, p.124), a compreensão era de que a "[...] população que habita essa região é pobre por conta da natureza e não das formas desiguais do desenvolvimento no país [...]", inserindo na natureza semiárida, o elemento principal para a pobreza no território, deixando de lado a desigualdade regional estruturada no país.

O que se apresenta no projeto e no debate do 'combate à seca', é a significação do semiárido, e da identidade espacial dos povos desse território, em torno da hostilidade e da pobreza gerada pela seca, argumento que foi utilizado para benefício de uma pequena parcela da sociedade que desejava se manter no domínio político e econômico. Para essa política, o semiárido é um território que não apresenta expectativa para o desenvolvimento sem que haja uma supressão da sua característica climática.

Esses elementos do 'combate à seca' encontram na nova política, o da Convivência com o Semiárido Brasileiro, um contraponto, principalmente, no que diz respeito as técnicas e tecnologias desenvolvidas e na questão do sentido de pertencimento. A seguir, apresentamos alguns dos elementos teórico-práticos que constituem esse novo projeto, os seus contrapontos com a política de 'combate à seca' e sua perspectiva de ressignificação do sentido de pertencimento.

2.2.2 A política de Convivência com o Semiárido Brasileiro

Existe uma proposta de projeto de desenvolvimento e de ressignificação da identidade semiárida, que se inicia na década de 1990, que é resultado da reivindicação da sociedade civil e de organizações que vivenciaram, em seu cotidiano, os insuficientes resultados das ações do projeto de 'combate à seca' para a diminuição dos efeitos das secas na população, a chamada política de 'Convivência com o Semiárido Brasileiro'. Essa política vem se mostrando bastante promissora e seus estudos vem ganhando, lentamente, espaço de debate na comunidade científica.

As reivindicações da sociedade civil e de organizações foram impulsionadas, também, pelas críticas realizadas por teóricos como Josué de Castro (1951; 2001),

Guimarães Dugue (1980), Djacir Menezes (1937) entre outros, sobre as ações desenvolvidas pelo antigo projeto de 'combate à seca'. Foram esses críticos que fizeram emergir a base fundadora para o novo projeto da convivência. Essa crítica atingiu não apenas a estrutura dos projetos do Estado na região, do monopólio, e da concentração de renda, mas o próprio conceito de hostilidade do semiárido tão fortemente anexado na identidade territorial e social do território. Como tratou Carvalho (2010, p.130) essas críticas:

> [...] além de ter denunciado os mecanismos estruturais que criaram e reproduziram a apropriação privada das riquezas produzidas no território, tais como, a concentração fundiária, o domínio sobre a água armazenada e o monopólio do poder político pelas elites econômicas, apontou também alternativas indicativas de convivência do sertanejo, a valorização de sua identidade territorial e os atributos paisagísticos, econômicos e simbólicos da Caatinga (Carvalho, 2010, p.130).

O novo projeto traz, dentre outras propostas, alternativas para a valorização da identidade territorial, dos atributos da fauna e flora das Caatingas, e do próprio clima semiárido, buscando romper com antigos significados inseridos na identidade do ser e viver no Semiárido Brasileiro e das antigas tônicas deterministas sobre a pobreza e sobre a hostilidade do ambiente.

Para Malvezzi (2007) a convivência representa um novo conceito civilizatório para o território, pois traz a perspectiva da convivência com o as características ambientais, realidade que, segundo o autor, é observada em outras populações na convivência com os seus ambientes. Essa explicação segue o que o autor afirma ser o princípio simples do projeto de 'Convivência com o Semiárido Brasileiro', que seria o da convivência com as características ambientais do espaço, mesmo com as mais extremas como as secas.

O autor retrata que existem outros ambientes em que as populações são adaptadas e vivem com as suas características naturais mais extremas, como os povos do gelo, do deserto, das ilhas. Porém "[...] no Semi-Árido brasileiro, essa integração de pessoa e natureza não encontrou uma solução adequada, de modo que o ser humano permaneceu sujeito as variações normais do clima regional." (MALVEZZI, 2007, p.11). A proposta de romper com a ação de transformar o ambiente em outro, como trazia a tônica de externalidade e hostilidade do 'combate à seca', seria o novo conceito de civilização e de vida no Semiárido promovida pela convivência. As variações naturais agora

compreendidas, poderão ter seus efeitos amenizados com uso de novos conhecimentos que não busquem a mudança da natureza do ambiente, mas a convivência com sua característica por meio de tecnologias de convivência e com objetivos e projetos para soluções de longo prazo.

Baptista e Campos (2013, p.52) afirma que essa política vem gerando outra concepção de ver, trabalhar e construir o Semiárido Brasileiro baseando em compreensões como "[...] seu povo é cidadão; que a seca não se combate; que é possível viver com a semiaridez; que a região é viável; que uma sociedade justa se constrói baseada em equidade de gênero[...]" importantes compreensões, mas desconsideradas em políticas anteriores e seus antigos significados.

Conti e Pontel (2013) afirmam que a política de convivência retira a culpa dos desafios das características ambientais como geradoras de pobreza e desigualdade social no território. Segundo esses autores:

> A convivência manifesta uma mudança na percepção da complexidade territorial e possibilita resgatar e construir relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida das famílias sertanejas. Esta nova percepção elimina "as culpas" atribuídas às condições naturais e possibilita enxergar o Semiárido com suas características próprias, seus limites e potencialidades. (CONTI E PONTEL, 2013, p.27)

A mudança na percepção, em que insere a complexidade na compreensão da dimensão dos desafios e possibilidades do território do SAB, permiti resgatar as experiências das diferentes formas da convivência do homem com a natureza semiárida, e exime uma simples explicação da realidade a partir da culpabilização das condições ambientais do SAB, sendo essa ressignificada por meio de uma compreensão holística.

Para Silva (2003, p.365) o projeto de Convivência com o semiárido se aproxima do:

> [...] novo paradigma do desenvolvimento sustentável que está ainda em construção, com destaque para os seguintes aspectos: a percepção de complexidade informando o conhecimento da realidade; a busca do equilíbrio entre meio ambiente e produção de riquezas; a satisfação das necessidades e renovação das aspirações humanas como finalidade do desenvolvimento. (SILVA, 2003, p.365)

Esse paradigma do desenvolvimento sustentável traz para o projeto de convivência a percepção da complexidade da realidade, o que não possibilitaria que a culpabilidade dos problemas sociais e dos efeitos das secas na vida da população do Semiárido, sejam

compreendidos por uma única retórica, como era observado na política de ‘combate à seca’. É um projeto dirigido pela perspectiva de desenvolvimento integral, em que o social, o econômico e o ambiental estão estreitamente interligados, sendo central o pensar desenvolvimento com base na sustentabilidade. A política de Convivência com o Semiárido Brasileiro abraça, dessa maneira, as características do ambiente, valorizando seus potenciais e fortalecendo a identidade e o pertencimento dessa população em um novo conceito ressignificado.

Malvezzi (2007) retrata que a primeira lei de convivência é a captação inteligente das águas pluviais, com obras que buscam armazenar a água e diminuir a sua evaporação. Nesse cenário, as tecnologias sociais assumem um grande papel no desenvolvimento de tecnologias de baixo custo, tornando essas ações menos desiguais por atender a população em suas mais diversas esferas a partir do pouco recurso exigido para a sua aplicação.

Muitas ações e programas vem sendo desenvolvidos atualmente dentro dessa perspectiva, como o programa ‘Um milhão de cisternas’ (2000), que é resultado do esforço pra a produção de tecnologias sociais, baixo custo de construção e alta eficiência; o projeto ‘uma terra duas águas’ (2007), o ‘sertão cidadão’ (2001), ‘programa conviver’ (2003) dentre outros, apenas para citar os de investimento direto do Estado, pois existem ações de Organizações Não Governamentais, e outros setores sociais também atuando com essa nova perspectiva.

Contudo, como trata Martins (2006), é preciso superar alguns pressupostos e dificuldades na aplicação dessa política e na compreensão do território e de seus desafios, como: a denominação e demarcação, pois o problema da seca não diz respeito a toda região Nordeste, mais a uma parte do Brasil que extrapola mesmo essa região, sendo a denominação de Semiárido Brasileiro a mais apropriada em relação a polígono das secas. Compreender que o problema da seca é natural e social, não podendo ser essa característica combatida sendo a vitimização e culpabilização da seca objetos de superação. Além de buscar o equilíbrio entre naturalização do SAB, exploração sustentável dos seus recursos e a desnaturalização, o uso de suas características para justificar os problemas do território.

A proposta do projeto de convivência com o semiárido evidencia um projeto distinto do seu antecessor, nesse projeto é preciso pensar o desenvolvimento em torno das potencialidades do ambiente concomitante ao aumento nos níveis de qualidade de vida e equilíbrio ambiental. Além disso, promove uma proposta identitária de ressignificar os

antigos estereótipos construídos sobre o território, definidos pelas tônicas da política de ‘combate à seca’ e de outros agentes geradores de estereótipos para o SAB.

Na perspectiva de ressignificação da identidade e territorialidade semiárida, a educação assume uma atribuição dentro da proposta chamada Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, em que a ressignificação de antigos preceitos identitários e teórico-práticos são trabalhados no campo educacional. Desse modo, apresentaremos a seguir o que vêm sendo debatido, feito e proposto em relação a convivência com o semiárido na área da educação e mais especificamente, nas instituições escolares, para entender os esforços, avanços e desafios dessa proposta nas escolas.

2.2.2.1 O projeto de Conivência com o Semiárido Brasileiro e a ECCSB

O projeto não se desenvolve apenas de maneira direta por meio de ações e políticas públicas voltadas para acesso as tecnologias e técnicas de convivência com o ambiente semiárido. Como apresentado, a convivência também busca ressignificar o sentido de hostilidade, de pobreza ligada a seca, e dos estereótipos criados em torno da identidade e territorialidade semiárida, em suma, ressignificar antigos sentidos ligados ao pertencimento no SAB. Nesse cenário, a educação tem lugar de destaque. Malvezzi (2007) traz que a busca pela ressignificação introduz a convivência no contexto educacional, formal e não formal, por meio da educação contextualizada.

Muitos teóricos demostram o importante papel que a educação tem na perspectiva de ressignificação do sentido de pertencimento. Duque (1980), um dos primeiros teóricos a tecer críticas ao projeto de ‘combate à seca’, apresentava a necessidade de maiores investimentos na educação para promover maior aprendizagem e assimilação das potencialidades da Caatinga e para encontrar caminhos de convivência com esse ambiente. Carvalho (2010), traz que é o início de um aprofundamento e renovação dos conhecimentos diversos, isso porque é por meio da educação que os conhecimentos produzidos pela população local podem ser compartilhados. Baptista e Campos (2013) afirmam que é uma importante compreensão da política de Convivência com o SAB o desenvolvimento de um processo de educação para a convivência que valorize o conhecimento construído pelo seu povo.

A contextualização do conhecimento escolar é elemento constituinte da prática educacional objetivada pela conivência. Klaus (2015) traz que a educação contextualizada é uma prática que ‘vem do baixo’, uma resposta contra hegemônica

difundida pela população em um ato contrário a estrutura curricular da educação formal implantada e reproduzida pelo Estado e pelo Mercado. A ideia de contextualizar o conhecimento, vem da falência dos princípios de neutralidade, formalidade e universalidade presentes nas narrativas das ciências e da pedagogia moderna, pois é "[...] fundada no princípio de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento [...]" (KLAUS, 2015 p.28).

No caso específico do Semiárido Brasileiro, a ideia de contextualização do conhecimento vem atender demandas particulares do território como descolonização da educação que, como afirmam Braga (2004) e Martins (2004), é a busca por romper com o modelo universalista da ciência como única produtora do conhecimento e com os currículos tradicionais e seus antigos conceitos e estereótipos produzidos para o território; a desconstrução do estereótipo do Nordeste e do ser nordestino a partir da ressignificação da identidade e territorialidade do ser e viver no Semiárido; e a difusão do paradigma de convivência com o Semiárido Brasileiro.

Martins (2006) afirma que:

> Há, no interior do princípio de "convivência com o semi-árido" a construção do valor de vínculo que garante, aos grupos sociais e às instituições envolvidas em sua construção, o diálogo e a participação permanentes, na produção de novos modos de organização social e de produção econômica. Nesse sentido, o que vai sendo produzido são ecossistemas sócio-educativos em comunidade, onde a própria natureza é parte da comunidade. (MARTINS, 2006, p. 204)

O que vem sendo estruturado pela proposta da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, não é a transferência ou transposição do conhecimento desenvolvido para a convivência por si só, mas uma discussão-assimilação da implicação da proposta desse projeto por meio de práticas socioeducativas. Nesse sentido, "Busca-se, assim, constituir um pensamento dialógico que articule as múltiplas dimensões (social, política, econômica, ambiental, étnica e de gênero) do viver com o Semiárido, para desconstruir a representação simbólica desse lugar e construir uma nova visão" (KRAUS, 2015, p.28). Um esforço que busca englobar tanto os espaços não formais de educação como os espaços formais.

Para citar algumas das atividades desenvolvidas pelos mais diversos grupos sociais no território a partir de uma educação não formal, pode-se remeter a realização de oficinas com agricultores e com a população em geral, cursos de capacitação e aperfeiçoamento,

difusão de técnicas e tecnologia para convivência, e encontros com agricultores que funcionam como espaço de troca de experiências. Essas ações corroboram com a perspectiva socioeducativa estruturada pela convivência, e promove a mediação e discussão dos conhecimentos anteriormente adquiridos com as vivências dos vários sujeitos com as características do ambiente.

Como trata Martins (2006), o conhecimento necessário para o desenvolvimento e organização social voltados para a convivência já existem. Entretanto, estão 'engavetados' e o maior desafio é difundi-los. Os movimentos sociais são os principais mobilizadores, enquanto o Estado, aos poucos, vem inserindo os elementos desses projetos em suas políticas.

Em uma outra ação no campo da educação, existe a proposta da educação contextualizada para a conivência e sua prática nas escolas, um dos importantes espaços da educação formal. Para Baptista (2006) uma das noções da política de convivência é de inserir nas escolas o debate para uma educação, pública e de qualidade, e com conteúdo e métodos específicos para o Semiárido Brasileiro. Carvalho (2010, p.295) traz que para essa proposta "[...] busca-se construir o projeto político pedagógico referenciado no Currículo Contextualizado, ou seja, sair do modelo de currículo estabelecido pela educação universalista."

Objetiva-se inserir a realidade vivida por esse aluno, no caso especifico a realidade do Semiárido, para a escola buscando conhecer e produzir um saber ressignificado e contextualizado em torno desse ambiente, dos seus fenômenos e especificidades políticas, sociais e econômicas. O sentido da escola, na educação contextualiza para a convivência, é de um espaço de formação cidadã capaz de:

> [...]gerar perspectivas de desconstruir conceitos, formas discursivas e de poder pautadas no preconceito e estereótipo sobre a natureza e as gentes do Semiárido. Portanto, a Escola torna-se o espaço vivido, dotado de cores e sabores que retrata o cotidiano das crianças e jovens das diferentes Unidades Geoambientais da Caatinga. (CARVALHO, 2010, p.297)

A superação da escola como um espaço de conhecimento descontextualizado e universalista, abre caminho para a compreensão da importância da instituição escolar como um dos constructos da ressignificação do sentido de pertencimento ao Semiárido. Ela é uma instituição relevante para a produção de uma identidade estruturada nos conceitos da Convivência com o Semiárido, e nesse sentido, alguns órgãos vêm atuando

nessa perspectiva de educação nas escolas em diversas frentes como em assessorias pedagógicas, auxílio na construção do PPP, e na formação continuada de professores. A Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB, que atua desde os anos 2000, é um exemplo dessas organizações que vem atuando no contexto escolar (CARVALHO, 2010).

A rede foi fundada ao mesmo tempo em que a preocupação por trazer esse debate para as políticas curriculares das escolas se acentuou. Klaus (2015, p.29) destaca que a educação contextualizada nas escolas

> [...] se impõe com mais força na realidade política brasileira a partir de 2000, quando é criada a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB. Esta é uma articulação político-pedagógica, cuja ação em comum é consolidar a proposta de educação contextualizada (KLAUS, 2015 p.29).

A rede veio com o objetivo de consolidar as ações, discussões e experiências existentes sobre a educação contextualizada e a necessidade da sua inserção nas escolas. Essas experiências foram compartilhadas pelos diversos grupos e organizações presentes em um evento ocorrido no ano 2000 na cidade de Juazeiro - BA chamado I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido. Um evento que, segundo Martins (2006), tinha como objetivo inicial debater a falta de água nas escolas durante os períodos secos. No entanto, surgiram inúmeras indagações sobre a necessidade de trazer o tema para os currículos, como descreve Martins (2006, p.126):

> [...] o Simpósio viu-se diante da seguinte questão: *se a água (e a seca, portanto) é uma questão crucial ao funcionamento das escolas, por que não pode também ser uma temática assumida por ela, em seus processos de formação?* Esta questão, na verdade foi aberta pelas diversas instituições presentes, que já vinham atuando com base no mote da "educação para a convivência com o semi-árido. (MARTINS, 2006, p.126)

Nesse contexto, foi assinado o documento denominado *Protocolo de Compromissos* que deu início a rede. Ainda segundo Martins (2006), foi um início de trocas imprecisas e sem um oriente definido, mas com o objetivo em comum de consolidar a presença das perspectivas do projeto de convivência nas escolas. A rede fez parte de ações institucionais sendo membro de dois grupos de trabalho em iniciativas de órgãos federais e várias parcerias em outras esferas do poder público e com movimentos sociais. Suas ações na educação básica se voltam para inserir nas políticas curriculares "[...] em

termos discursivos e práticos, a noção de ‘convivência com o semi-árido’; ou, mais apropriadamente, a noção de ‘educação para a convivência com o semi-árido” (MARTINS, 2006 p.203), sendo então uma instituição de participação expressiva para início e consolidação da proposta da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido nas escolas.

A proposta de descolonização defendida por essa perspectiva, traz para o professor relativa importância e responsabilidade no sentido em que espera que esse agente educacional não se prenda ao livro didático e busque alternativas práticas para inserir os debates da convivência e dos novos significados para a região semiárida em sala de aula. Kraus (2015) traz que a autonomia no modo de contextualizar os saberes e as práticas escolares é fundamental para essa legitimação, pois:

> O educador se desvincula do livro didático e para assim de ser um mero reprodutor de conteúdo, levando os conteúdos do currículo para a realidade local e vice-versa. Instaura-se, assim, uma relação dialógico-dialética que possibilita, a partir de temas geradores, abordar a realidade social, ambiental, histórica, econômica e cultural do Semiárido (KRAUS, 2015 p.29).

O professor pode assumir o papel de orientar a ressignificação dos conteúdos e práticas presentes em sala de aula sobre o Semiárido e as mais diversas esferas que o compõe. Segundo Martins (2004), um dos maiores desafios da educação contextualizada ao ser inserida na educação básica, é da temática se tornar um conteúdo específico, como um tema transversal “[...] algo a que se reserva um dia da semana para falar daquilo, e ainda permanece como alternativa, um apêndice, que às vezes vira uma apendicite, e o resto permanece do mesmo jeito” (MARTINS, 2004, p.115). Não que temas transversais não possuam sua relevância nas práticas escolares ou que outros temas desse grau possam se tornar apenas o ‘apêndice’ como retrata Martins (2004), mas o tema Semiárido é urgente nas escolas, pois é proposta de resistência contra hegemônica para o território. E nesse sentido, o professor e sua autonomia podem possibilitar a superação desse desafio.

A atuação do profissional docente é permeada pelas intencionalidades do conhecimento trabalhado em sala de aula, Milczarek (2014, p.10) retrata que:

> Considerar a ação docente pelo horizonte da mediação pedagógica pressupõe a existência de uma atitude de pensamento estruturada da mesma forma que é pensado e estruturado o conhecimento, superando verdades cristalizadas, autorizando o questionamento do que já está

> posto como conhecimento e racionalizando as experiências cotidianas. (MILCZAREK, 2014, p.10)

O campo da mediação docente é permeado pelos significados e ressignificados desses profissionais, o que abre caminho para superação de verdades cristalizadas, autorização para questionamento dos conhecimentos estruturados e racionalização das experiências de forma cultural. Todos esses elementos são base para a descolonização do currículo, ressignificação do sentido de ser e viver no semiárido, e da própria autonomia do professor na produção do saber docente, características essas, importantes para a proposta da educação para a conivência.

As Discussões sobre as diferentes finalidades e configurações entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico, dão base a essas compreensões de um ensino não universalista, pautado na autonomia do professor e na contextualização dos saberes propostas pela educação para convivência com o Semiárido. Lopes (2007) relata que:

> O conhecimento escolar é produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização, expressando um conjunto de interesses e de relações de poder, em dado momento histórico. Nessa produção, encontram-se imbricados processos de seleção e de organização dos conteúdos. (LOPES, 2007, p. 196).

Apesar de conter em sua estrutura o conhecimento científico, a escola e sua cultura produzem um conhecimento que atende anseios sociais e finalidades específicas que são próprias ao processo de escolarização, e nele se encontram os processos de seleção e organização desse conhecimento. Lopes (2007) ainda afirma que o:

> [...] processo de seleção de conteúdos não se limita ao exterior da escola. Ao contrário, é no interior da instituição escolar que esse processo adquire sua concretude. A atuação da escola não é isolada do contexto político-social e cultural mais amplo, mas há especificidades próprias desses processos de seleção em diferentes instituições escolares. (LOPES, 2007, p.196)

A escola não está isolada do contexto político-social vivido no período histórico, porém é possível identificar especificidades próprias nos processos de seleção desse conhecimento, as escolas selecionam esses conhecimentos de acordo com suas especificidades, o que demostra o caminho para o fortalecimento da não universalidade. Essa discussão retrata a função da escola para além da socialização do conhecimento científico.

Nesse sentido, Libâneo (1984) ao delimitar o papel da escola na pedagogia crítico-social dos conteúdos afirma que:

> A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. (LIBÂNEO, 1984, p.29)

Os conteúdos não devem ser dissociados da realidade vivida pelo aluno, pois agir na escola é também agir nos próprios rumos da transformação social, ou seja, o conhecimento que é atribuído ao currículo, deve ser praticado em vista da realidade vivenciada do aluno, pois esse conhecimento adquirido deverá ser objeto de transformação da comunidade onde vive.

Filho (2002) traz que a escola é produtora de referências sociais, logo, entende-se que sua influência ultrapassa os muros físicos da instituição, o autor completa ainda afirmando que a escola é produtora e produto da sociedade como um todo, o que a insere como parte do processo de construção de um ecossistema socioeducativo como tratado por Martins (2006). Essas discussões sobre o conhecimento escolar e o papel da escola e sua influência na comunidade, se aproximam nas discussões de Carvalho (2010) sobre a escola ser geradora de perspectivas de desconstrução de conceitos e de formas discursivas e de poder que estão pautadas no preconceito e nos estereótipos sobre a natureza e no sentido de pertencimento ao Semiárido.

Se agir na escola é também agir no rumo da transformação social, é possível perceber o papel dessa instituição na busca por uma ressignificação do sentido de pertencimento ao Semiárido Brasileiro, observando o conhecimento escolar com suas próprias configurações e a influência dessa instituição para além do seu espaço/tempo, ou seja, uma influência presente não só durante o período em que o aluno está dentro do seu espaço físico, mas para sua vida e assim na sua relação com a comunidade.

Muitos são os avanços da educação contextualizada para a ressignificação do sentido de pertencimento ao Semiárido Brasileiro e para uma proposta contra hegemônica do currículo escolar. Contudo, no que diz respeito a educação básica se faz importante compreender como as diversas escolas inseridas nesse território e os profissionais docentes, concomitante as ações dos órgãos governamentais, vem aderindo a essas novas perspectivas mesmo em um cenário em que organizações que atuam com essa

problemática, como a RESAB, não se fazem presentes de maneira direta. Por isso é relevante compreender a presença desse saber sobre o Semiárido por professores nas escolas inseridas no território assim como a presença desses conhecimentos, e seus novos significados, nessas instituições e nas prescrições oficiais.

3. O SEMIÁRIDO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo apresentamos um panorama e análise das leis que regem a educação nacional no que tange a inserção da temática sobre o Semiárido nas escolas em nível federal, estadual e municipal e nos PPP das instituições pesquisadas. Diante disso, buscou-se atender um dos objetivos propostos para a pesquisa, o de identificar como o Semiárido está versado, enquanto tema de ensino, na legislação educacional brasileira nas esferas federal, estadual, municipal e nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas estudadas. O estudo fomentou o conhecimento e a compreensão das leis educacionais no âmbito federal como a LDB (1996) e a BNCC (2018); no âmbito estadual sobre o Plano Estadual da Educação do Estado da Bahia (PEE) no decênio 2016/2026, e a lei Nº 13.572 que institui a Política Estadual de Convivência com o Semiárido; no âmbito municipal e das escolas, espaço da pesquisa, sobre o Plano Municipal de Educação de Macaúbas do decênio 2015/2025 e o Projeto Político-Pedagógico das escolas selecionadas, O CMSN do ano de 2015 para revisão 2018 e o do CETEP-BP no ano de 2017.

Em relação ao PPP das escolas, ambos os documentos foram disponibilizados pelas instituições de forma digital para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, os representantes das escolas ressaltaram que os documentos se encontram desatualizados, pois os novos ainda estavam passando por processo de reorganização para atender as exigências da BNCC (2018) até o primeiro trimestre de 2021. Logo, é preciso se atentar que muitos dos elementos presentes podem se tornar obsoletos e podem ser alterados com essa reorganização. Mesmo diante essa realidade, a análise permitiu que observássemos a presença desse debate e a forma como ele é inserido na escola, pois mesmo que esses sofram alterações, foram documentos que direcionaram as ações delas em outros momentos.

Identificar como o Semiárido está versado nas leis que regem a educação brasileira, é um primeiro passo para compreender como o Estado, por meio das suas prescrições oficiais, legítima o tema e sua inserção. Além disso, as leis podem ser um recurso importante para fomentar a prática pedagógica por meio da perspectiva de ressignificação, ou não, tornando relevante o processo de identificação do prescrito nessas leis e documentos.

Como princípio de organização, o capítulo está dividido em três subtítulos seguindo o resultado da análise a partir da hierarquia das esferas do poder público brasileiro. No subtópico 3.1 está presente a análise das leis que regem a educação em

âmbito federal; no 3.2 as leis que regem a educação escolar em âmbito estadual; no 3.3 as leis que regem a educação escolar no âmbito municipal e no seu subtópico 3.3.1 apresentamos a análise dos PPP das escolas.

3.1. Esfera Federal

As leis educacionais do âmbito federal devem atender toda a população brasileira em seus mais variados espaços e culturas. Tendo em vista a dimensão do território brasileiro, seria inviável que leis dessa esfera abarcassem ou apresentassem diretamente as demandas regionais como o debate sobre o Semiárido Brasileiro. Dessa forma, é esperado que questões mais gerais sejam abarcadas por essas leis, principalmente na LDB (1996) que é o marco legal da educação no país e deve apresentar ainda as demandas especificas do sistema educacional. No que concerne a BNCC (2018) esse por ser um documento que deve atender exclusivamente as demandas do currículo e a garantia de conhecimentos comuns para a educação básica no Brasil, deve apresentar mais diretamente demandas locais, mas ainda de maneira mais generalizada.

Ainda assim, questões ligadas a disponibilidade e autonomia para que os diferentes territórios possam trabalhar suas especificidades locais deve ser objeto presente nessas leis, dando respaldo legal para que as unidades da federação e os diferentes territórios possam trazer suas demandas e realidades para o espaço escolar.

Na LDB (1996), acerca da temática regional, o Artigo 26º chamou-nos atenção em virtude do seu prescrito:

> Art. 26º Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**. (Grifos nossos)

O artigo define a necessidade de uma base nacional comum, contudo apresenta que essa ainda deve ser complementada em cada estabelecimento de ensino por uma parte em que ela vem tratar como diversificada, e que vem englobar características regionais e locais da sociedade. Desse modo, é possível identificar um primeiro respaldo legal para que a temática sobre o Semiárido Brasileiro esteja presente nas instituições escolares inseridas nesse território.

Ainda é possível identificar essa possibilidade no artigo 1º, em que traz em seu parágrafo 2º que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." (LDB, 1996); e no artigo 3º sobre os princípios ao qual o ensino será ministrado, mais especificamente em seus incisos II, III e XI:

> II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

Ambos os artigos reforçam a obrigatoriedade da educação escolar vincular o trabalho e a prática social no ensino. Ainda presente no artigo 3º a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o conhecimento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Nos ditos da LDB é possível identificar que existe respaldo legal para que os sistemas de ensino possam trazer e abordar suas temáticas especificas com seguridade na liberdade do pensamento, no pluralismo de ideias e precisamente das práticas sociais, em que se pode inserir o processo de (re) significação do sentido de pertencimento ao Semiárido por meio da Convivência e as práticas sociais que essa política possibilita. A necessidade da base nacional comum também é presente na lei. Essa realidade nos apontou a um trabalho de análise da BNCC (2018) aprovada para o ensino fundamental e médio, e como ela trata desse anseio dentro de seus parâmetros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018):

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (BNCC, 2018, p.7)

No Brasil, a BNCC (2018) normatiza e define o conjunto das aprendizagens essenciais, ou seja, o que foi preconizado pelos responsáveis da sua construção em consonância com os anseios da sociedade e discussão no campo educacional, como sendo aprendizagens comuns para todos os alunos que acessam a educação básica no Brasil. Logo, para identificar como as leis federais tratam sobre a flexibilidade do currículo escolar para a inserção das temáticas regionais, a base é um documento essencial. Com distintas características a LDB (1996) vem definir diretrizes e bases para educação básica

e não necessariamente discorre sobre o currículo, enquanto a Base trata diretamente sobre o currículo e as aprendizagens essenciais.

Além de outros elementos, inicialmente a base traz as competências gerais da educação básica brasileira. Das 10 competências que estão elencadas, duas são mais relevantes para o debate em questão, podemos citar as competências 1 e 6, que dizem, respectivamente, que é competência geral da educação básica:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p.9)

Essas competências são relevantes para o estudo, pois trata de alguns dos princípios básicos do projeto de Convivência com o Semiárido e da educação para a convivência, que é a valorização e utilização dos conhecimentos construídos, colaboração para a construção de uma sociedade justa, além da valorização das diversidades de saberes, vivencias culturais e apropriação dos conhecimentos e experiências que possibilitam o exercício da cidadania e construção de uma consciência crítica. Esses elementos estão presentes na discussão da temática sobre SAB e a convivência e, também, aparecem normatizados como competência da educação básica na BNCC (2018).

A BNCC (2018) apresenta ainda algumas discussões sobre as áreas do conhecimento que engloba a área de linguagem até as áreas das ciências humanas, essa última de maior relevância por ser a grande área da geografia, disciplina elencada para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, como ela abarca todos as modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino médio, ela discorre as competências esperadas para as ciências humanas e sociais aplicadas para cada uma das modalidades, dessa forma, as informações apresentadas são das competências normatizadas para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, níveis de ensino selecionadas para o estudo.

Sobre os anos finais do ensino fundamental, são 7 competências normatizadas para as ciências humanas e sociais aplicadas. Duas apresentam essa possibilidade da inserção da temática, sendo elas a competência 2 e 3. Elas tratam que é competência das ciências humanas no ensino fundamental:

> **2.** Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- -informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
> **3.** Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. (BNCC, 2018, p.357)

Essas competências apresentam alguns elementos necessários para a garantia da possibilidade da inserção da temática Semiárido Brasileiro (SAB) nas escolas. A 2 vem tratar especificamente da análise do mundo social com base nos conhecimentos das ciências humanas para que o aluno possa intervir em situações do cotidiano, o que embasa fortemente as questões da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido (ECCSB); e a 3 vem tratar de elementos sobre identificar, comparar e explicar a intervenção do homem na natureza e na própria sociedade, incentivando ações que contribuam para a transformação espacial, elementos importantes da perspectiva do projeto de convivência.

Em relação ao ensino médio, também são 7 competências normatizadas para as ciências humanas e sociais aplicadas, dessas as competências 1,2,3 e 6 são as mais interessantes em relação ao espaço para que temas regionais sejam inseridos nos currículos. Elas trazem que são competências das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio:

> **1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos**, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
> **2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços**, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
> **3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza** e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
> **6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu**

> **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017) (Grifo nosso)

Essas competências são relevantes, pois tratam, além de outras demandas, da necessidade de analisar, compreender, contextualizar, avaliar e participar de conhecimentos e questões ligadas aos debates regionais e especificidades territoriais. A sexta competência chama atenção, pois vem tratar da participação desse aluno nos debates públicos, mostrando a importância que a base vem trazer na formação de cidadãos ativos na sociedade, crucial para uma educação contextualizada que objetive a (re)significação do sentido de pertencimento ao Semiárido a partir da convivência, nessa perspectiva de educação se espera que essa aprendizagem ultrapasse os muros da escola e seja mais um elemento para a melhoria da qualidade de vida no território tanto para o professor, enquanto conhecimento adquirido em seu processo cotidiano de ensino/aprendizagem, como para o aluno.

Tendo como foco a disciplina geografia, podemos identificar duas maneiras de normatizar os conhecimentos para essa disciplina. No ensino Fundamental anos iniciais, a base apresenta os conhecimentos comuns para a geografia a partir de Unidades temáticas, que são especificas em cada série, e dessas se desdobram o objeto do conhecimento e as habilidades esperadas. No ensino médio ele é apresentado dentro da grande área das ciências humanas a partir de competências específicas e habilidades.

Do ensino fundamental, a unidade temática que mais respalda a discussão da temática SAB na escola é ‘o sujeito e seu lugar no mundo’, o quadro 1, apresenta os objetos de conhecimento e habilidades normatizados para as séries dessa modalidade de ensino seguindo essa unidade temática.

Quadro 1 – Habilidades da unidade temática ‘O sujeito e seu lugar no mundo’ na Geografia

Série	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**
6º ano	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

7º ano	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
8º ano	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes. (EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
9º ano	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura Corporações e organismos internacionais As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. (EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e

		Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018)

A denominação dessa unidade temática é sugestiva para abarcar os debates em relação ao ser no mundo e toda complexidade que essa aprendizagem envolve, respeitando os diferentes níveis de ensino e suas especificidades. Dentro dessa unidade, algumas habilidades, juntamente com os objetos de conhecimentos previstos, embasam a possibilidade de inserir e flexibilizar o currículo para os temas locais.

Para o 6º ano é esperado que o aluno tenha acesso ao conhecimento sociocultural, e desenvolva habilidades como comparar modificações da paisagem nos lugares de vivência e nos diferentes tempos. No 7 º ano os alunos devem desenvolver a habilidade de avaliar ideias e estereótipos da paisagem e formação do território brasileiro. No 8º ano a base normatiza a necessidade de desenvolver nos alunos, dentre outras, a habilidade de relacionar fatos históricos das famílias do seu município considerando a diversidade dos fluxos migratórios. E o 9º ano, com menos espaço, traz a necessidade de desenvolver a habilidade de analisar criticamente a hegemonia europeia nas várias regiões do planeta.

A exigência de inserir as questões regionais nos anos finais do ensino fundamental é fortemente presente nas séries entre o 6º ano ao 8ºano do fundamental. O 7º ano precisamente, traz a questão de compreensão do estereótipo acerca das paisagens e da formação do território brasileiro, uma habilidade que evidencia a possibilidade da discussão do Semiárido e da (re) significação do sentido de pertencimento ao território a partir da política de Convivência. No 8º ano essa escala ainda é menor, em que é necessário relacionar fatos e história das famílias do município com a escala maior, sendo uma habilidade em que o regional está em voga.

Para o ensino médio, não existe a definição de competências e habilidades diretas para a disciplina de geografia, sendo normatizados esses elementos para a área das ciências humanas e sociais aplicadas como um todo. O quadro 2 traz as habilidades normatizadas pela base que demostram a possibilidade da inserção da temática nas escolas, nos três anos que compõem o ensino médio, seguindo as competências elencadas anteriormente.

Quadro 2 – Habilidades das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio

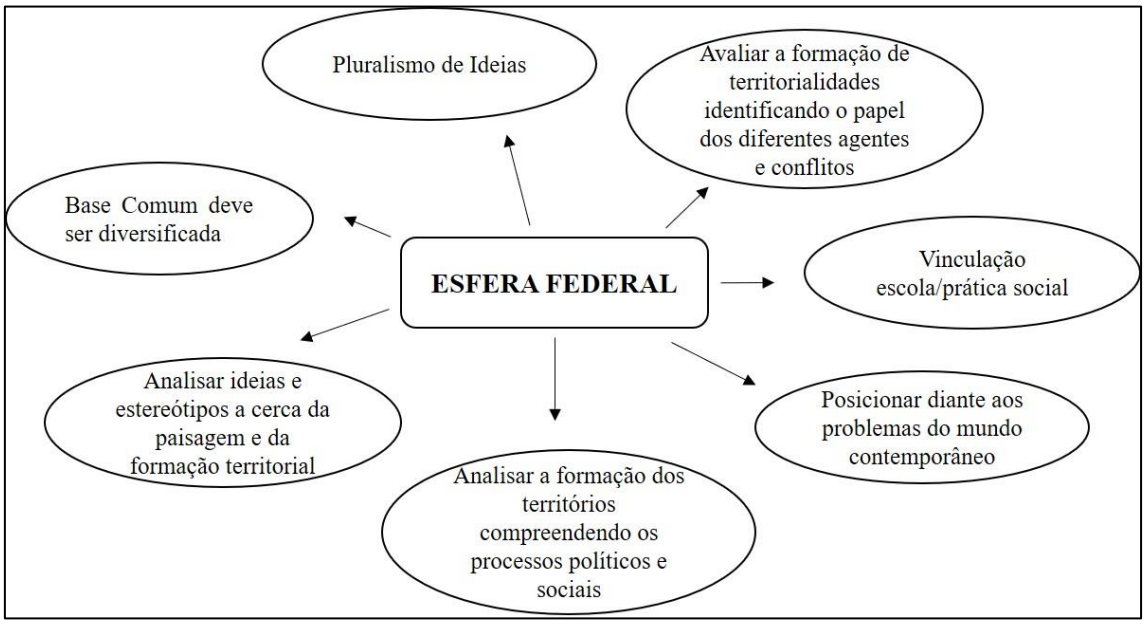
Competência	Habilidades
1	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimento os, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
2	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais (EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras. (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
3	(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade. (EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
6	(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. (EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018)

Alguns elementos dessas habilidades elencadas pela base para o ensino médio são relevantes para a inserção da temática Semiárido Brasileiro nas escolas, especificamente, nas competências 2 e 3 existem quatro habilidades que chamam a atenção. Na 2, as habilidades de comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territorialidades identificando o papel dos diferentes agentes e conflitos desse processo; e a de analisar a produção de diferentes territorialidades nas mais diferentes dimensões. Elas estão diretamente ligadas a temática da territorialidade e dos conflitos da formação territorial juntamente com a ação de agentes sociais nessa formação, elementos necessários para a discussão da (re)significação do sentido de pertencimento ao SAB a partir das perspectivas do projeto de convivência.

Na competência 3, as habilidades de analisar e avaliar os impactos ligados a exploração ambiental em diferentes ambientes considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade; e de analisar os impactos socioambientais decorrentes da prática dos diferentes agentes sociais, governos, empresas, e indivíduos, discutindo a origem dessas práticas e selecionando as que respeitam a consciência e a ética socioambiental, são as que mais se destacam por essa aproximação. Ambas trazem muito do que é definido por uma das ações da ECCSB para a educação escolar, sobre a defesa do meio ambiente e a prática da convivência com o menor impacto socioeconômico e ambiental para o território.

Figura 6: Nuvens de Palavras: Síntese leis educacionais da esfera federal



Elaboração: SILVA, J.A.S.S
Fonte: LDB (1996); BNCC (2018).

Na figura 6 apresentamos uma síntese, em forma de ‘nuvem de palavras’, com os principais elementos legais sobre a flexibilidade do currículo e a inserção de temas locais nas escolas presentes nas prescrições oficiais da esfera federal.

De uma forma geral, é possível identificar muitos elementos que embasam e permitem legalmente que as outras esferas do poder público, a municipal e estadual, e as escolas, possam inserir em seus currículos e práticas pedagógicas as características locais e regionais. Elementos regulatórios na LDB (Brasil, 1996) como currículo comum a ser complementado por conteúdos diversificados advindos de questões locais e regionais e o pluralismo de ideias, ampara legalmente que currículos das escolas inseridas no Semiárido Brasileiro possem abarcar suas discussões na escola.

Enquanto que elementos normativos da BNCC (Brasil, 2018) como análise dos estereótipos sobre a formação territorial e acerca da paisagem, e avaliar a formação das territorialidades identificando o papel dos diferentes agentes nessa construção, e se posicionar diante aos problemas do mundo contemporâneo, mostram que não só a discussão sobre o Semiárido Brasileiro deve estar presente, mas que é possível que toda a perspectiva da ECCSB a partir dos elementos do projeto de Convivência com o Semiárido, e com ele a ressignificação do sentido de pertencimento, estejam presentes nas instituições e sistemas educacionais inseridos nesse território.

Dessa forma, como então os Estados, Municípios e instituições escolares, inseridas nesse território, estão abarcando essa discussão em suas leis e documentos. Para que possamos entender o amparo legal como um todo, o próximo tópico vai trazer os elementos identificados dos documentos na esfera estadual, em que se espera uma referência mais direta da discussão sobre o Semiárido Brasileiro e sua inserção na escola.

3.2 Esfera Estadual

Na esfera estadual da legislação educacional, foram analisados o Plano Estadual de Educação do estado da Bahia (PEE-BA, 2016) e seus pressupostos e a Lei Estadual nº 13.572 de 30 de agosto de 2016 que institui a política estadual de convivência com o Semiárido.

A lei Nº 13.572 chama atenção pelo enfoque que faz para a necessidade de inserir as perspectivas da ECCS nas escolas do estado pertencentes a esse território. O Art. 3 da lei, por exemplo, que versa sobre os fins previstos para a lei, traz em seus parágrafos I e XV os seguintes textos:

> I - Convivência com o semiárido: perspectiva orientadora da promoção do desenvolvimento sustentável do semiárido, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania no campo e na cidade, por meio de iniciativas educacionais, sociais, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas, contextualizadas e adequadas à vida na região.
>
> XV - Educação contextualizada: considera que todo saber é singular, associado ao território onde ocorre, além de estar relacionado à sociedade mais abrangente, formando uma rede de referências histórico-espaciais.

Esses parágrafos expõem sobre os fins previsto na lei enquanto Conivência com o Semiárido, que pelos escritos é uma perspectiva orientadora aplicada por iniciativas organizadas, dentre elas as educacionais, ainda trazendo uma definição do que vem a ser educação contextualizada, expondo a relevância que insere para essa perspectiva de ensino. Um ponto significativo para a busca da inserção da temática nas escolas no estado da Bahia. A lei ainda traz alguns outros elementos importantes em relação a temática. No quadro 3 apresentamos os principais elementos que ainda são abordados na lei em relação a inserção da temática nas escolas.

Quadro 3 – Resumo das referências sobre educação na lei 13.572

Artigo da lei	**Parágrafos sobre educação**
Art. 4º - Versa sobre os princípios da Política Estadual de Convivência com o Semiárido.	XI - direito à educação pública, gratuita, integral, de qualidade, contextualizada ao semiárido.
Art. 6º - Versa sobre as diretrizes da Política Estadual de Convivência com o Semiárido.	XVI - promoção da educação integral e contextualizada para a convivência com o semiárido em todos os processos e espaços educacionais do campo e da cidade. XVII - estímulo e priorização da elevação da escolaridade no semiárido. XVIII - inserção da educação ambiental nos planos, programas e projetos vinculados à convivência no semiárido.

Fonte: Lei 13.572 de 30 de agosto de 2016

Em geral a lei contribui e fortalece a perspectiva da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido nas escolas do estado que estão inseridas nesse território, abarcando em seu texto a promoção da educação integral e contextualizada para

a convivência, inserção da educação ambiental nos planos, programas e projetos vinculadas a convivência com o semiárido, garantido assim o direito a educação pública de qualidade e em conformidade com a realidade do educando. Um marco para a inserção dessa temática nas escolas.

Entretanto, a análise do Plano Estadual de Educação – PEE (Bahia, 2016) mostra um distanciamento entre o que é escrito e previsto nessa lei e o que é esperado enquanto plano educacional para o Estado. Não existe menção direta à prática da ECCSB nas escolas, sendo observado apenas alguns caminhos em que é possível pensar um espaço para que a temática possa ser trabalhada.

No quadro 4 apresentamos as metas e estratégias do PEE (Bahia, 2016) que se estruturam como espaço de possibilidade para uma abordagem do debate nas escolas.

Quadro 4 – Metas e estratégias do PEE (Bahia, 2016)

Metas	**Estratégias**
2 - Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE-BA.	7) empreender, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação, a articulação e colaboração com os Municípios, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE-BA, a elaboração e encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental, precedida de consulta pública, considerada o caráter específico de espaços socioculturais onde se situam as escolas; 14) oferecer atividades de enriquecimento curricular aos estudantes, estimulando à aproximação permanente entre escola e comunidade.
19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, do Estado e dos Municípios.	5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de supervisão da gestão escolar e de funcionamento da unidade escolar, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 6) estimular a participação e a consulta a profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares para a formulação dos projetos político-pedagógicos, planos de gestão

	escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação do funcionamento da escola e no cumprimento do seu papel na formação das crianças e jovens.

Fonte: PEE (Bahia, 2016)

Como é possível identificar no quadro, apenas duas metas apresentam alguma possibilidade para a inserção do tema, e de maneira indireta sendo um espaço de possiblidade, um caminho possível de legitimação dentro do plano. Na meta 2, duas estratégias apresentam essa característica. A estratégia 7 traz, em suas entrelinhas, o direito de os Conselhos Municipais de Educação elaborarem propostas e objetivos de aprendizagem, até mesmo precedido de consulta pública. Na estratégia 14 existe a possibilidade, para alcançar a meta estipulada pelo PEE, de oferecer atividades de enriquecimento curricular a partir do estímulo a aproximação da comunidade com a escola.

Na meta 19 outras duas estratégias também se apresentam como caminho para essa legitimação. A estratégia 5 traz a necessidade de estimular o fortalecimento dos conselhos escolares e municipais assegurado a condição de um funcionamento autônomo. Enquanto a estratégia 6 traz a necessidade de estimular a participação dos profissionais da educação, alunos e seus familiares na construção do PPP das escolas, dos planos de gestão e até mesmo dos regimentos internos.

O princípio da gestão democrática e horizontalizada se apresenta como o caminho em que é possível pensar na legitimação da inserção da temática nas escolas dentro do PEE-BA, uma vez que, a partir dos seus direitos garantidos no plano, os conselhos escolares e municipais, os alunos e as comunidades podem participar ativamente da construção do currículo dessas escolas, dos projetos e mesmo da elaboração dos PPP, um documento importante para o bom funcionamento das escolas.

Essa garantia da gestão democrática é ainda fortalecida no Art. 7 em seu § 5º da lei que homologa o PEE-BA que diz:

> As estratégias definidas neste PEE-BA não excluem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca. (BAHIA, 2016, p.5)

As medidas adicionais de âmbito local não são excluídas e tem espaço para serem adicionadas as estratégias do plano estadual sendo uma questão relevante quando se pensa nessa perspectiva, entretanto, a não referência direta da temática e da sua inserção nas escolas no PEE-BA expõe o enfraquecimento que ela apresenta quando se analisa o contexto estadual da lei educacional, além do distanciamento do que é proposto na lei 13.572, estando, dessa maneira, a cargo dos municípios e das escolas a garantia e possibilidade de propor e exigir a inserção. Dessa forma, a seguir, analisaremos o PME de Macaúbas e os PPP das escolas selecionadas, a fim de identificar essa possível presença e legitimação.

3.3 Esfera Municipal

Na esfera municipal, foi analisado o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), as metas, estratégias e diretrizes contidas no documento. O que foi identificado no Plano Municipal, não se distancia do que está presente no Plano Estadual. Não existe menção direta a isenção do tema nas práticas pedagógicas, o que foi identificando foram apenas espaços de possibilidade em que se pode pensar nesse processo, sem uma meta ou estratégia direcionada a temática sobre o Semiárido. Esse espaço é observado na diretriz 10 em que diz que é diretriz do PME a ‘promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.’ (PME, 2015). Como a educação contextualizada para a convivência com o semiárido também utiliza dos princípios da sustentabilidade socioambiental, é possível pensar em um espaço dentro da perspectiva dessa diretriz, ou seja, um espaço de possibilidade muito distante e fora do ideal, uma vez que, o município está em sua totalidade inserido no território do Semiárido Brasileiro.

O termo Semiárido aparece diretamente citado apenas no capítulo dedicado a descrição dos aspectos geográficos do município. O trecho diz que:

> Essas culturas estão intimamente ligadas ao clima predominante neste município que é, basicamente, o mesmo do sertão nordestino, semi-árido com duas estações distintas: “secas” e “águas”. A primeira é mais prolongada em que a taxa de precipitação pode cair a níveis baixíssimos. As longas estiagens favorecem a vegetação da caatinga. A segunda, acontece cada vez mais em tempos incertos e curtos, o que não possibilita ao agricultor planejar o cultivo. (PME, 2015, p. 16)

O trecho exemplifica que o clima semiárido é predominante no município e que ele se caracteriza com duas estações, uma de chuva e uma de seca, e que a de chuva por estar cada vez mais incerta e curta inviabiliza que o produtor possa planejar o cultivo. Com as contribuições do debate sobre a convivência com o semiárido, é possível observar que essas afirmações possuem ainda cargas de significados estereotipados, ou seja, uma pequena menção e ainda carregada com antigos significados.

Um exemplo desse antigo sentido, é a explicação de que os períodos chuvosos estão 'cada vez mais em tempos incertos e curtos', ou seja, uma afirmação que retrata a falta de 'controle' do homem sobre o meio. Essa explicação é distante da atual compreensão do clima semiárido e das suas variabilidades dentro do território do SAB. Como trata Ab'Saber (2003) de fato o clima semiárido possui estações chuvosas e secas bem definidas, porém de grande variabilidade. Existem períodos em que as chuvas ultrapassam a média anual, e outros que essas ficam abaixo da média, mas nada que direcione para a afirmação que as chuvas estão, progressivamente, diminuindo enquanto os períodos secos vêm aumentando, como trata o trecho do PME/Macaúbas.

No contexto geral das leis da esfera municipal e estadual, a inserção do tema não está prevista diretamente, havendo espaço em que se pode pensar em uma possível legitimação, mas que se coloca ainda como algo muito distante do ideal. Desse modo, está a cargo então da escola esse papel de inserir diretamente em seu documento curricular as contribuições da ECCSB e da (re)significação do sentido de pertencimento. Dessa forma, a seguir, apresentaremos o que foi analisado no PPP das instituições selecionadas a fim de alcançarmos, de maneira abrangente, o objetivo de identificar como está versado o Semiárido enquanto tema de ensino na legislação educacional.

3.4 Projeto Político-Pedagógico das escolas

O PPP na proposta da ECCSB deve ser referenciado pelo currículo contextualizado, que como retrata Carvalho (2010), é um modelo que busca sair do modelo de um currículo universalista, ou seja, inserir elementos das demandas sociais sendo um processo contra hegemônico a estrutura da educação formal reproduzida pelo Estado e pelo Mercado. No Semiárido a contextualização do conhecimento vem atender demandas especificas da descolonização do currículo, superação de estereótipos de Nordeste e do ser nordestino, e da difusão do projeto de Convivência sendo itens necessários para se observar uma prática assídua do tema Semiárido nas escolas, que

desconstrua, como retrata Kraus (2015), a representação simbólica desse lugar e construa uma nova visão.

Nos PPP das duas instituições pesquisadas foram analisadas as metas, estratégias e prescritos dos documentos. Esses documentos também não distanciam dos pressupostos dos planos municipal e estadual analisados, no que diz respeito a menção direta da perspectiva de inserir o tema. Contudo, os espaços indiretos estão mais presentes, principalmente quando analisados os pressupostos do PPP da escola municipal.

No PPP/CMSN esse espaço é observado, inicialmente, nas concepções de educação prevista no documento. Em uma delas o texto traz que:

> É na sala de aula que podemos realizar como profissionais da educação, a mediação do conhecimento, suscitando no aluno o desejo de ressignificar suas experiências enquanto educando reflexivo e participativo no intuito de modificar-se e a partir daí mudar o espaço em que está inserido (PPP/CMSN, 2015, p.10)

Pensar a educação como o espaço de formação reflexiva e que possibilite que os conhecimentos adquiridos possam auxiliar o aluno na modificação do espaço em que está inserido, é um dos elementos de grande relevância na perspectiva de pensar a ressignificação do sentido de pertencimento ao Semiárido Brasileiro a partir da ECCSB nas escolas. Como retrata Carvalho (2010) o sentido da escola na ECCSB é de descontruir conceitos, formas discursivas e de poder pautadas no estereótipo, tornando-se um espaço vivo que retrate o cotidiano das crianças e jovens que ali estão.

Esse elemento presente nas concepções de educação previstas pela escola é importante para pensar a relação da escola com a ECCSB, mesmo que esse não esteja referida diretamente em seus pressupostos, o que não está. Uma outra concepção que o documento apresenta também é interessante, o texto traz que:

> [...] a escola procura embasar as suas práticas na Pedagogia de Projetos de ensino e aprendizagem, Históricas Crítica ou Crítico Social dos Conteúdos. [...] Essa tendência é sustentada pelos pensadores da Educação Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, entre outros educadores que apoiam a mesma, defendendo-a como uma possibilidade de uma educação emancipatória. (PPP/CMSN, 2015, p.10)

Essa concepção prevista no PPP/CMSN é interessante, pois traz em seu texto as perspectivas da educação emancipadora, desenvolvidas pela escola de Frankfurt, e

mesmo da pedagogia crítico social dos conteúdos, pedagogias que favorecem a inserção de debates locais para o espaço da sala de aula, uma concepção que legitima, de certa forma, a inserção da temática.

O PPP/CMSN ainda apresenta outros elementos para essa inserção, como os objetivos, e ações do plano estratégico, e a perspectiva de trabalho com temas transversais, estes estão apresentadas em resumo no quadro 5.

Quadro 5 – Outros espaços de legitimação no PPP – CMSN (2015)

Localização do elemento	Espaço de possibilidade
Objetivos do Plano estratégico	Oferecer uma educação inovadora, contextualizada, valorizando o conhecimento do aluno e incentivando o convívio social no âmbito da escola e comunidade [...].
Ações do Plano estratégico	Realizar palestras sempre que possível com professores e outros profissionais sobre assuntos relevantes de interesse da comunidade escolar; Realizar oficinas pedagógicas envolvendo temas de relevância social para dinamizar as aulas e melhorar a aprendizagem.
Eixo de transversalidade em Educação Ambiental	Perspectivas de Estudos em diferentes escalas (Bairro, e Cidade).

Elaborado: SILVA, J.A.S.S
Fonte: PPP-CMSN (2015)

Pode-se observar elementos como o objetivo de valorização do conhecimento do aluno e da contextualização, estando garantido a contextualização dos conhecimentos ministrados na escola com as características vividas pelo aluno, como a realidade do Semiárido; e a ação de desenvolver palestras sobre assuntos relevantes e de interesse da comunidade, um elemento que se identifica como um importante espaço para discussão em que o tema Semiárido seja o objetivo central.

Outros elementos do PPP/CMSN que apresentam espaço de possibilidade para abordagem do tema é a realização de oficinas pedagógicas com temas de relevância social, um espaço não só para discussão, mas para pensar em oficinas práticas voltadas as tecnológicas de convivência, por exemplo; além da perspectiva de trabalho com o eixo de transversalidade da Educação Ambiental, com estudo em diferentes escalas, e mais

especificamente na escala local com estudos sobre o município e o bairro, em que as questões socioambientais do Semiárido podem ser tratadas de forma holística.

A fala das coordenadoras demostrou que existe a prática de projetos ambientais, o que está em consonância com uma das estratégias do documento. Contudo, ratifica sua posição apenas como espaço de possibilidade para inserção do debate sobre Semiárido, pois, segundo as coordenadoras, não houve projetos ligados diretamente a temática, sendo desenvolvidos projetos de questões ambientais mais gerais em que a temática se insere.

No geral as possibilidades estão mais presentes dentro do documento da escola municipal do que em relação aos planos municipal e estadual analisados, porém com o mesmo contexto, sem referência direta e apenas com espaços de possibilidade para essa inserção.

Em relação ao PPP do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim (CETEP-BP), esses espaços estão menos presentes, estando descritos apenas nos objetivos específicos da escola. O texto traz que, dentre outros, é objetivo específico da escola:

> Favorecer o desenvolvimento holístico do indivíduo, potencializando-o como cidadão ativo, responsável, crítico, com iniciativa para tomada de decisão, capaz de contribuir, inclusive com a sua formação profissional, para a construção de uma sociedade que possibilite viver em harmonia. (PPP/CETEP – BP, 2016, p.37)

Esse fragmento é o único em que se pode observar um espaço de possibilidade de inserção da temática, pois traz que é objetivo da escola favorecer o desenvolvimento holístico do indivíduo, potencializá-lo como cidadão ativo, crítico e com iniciativa para tomada de decisão capaz de contribuir para a construção de uma sociedade harmônica. Uma vez compreendendo que a escola está inserida no ambiente semiárido e que para alcançar tal objetivo, compreender o espaço onde vive e suas características faz parte do um desenvolvimento holístico do indivíduo. Esse fragmento se comporta como um espaço para que a ressignificação do pertencimento ao Semiárido seja uma discussão presente na escola, mesmo esse não podendo ser o objetivo pelo qual esse debate é inserido no documento. Contudo, uma realidade distante, pois não existe referência direta ao tema.

A fala do coordenador reforça o que é observado no PPP da escola, a inserção do debate não é presente. Foi citado por ele um stand em um projeto de exposição de

tecnologias voltadas para agricultura, em que uma turma de agroecologia apresentou uma tecnologia de corte e moagem de palma, direcionada então para a realidade do território do SAB, porém o projeto como um todo não tinha o objetivo central de debater sobre o Semiárido, mesmo esse sendo sobre tecnologias voltadas a agricultura. O que expõe a presença ainda muito singela do debate sobre semiárido mesmo em uma escola localizada nesse território e em que as contribuições da ECCSB demostram a importância da presença desse nessas instituições.

Em um parâmetro geral das leis educacionais analisadas, foi identificado espaços de legitimação dentro das leis federais em que os estados e municípios podem inserir as especificidades locais nas práticas e leis educacionais em suas esferas. Porém, ao analisarmos as leis da esfera municipal e estadual, o que se identifica são apenas espaços de possibilidade em que a temática pode ser trabalhada, sem menção ou orientação direta para essa aplicação, se colocando então como um grande desafio no pensar essa discussão.

No caso do Estado da Bahia, a Lei Estadual nº13.572 que institui a política estadual de Convivência com o Semiárido Brasileiro apresenta questões significativas e positivas em relação a prática da ECCSB nas escolas, porém a análise do PEE-BA mostra um distanciamento em relação ao que é previsto nessa lei e o que é esperado enquanto metas e estratégias no plano, realidade semelhante à do plano municipal.

Os PPP das escolas selecionadas apresentam certa variação em relação ao espaço em que se pode pensar a relação da ECCSB. A escola municipal possui alternativas que legitimam esse processo, enquanto a estadual apresenta apenas uma menção. No cenário observado é um desafio pensar a efetivação desse processo. Como trata Martins (2004) o maior desafio da efetivação da ECCSB nas escolas é de essa se tornar um apêndice permanecendo como alternativa e não como espinha dorsal da escola inserida no território. O que se observa na análise do PPP das instituições é que a ECCSB permanece como um apêndice. É um cenário que demostra um possível ganho, mas que expõe um longo caminho a se seguir.

Contudo, os professores e sua prática podem ser o caminho concreto para essa discussão, a partir da sua autonomia. Na ECCSB, como retrata Kraus (2015) o professor deve se desvincular do livro didático e da ausência de ações governamentais deixando de ser um mero reprodutor de conteúdo, levando os conteúdos do currículo, ou aqueles produzidos por ele, para a realidade local e vice-versa. Sendo um profissional da educação que, como discutido, possui um lugar de destaque, pois está no trato direto do processo de ensino.

Desse modo, seguindo a ordem hierárquica, e os objetivos proposto para a pesquisa, vale então compreender como os professores (re) significam o pertencimento ao Semiárido a partir do seu saber docente e em sua prática pedagógica, discussão do próximo capítulo.

4. O SEMIÁRIDO E O SABER (RE) SIGNIFICADO POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Nesse capítulo apresentamos a análise dos dados da primeira etapa da pesquisa e da Carta Testemunho, segunda etapa, com aporte do referencial teórico-metodológico nas categorias elencadas, sendo elas Conhecimento Escolar, Semiárido Brasileiro, e (Re)significação. O capítulo está dividido em três tópicos, como forma de organizar a apresentação dos dados e da análise. Em um primeiro momento, os dois primeiros tópicos apresentam os resultados da pesquisa de campo, no primeiro serão apresentados os dados que foram levantados sobre o perfil profissional e acadêmico dos professores de geografia sujeitos da pesquisa, onde analisamos questões como o tempo de atuação na profissão docente, quantidade de disciplinas que lecionam, formação profissional dentre outros dados; no segundo apresentamos a análise de duas questões respondidas pelos professores que dizem respeito à sua percepção sobre o Semiárido Brasileiro, com a proposta de iniciar os debates em que levantamos informações sobre a concepção desses professores em relação ao Semiárido.

No segundo momento, o tópico 4.3 corresponde a apresentação do resultado da leitura e análise da carta testemunho produzida pelos professores, e outros resultados dessa segunda etapa de pesquisa, referente a mensagem de desistência que se tornou um dado de pesquisa. Assim, as narrativas presentes nesses dados de pesquisa serão aparentadas e analisadas a luz do referencial teórico e para respostas ao objetivo proposto.

Um adento deve ser colocado em relação a essa segunda etapa da pesquisa, pois como relatado, a coleta dos dados se desenvolveu no decorrer de uma pandemia e exigiu que uma nova forma de coleta fosse idealizada e posta em prática, porém sem uma resposta prévia dos professores sujeitos da pesquisa em relação a participação diante ao momento vivido, além da própria doença a alteração nas atividades escolares por conta das restrições sanitárias causou mudança no cotidiano dos professores.

Dessa forma, criou-se o grupo no aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp* e explicamos os caminhos que poderíamos seguir para desenvolver as atividades, e todos optaram, de início, a participar da elaboração da carta testemunho. Ao longo do processo, infelizmente a aceitação foi baixa, e dos 6 professores esperados a participar apenas uma professora enviou o instrumento ao qual fizemos a análise e apresentamos os resultados, e será apresentada com a mesma nomenclatura da primeira etapa de pesquisa sendo o professor M2, juntamente com a mensagem de desistência de um outro professor que

também foi analisado e será apresentado enquanto resultado de pesquisa, esse referente ao professor E1. Os outros, por motivos diversos, assim como apontado na introdução, decidiram não participar.

4.1 - Perfil dos professores de geografia das instituições

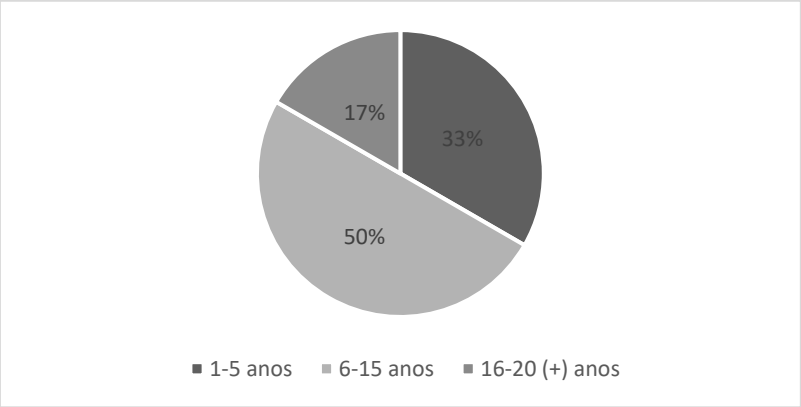
Um total de sete professores de geografia atuam nos dois colégios, três professores no colégio municipal, que participaram da primeira etapa da pesquisa e serão aqui referidos como M1, M2 e M3; e quatro professores no colégio estadual, referidos no trabalho como E1, E2 e E3, o quarto professor que atua no colégio estadual não foi entrevistado, pelo mesmo estar em licença no período da pesquisa, por conseguinte, o perfil dos professores estão apresentados considerando os dados produzidos em respeito ao número total de entrevistados, somando seis professores.

Traçar o perfil profissional e acadêmico desses professores foi importante, pois permitiu conhecer melhor os sujeitos da pesquisa com relação ao seu histórico profissional, sendo importante para as possíveis conclusões alcançadas na pesquisa. Para tanto, alguns dados foram levantados como o tempo de atuação na profissão docente, o nível de formação, o número de disciplinas que lecionam dentre outros. Esses, e os outros dados produzidos, possibilitaram compreender de forma mais abrangente a construção da concepção desse profissional em relação ao Semiárido Brasileiro observando sua experiência, e de maneira superficial, o processo de construção da sua visão de mundo.

A faixa etária dos professores varia entre 35 e mais de 60 anos de idade, um quadro de professores com faixa etária relativamente equilibrada. Desses, 67% atuam como profissionais docentes entre 10 e 20 anos e 33% entre 21 e 30 anos de atuação, o menor tempo de atuação é de 10 anos, o que expõe uma relativa experiência profissional. Quando observamos o tempo de atuação docente na instituição espaço da pesquisa, os números apresentam uma pequena variação (gráfico 1), a maioria dos professores, 50%, possuem entre 6 e 15 anos de atuação na instituição, um número significativo em comparação aqueles que atuam na escola entre 16 e 20 anos, 33% do total.

A comparação entre o tempo de atuação docente e o tempo de atuação na instituição, mostra que a metade dos professores entrevistados iniciaram suas carreiras profissionais nas referidas escolas selecionadas, ou começaram a atuar nessas instituições ainda com pouco tempo de carreira.

Gráfico 1 – Tempo de atuação nas instituições alvo da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Os professores que atuam na rede municipal de ensino exercem sua profissão em turmas do ensino fundamental, enquanto os professores que atuam na rede estadual trabalham com o ensino médio, e no caso específico do CETEP-BP, alguns profissionais também atuam na educação profissional. No caso do colégio estadual, dois dos três professores entrevistados atuam na educação técnico/profissional, lecionando disciplinas como Organização Social do Trabalho, Gestão de Impactos socioambientais (GIS), Sistema de Informação Gerencial (SIG), dentre outras. No contexto geral dos professores entrevistados, apenas um professor leciona somente a disciplina de geografia, todos os outros trabalham com outras disciplinas diversificadas. Dessa maneira, se observa que a geografia não é exclusiva no processo de planejamento das aulas desses profissionais, o que pode gerar possíveis perdas de aprofundamento das discussões em determinadas temáticas.

Em relação a formação acadêmica, todos os professores entrevistados possuem o nível de graduação em geografia, sendo 83% o número de professores que possuem pós-graduação em diversas áreas como pedagogia, e tecnologia da informação. Apenas 18% dos professores entrevistados não possuem pós-graduação. Apesar de identificar a ausência da formação das outras disciplinas aos quais os professores atuam, não é possível afirmar que esses profissionais não podem atuar nessas outras disciplinas, pois cursos de formação continuada, por exemplo, não foram considerados na produção desses dados, e esses possuem relevância, por exemplo, na formação de professores que atuam na modalidade de educação profissional.

Em geral, o quadro de professores entrevistados possui um relativo tempo de atuação, tendo muitos deles iniciando ou passando a fazer parte do quadro de profissionais das instituições logo no início das suas carreiras docentes. Todos possuem graduação em

geografia e a maioria possui pós-graduação em diversas áreas. No entanto, atuam também em outras disciplinas não presentes em sua formação, o que gera impacto para o processo de planejamento, sendo esse fragmentado em várias disciplinas, sendo um somatório de causas para que temas relevantes, como a temática sobre semiárido, não sejam aprofundados.

4.2 A concepção dos professores sobre o Semiárido Brasileiro

Como apresentado anteriormente, além de selecionar as instituições alvo da pesquisa e conhecer os profissionais docentes, a pesquisa de campo também permitiu iniciar o debate sobre o Semiárido e a concepção dos professores em relação ao SAB e sua inserção na educação escolar. Como ainda era um debate inicial, apenas dois questionamentos foram levantados, contudo, essa discussão voltará a ser apresentada no tópico seguinte, com a apresentação da análise das cartas testemunho. Os dois questionamentos estão em torno de "qual era o sentido desse professor em relação ao semiárido", sendo um questionamento sem especificação de categorias para a fala do professor, permitindo que esse pudesse expressar sua concepção sobre o semiárido nas mais diversas esferas, desde a sua inserção como tema educacional, até problemas econômicos presentes no território; e "se em algum momento da formação ele teve contado com a temática semiárido". Esses questionamentos possibilitaram levantar algumas categorias presentes nas afirmações dos entrevistados em relação a sua concepção sobre o Semiárido Brasileiro.

Em resposta para ao primeiro questionamento, a maioria dos professores ressaltaram que é uma região carente de políticas públicas que possibilitariam o desenvolvimento. O professor M2 chegou a afirmar que um maior investimento do Estado possibilitaria, inclusive, a superação da pobreza vivida pela população. Em uma de suas citações salientou a necessidade de investimentos em diferentes formas de captação de água. Como retrata Malvezzi (2007, p.10) a primeira lei da política de Convivência com o Semiárido Brasileiro é a captação inteligente da água. Não apenas captar, mas "[...] agasalhar a água da chuva é fundamental para aproveitá-la." Se observa que essa afirmação do professor se aproxima das perspectivas da política de convivência, pois não especifica apenas uma forma de captação, expondo essa necessidade em várias, quando ele afirma diferentes formas.

Por outro lado, o professor E1 frisou que a dependência do Estado é um problema para a região, pois os resultados dessas políticas se colocam ineficientes e a região vive a situação de necessidade constante de ações do Estado, pois a superação dos problemas socioeconômicos não é alcançada. Como retrata Silva (2003) na década de 1950 o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTND), coordenado por Celso Furtado, confirmou que as ações governamentais de combate à seca foram ineficazes para a superação do subdesenvolvimento do território. Dessa forma, podemos inferir em relação ao afirmado pelo Professor E1 que esse se aproxima com os debates realizados em relação a atual compreensão das ineficiências da política de 'combate à seca'.

A seca estava presente na fala de dois professores, e ambos traçaram como um forte elemento de caracterização do território e vinham acompanhado de termos como 'região sofrida' e 'castigada', como é possível observar na fala do professor E2:

> Região mais sofrida, castigada pela seca, falta de políticas públicas para o desenvolvimento regional, para convivência com a seca e falta projetos contextualizados. (PROFESSOR E2, 2019)

O professor E2 mesmo afirmando que a seca é um elemento que castiga o território, ainda considera que a ausência de políticas públicas para a convivência e de projetos contextualizados impedem o desenvolvimento. Mesmo com uso de novas conceituações advindas das novas ações para a região do Semiárido como 'contextualizado' e 'convivência com a seca', o termo 'castigada pela seca' ainda é observado. Mesmo identificando alguns estigmas sobre a seca no Semiárido, é possível observar a assimilação das novas ações e dos novos debates desenvolvidos para o território.

Uma outra característica levantada pelos professores entrevistados, é a questão da pobreza e a desigualdade. Ela é observada na fala dos professores como 'problemas socioeconômicos', 'região mais sofrida' e a necessidade de políticas que possam permitir a superação desse problema, como relatado acima.

Foi possível observar na fala de dois professores, E3 e M3, a questão da riqueza do território do SAB. O professor E3 afirmou que a Caatinga é um bioma rico, mas que não possui reconhecimento dos governantes e da própria população. O Professor M3 afirmou que:

> Sobre a região: é uma região muito rica, com dificuldades, mas rica em cultura, potencial agrícola e belezas naturais. O povo é batalhador com investimento certo dá para prosperar. (Professor M3, 2019)

Aqui, o professor especifica que é uma região rica em cultura, com potencial agrícola e com belezas naturais, o que se aproxima do potencial do turismo ecológico. Além disso, o professor ainda afirma que a população do Semiárido é um povo 'batalhador' e que falta investimento para o desenvolvimento, uma fala que ressalta, de certa forma, a defesa da permanência na terra, pois seria um povo que busca por trabalho, mas que carece de investimentos para atendimento a tal necessidade.

Como debatido, a antiga política de combate à seca possui forte característica assistencialista sem o direcionamento para o desenvolvimento a longo prazo, como retrata Barbosa (2012) esse processo se estruturou de maneira intencional para gerir e servir as oligarquias da região Nordeste a partir da égide da indústria da seca. Sem políticas adequadas e contextualizadas, e sem o objetivo de desenvolvimento e luta pela igualdade, muitos são os problemas acarretados, sendo a falta de emprego e o problema da permanência na terra um dos exemplos.

O professor M3 também ressaltou a questão do tema Semiárido para a escola. Ele relatou que o Semiárido na escola é:

> Um tema pouco discutido, os próprios livros não trazem essa temática. Quando eu busco contextualizar só encontro arquivos na internet, isso é reflexo até mesmo da sociedade, uma falta de políticas do governo (Professor M3, 2019).

O professor M3 foi o único que remeteu a questão educacional em sua fala, descrevendo um pouco da sua própria experiência em relação a temática e a sua busca para contextualizar o Semiárido em suas aulas. O principal desafio, como relatado por ele, é a falta de material que traz esse tema, como livros didáticos. O que levanta o questionamento da posição do Estado em relação a necessidade dessa temática, assunto que foi discutido ao longo o trabalho de dissertação.

As afirmações dos professores em relação a sua concepção sobre o semiárido, trouxeram os mais diversos elementos. Os principais, como caracterizados acima, são a 'questão da seca' como um problema; as 'políticas públicas' e sua ausência, importância e a descontextualização com as características da região; a pobreza e a desigualdade e,

mais raramente, a questão da importância do tema para a educação, e as riquezas e o potencial do território.

O Quadro 6 sintetiza a resposta dos professores entrevistados em relação a sua concepção sobre a região semiárida, produzidas por meio da pesquisa exploratória, primeira etapa da pesquisa.

Quadro 6 – Síntese das ideias elencadas pelos professores em relação à sua concepção sobre o semiárido

PROFESSOR	**IDEIAS ELENCADOS PELOS PROFESSORES**
M1	- Região sofrida, seca; - Falta de políticas públicas e de conscientização das pessoas.
M2	- Superação da pobreza com investimento público; - Necessidade de investimento em captação da água.
M3	- Tema pouco discutido e com pouco material didático (na escola); - Região rica mais com dificuldades; - Falta de políticas de governo.
E1	- Região com problemas socioeconômicos e culturais; - Deficiência de políticas públicas deixando a região com extrema dependência.
E2	- Região mais sofrida, castigada pela seca; - Falta de políticas públicas contextualizadas para a convivência.
E3	- O bioma mais rico, região rica mais abandonada; - Falta de reconhecimento das suas riquezas pela população.

Fonte: Pesquisa exploratória, 2019

A temática sobre semiárido e a importância da sua presença na escola não aparece nas maiorias das falas, o que demonstra pouca relevância dos professores entrevistados quando se observa o seu sentido mais amplo, sem elencar uma categoria especifica como a importância desse tema nas práticas curriculares.

No que diz respeito aos elementos políticos, sociais e econômicos nas falas dos professores, os novos debates caracterizados pela convivência ainda não possuem uma relevância, pois são pouco identificados, e os antigos estigmas ainda estão presentes nas falas. Porém, ainda não havia sido possível traçar qual posição é mais fortemente observada por ter sido a primeira fase da pesquisa, elemento que será aprofundado no subtópico 4.3 (página 83) que detalha a segunda etapa da pesquisa.

Em relação ao questionamento do contato desses professores com a temática Semiárido durante sua formação, a maioria afirmou que houve debates sobre a temática, contudo, de maneira indireta em discussões de outros conteúdos específicos como: estudos das categorias geográficas como paisagem, e região; e de temas como clima e gestão da água. O professor E2, afirmou que teve o contado direto com o tema em discussões da área de Geografia Regional, ecossistema e vegetação, sendo o único em relação aos professores entrevistados. Logo, um tema que, identificado pela pesquisa exploratória, se mostra ainda pouco abordado nas instituições de formação de professores ou mesmo nos cursos de formação continuada.

Essa etapa da pesquisa por ser mais inicial deixou algumas lagunas sendo necessário então adentrarmos mais na concepção e na prática pedagógica desses professores para obtermos uma visão mais ampla dessa discussão. Dessa forma, a seguir apresentamos o resultado da segunda etapa da pesquisa que foi a aplicação da Carta Testemunho, um instrumento que permitiu uma análise mais detalhada, obtidas por meio de um maior número de questionamentos; além de outros dados de pesquisa.

4.3 As narrativas e o saber (re) significado sobre o Semiárido

Esse tópico analisa a segunda etapa da pesquisa, aplicada entre os meses de novembro e dezembro de 2020, período da pandemia causada pela COVID-19 no mundo, o que nos trouxe diversas angústias e receio pelo não cumprimento dos objetivos propostos. O professor, o único, que entregou a carta testemunho sendo o professor M2, optou por elaborar na forma de um texto dissertativo, usando os questionamentos apresentados na carta como ponto de partida. Alguns deles, pois outros não foram

respondidos ou em questões com diferentes temas apenas alguns foram respondidos, a exemplo de questionamentos como a concepção de algumas dimensões inseridas na realidade do Semiárido, as estratégias utilizadas para inserir a discussão sobre o Semiárido nas aulas, observações das ações do governo para inserção da temática e, se havia passado por alguma formação continuada que envolvesse diretamente o tema.

A carta contém muitos elementos frutos de trabalho de pesquisa, inclusive com referência das fontes ao final, o que mostra certo grau de impessoalidade, seguindo a escrita com muitas referências e com pouca exposição da sua opinião, apesar disso, a carta expôs algumas das concepções que a professora possui em relação ao Semiárido e a realidade local, da inserção da temática e da discussão sobre (re)significação do sentido de pertencimento ao Semiárido nas escolas, sendo um instrumento bastante informativo, com pontos importantes que são esclarecedores sobre sua concepção, o que permitiu análises bastante frutíferas e que serão expostas nesse capítulo.

No quadro 7 apresentamos as principais respostas obtidas sobre as questões norteadores e que foram descritas pela professora para a construção da carta testemunho.

Quadro 7 – Resumo das respostas da professora às questões norteadoras

Questão norteadora	Resposta na integra
- Você acha importante os estudos que envolvem o semiárido Brasileiro? - Como você concebe e observa a inserção dessa temática na educação escolar?	"A temática do semiárido deve ser inserida na educação escolar bem como deve ser trabalhada de forma interdisciplinar buscando contextualizar com a realidade local"
- Você busca (ou já buscou) inserir as discussões sobre o semiárido em sua prática pedagógica? Se sim, quais foram as discussões e estratégias didáticas utilizadas?	"Na minha prática pedagógica no **Colégio Municipal Selma Nunes.** Sempre procurei buscar trabalhar com a realidade do aluno e do meio em que ele vive"
- Você observa ações da instituição escolar e/ou do governo em relação a inserção dessa temática no ensino? Acha importante que essas instituições incentivem esse processo?	"Sempre existe um trabalho voltado para essa temática do semiárido no ambiente escolar"
- Já passou por alguma formação, continuada ou acadêmica, em que o tema semiárido era a discussão principal? O livro didático apresenta algum suporte para que a temática sobre o Semiárido Brasileiro seja inserida?	"[...] em relação ao livro didático, nós trabalhos o tempo todo com livros de Geografia onde a temática sobre o **Semiárido Brasileiro** está inserida."

Fonte: Resposta Professora M2 - Carta testemunho, 2020.
Organizado por: SILVA, J.A.S.S

O quadro esquematiza algumas das respostas sobre as questões norteadoras, em relação a elas a professora respondeu alguns temas enquanto outros não foram encontradas respostas. A questão sobre a inserção da temática na prática pedagógica e as estratégias utilizadas foi um desses questionamentos em que para uns temas foram encontradas respostas enquanto para outros não. A professora respondeu que sempre procurou trabalhar com a realidade do aluno, porém sem especificar se essa realidade seria de fato as discussões sobre a (re)significação do pertencimento ao Semiárido Brasileiro. No entanto, a professora não especificou quais estratégias utilizadas para essa inserção, um dos temas dessa questão. A professora M2 na primeira etapa da pesquisa, em que buscamos compreender a visão mais geral sem especificar uma categoria, não referiu sobre a importância de inserir o debate na educação em suas falas.

Um outro questionamento respondido foi se a professora observava ações do governo e da escola para a inserção da temática. Nas afirmações da docente na carta, não foram identificadas repostas sobre ações do governo, ela explicitou apenas a realidade da escola, e afirmou que "[...] sempre existe um trabalho voltado para essa temática [...] no ambiente escolar." (Professora M2, Carta Testemunho, 2020). Seguindo a fala da professora sobre ações da escola, ela ainda cita os projetos que a escola desenvolve sobre a temática ambiental, a professora afirma que:

> Nesse mês (novembro de 2020) estamos trabalhando um projeto no **Colégio Municipal Selma Nunes - DESAFIO JEEP (1º desafio: horta vertical, Urbana e orgânica – 2º desafio: viagem virtual – passeando na minha comunidade e o 3º desafio: festival virtual de artes).** Portanto, este trabalho objetivou retratar e analisar a inserção de um projeto de educação ambiental utilizando a horta como instrumento para proporcionar um estudo baseado em várias áreas do conhecimento oportunizando um aprendizado contextualizado e a formação de cidadãos conscientes e críticos com as questões ambientais. (Resposta Professora M2 - Carta testemunho, 2020)

É possível observar que as perspectivas do PPP/CMSN em trabalhar questões ambientais na forma de projetos estão sendo praticadas, e contribuindo, segundo a professora, com a construção de cidadãos críticos com as questões ambientais, mesmo em situação de pandemia, pois esse projeto estava sendo desenvolvido de maneira remota. Contudo, o tema Semiárido parece não estar presente como objetivo principal nesses projetos que foram desenvolvidos, pois na descrição que a professora faz sobre esse projeto em específico, não existe menção da inserção da temática Semiárido.

A questão norteadora sobre a formação continuada também foi respondida pela professora, contudo o questionamento também continha outras temáticas, sendo que uma não foi respondida, o questionamento girava em torno da presença do tema no livro didático. Sobre isso a professora respondeu que os livros de Geografia que a escola trabalha contém a temática sobre o Semiárido, mas a pergunta sobre a formação continuada, outro tema presente na questão, não foi respondida. Contudo, sua resposta na primeira etapa nos mostrou que ela não teve contato direto com o debate, sendo esse apenas de maneira indireta em estudos sobre paisagem.

O fato de o livro trabalhado na escola possuir a temática inserida, como afirma a professora M2, é bastante positivo, contudo, não é possível inferir a qualidade e abordagem que esse livro didático traz sobre a temática, pois essa questão não foi analisada, sendo um elemento importante para trabalhos futuros. Outra questão que deve ser considerada sobre essa análise do livro didático é a resposta, na primeira etapa, da professora M3, também da escola municipal, que infelizmente não participou dessa segunda etapa. Segundo ela existe uma ausência de material disponível para o trabalho com essa temática, inclusive, no livro didático utilizado na escola.

Outro questionamento respondido foi o da importância dos estudos sobre o Semiárido Brasileiro e como a professora concebe e observa a inserção dessa temática. A primeira questão pode ser observada no decorrer do instrumento de pesquisa, o que será apresentado mais a frente, e sobre a segunda temática da questão, a professora afirma que é importante que essa temática esteja presente na escola e que essa ainda precisa ser trabalhada de maneira interdisciplinar e contextualizada com a realidade local.

Essa resposta é interessante, pois mostra a preocupação da professora em relação ao trabalho do tema e que esse funcione de forma interdisciplinar e contextualizada com a realidade local, ou seja, considerado as características do povo do Semiárido que reside no município. Como afirmamos, ao se referir ao povo do Semiárido, devemos citar como povos, pois mesmo compartilhando de características ambientais e sociopolíticas semelhantes, a cultura e outros elementos tornam o Semiárido um território plural.

Em relação a concepção da professora sobre o Semiárido Brasileiro, esse pôde ser descoberto a partir da análise das entrelinhas da carta. Sobre os projetos e ações governamentais no território, é possível analisar que existe ainda uma interrelação entre ações governamentais de ‘combate à seca’ com as contribuições da política de Convivência com o Semiárido para a melhoria na qualidade de vida da população que reside no território.

Sobre as ações de combate à seca nas afirmações da professora, ela traz, em uma das falas, que é a partir da inserção de um artigo na constituição de 1891 que obriga o Estado a fornecer subsídios para áreas atingidas por desastres naturais, inclusive as secas, que se inicia ações desse molde na região. É possível perceber, ao longo da sua fala no instrumento de pesquisa, que a afirmação da seca como um desastre natural não se apresenta como algo equivocado ou estranho, pois não existe correção dessa caracterização por parte da professora, o que distância esse ponto da sua resposta das contribuições da política de Convivência. Como debatido, a ressignificação do sentido de pertencimento ao SAB por meio da política de Convivência com o Semiárido Brasileiro, busca ressignificar o estereótipo de hostilidade e pobreza ligada a seca que antigas ações, como a da política de combate à seca, por muito tempo assimilou na identidade dos povos do Semiárido.

Ela cita também os trabalhos de órgãos governamentais que trazem em sua nomenclatura o objetivo de combater a característica da seca, como o Departamento Nacional de Obras Contra às Secas - DNOCS. Cita inclusive a construção de um açude no município advindo desse órgão, que após a construção e assimilação desse na realidade das pessoas que vivem nas proximidades, depois de uma seca ficou sem água por 12 anos, causado prejuízos a quem dependia desse açude, e esse foi recuperado após esse período e com recursos de uma outra agência governamental, porém da esfera estadual e com parceria da prefeitura municipal. Essa realidade expõe um dos elementos que retratam a ineficiência de algumas ações da política de ‘Combate à seca’, que investe grande montante de recuso público em obras, mas as mesas não possibilitam a superação da pobreza ou mesmo a mitigação dos problemas gerados pelas secas.

Em uma outra afirmação a professora fala sobre a importância dos investimentos governamentais na região e da consciência da população sobre esse investimento, ela diz que:

> Por isso a importância da conscientização da população que se houver investimentos dos governantes, através de políticas públicas sociais na região do semiárido a população será mais favorecida, sem fome, sem prostituição, sem marginalidade, sem pobreza etc. (Resposta Professora M2- Carta testemunho, 2020)

Nesse trecho é possível perceber a compreensão da importância de políticas públicas sociais e da conscientização popular sobre essas políticas, ou seja, algo entorno das exigências sociais sobre o que vem sendo realizado enquanto ação governamental.

Apesar desses elementos do combate à seca presentes na fala da professora, a convivência com o Semiárido também é diretamente citada por ela. Em um trecho da sua fala sobre a o projeto de convivência ela traz, em relação a valorização do local, da diversidade cultural e da construção e afirmação de identidades dos sujeitos sociais, que se pode destacar as:

> [...] ações e projetos de setores da sociedade civil organizada, alguns deles, geradores de tecnologias sociais como o caso das cisternas, que hoje se consubstanciam em políticas públicas mediante a parceria com órgãos governamentais. Estas experiências ligadas às áreas social, econômica e ambiental, desenham propostas de convivência com o Semiárido, apresentam alternativas e sublinham aspectos da inclusão social, da cultura e da identidade dos agricultores e agricultoras e da preservação dos recursos naturais. (Resposta Professora M2 - Carta testemunho, 2020)

Outra fala traz os debates sobre o armazenamento da água em um ambiente com as características climáticas do território, ou seja, armazená-la de forma que essa não evapore por conta das altas temperaturas e dos altos níveis de insolação. Ela afirma, durante uma breve caracterização que faz sobre a caatinga e as características do clima, que para que as famílias convivam com essas características elas necessitam se preparar para a chegada da chuva, segundo a professora as famílias precisam:

> [...] Saber gerir seus recursos e ter reservatórios para captar e armazenar água são fundamentais para garantir segurança hídrica no período de estiagem. Exemplos destes reservatórios são: as cisternas domiciliares, cisternas calçadão, cisternas escolares, barragens subterrâneas e outras tecnologias sociais. (Resposta Professora M2 - Carta testemunho, 2020)

A professora M2 havia afirmado, na primeira etapa, que um maior investimento do Estado possibilitaria, inclusive, a superação da pobreza vivida pela população. Salientando a necessidade de investimentos em diferentes formas de captação de água.

Com essa analise se percebe a presença das contribuições da política de Convivência com o Semiárido na concepção da professora, no que diz respeito a preservação dos recursos naturais no território, para as contribuições das tecnologias sociais, o pensar identidade no Semiárido, a valorização do local e inclusão social. Elementos esses que, segundo afirma a professora, desenham as propostas de Convivência com o Semiárido. Com a contribuição do campo teórico é possível

identificar esses elementos como constituintes da política de convivência, como retrata Silva (2003, p.365) são aspectos que se destacam na política de Convivência com o Semiárido "[...] a percepção de complexidade informando o conhecimento da realidade; a busca do equilíbrio entre meio ambiente e produção de riquezas; a satisfação das necessidades e renovação das aspirações humanas como finalidade do desenvolvimento."

O que se apresenta na concepção da professora é que as ações de combate à seca e a política de Convivência com o Semiárido não necessariamente são antagônicos e representam ruptura um sobre o outro, mas que apenas são ações com características distintas, pois ambas são referidas e apresentadas em sua fala, a ação de combate de forma indireta ao citar as ações de obras governamentais e o projeto de convivência de maneira direta, cada uma com suas características. O que difere dos debates do campo teórico que os inserem como antagônicos e com distintos paradigmas.

Uma outra questão norteadora do instrumento também é interessante. O questionamento girava em torno de um pedido, que a professora fizesse um desenho que pudesse representar as vivências das suas práticas em escolas inseridas no Semiárido. Ela optou por fazer o desenho da escola dos seus sonhos. Ela descreveu que:

> A minha idealização (o desenho da escola dos meus sonhos). Seria uma escola com praça sustentável para os alunos brincarem durante o recreio, quadra de esportes, hortas com bastantes alimentos saudáveis, sala de refeição, cisternas para armazenar águas das chuvas. (Resposta Professora M2 - Carta testemunho, 2020)

A idealização da escola perfeita para a professora inclui elementos de sustentabilidade e conscientização ambiental dos alunos como praça sustentável, hortas com alimentos saudáveis. Inclui também elementos para melhor qualidade na vivencia dentro do ambiente escolar como quadra de esportes e sala de refeição. O detalhe que chamou atenção foi a presença de cisternas para armazenar água da chuva como um elemento da escola ideal.

Ainda é presente o pensamento de que as cidades inseridas no território são externas aos desafios que as características climáticas exigem, e as cisternas armazenando água das chuvas seriam um bom elemento de conscientização sobre a convivência, inclusive favorecendo aulas dinâmicas em que os professores apresentassem as contribuições das cisternas para a perspectiva da política de convivência. Algo que contribui para que a ECCSB esteja além do que um apêndice na escola.

Ao final pedimos que a professora relatasse a experiência com o instrumento de pesquisa e o que achou da atividade, ela afirmou que:

> A carta de testemunho é de grande relevância, pois, oportuniza a pessoa que está elaborando a busca de pesquisa, opiniões que diz respeito à realidade do tema que está sendo abordado esclarece e conscientiza a todos participantes e envolvidos toda a verdade existente no contexto da temática do semiárido brasileiro tendo como objetivo principal o educando. (Resposta Professora M2 - Carta testemunho, 2020.)

Esse relato mostra que o objetivo pelo qual elaboramos a Carta Testemunho como instrumento de pesquisa em meio a uma pandemia foi alcançado, possibilitar um instrumento ao qual o professor sentisse à vontade para responder dentro do seu tempo e das suas possibilidades. Apesar das desistências, essa professora expôs que a carta não sobrecarregou o seu trabalho antes sobrecarregado pela mudança no cotidiano da prática escolar, nossa intenção desde o início da elaboração do instrumento. A professora ainda traz que foi importante, pois também permitiu que ela esclarecesse sobre o tema e conscientiza-se sobre a importância da sua inserção nas escolas, contribuindo então para tal reflexão.

A desistência de um dos professores do colégio estadual também serviu como um dado da pesquisa, contribuindo para a análise desse capítulo. Na comunicação da desistência o professor E1 enviou uma mensagem por meio do *WhatsApp* ao qual, além de informar a desistência, apresentou algumas questões importantes sobre a vivência e a prática pedagógica, em relação ao Semiárido, dele no colégio. No decorrer da escrita o professor afirmou que acha relevante a temática para o ensino e estudo da ciência regional e geral do Brasil em todas as redes de ensino, público e privado, e detalhou a sua vivência pedagógica na escola em relação ao estudo da temática, segundo ele:

> [...] Mesmo tendo autonomia para trabalhar temáticas diversas, nunca fui motivado por parte da coordenação pedagógica e da diretoria sobre o referindo assunto, uma oportunidade de abordar seus aspectos eco dinâmico, político, econômico e identitário. Sempre priorizaram outras disciplinas. Funciona assim. (Professor E1, 2020)

Alguns contrapontos podem ser apresentados diante essa fala, uma em relação ao PPP do colégio e outra sobre a autonomia docente e o fazer pedagógico. Ele relata que possui autonomia para trabalhar temas diversos, mas que a falta de motivação da

coordenação pedagógica o desmotiva a buscar a prática desses temas, entre eles a (re)significação do sentido de pertencimento ao SAB. A autonomia docente para a perspectiva da ECCSB é de suma importância, pois são grandes os desafios presentes no contexto legal das ações governamentais, como foi observado anteriormente. Ela permite que o professor possa superar as verdades cristalizadas, ressignificar o sentido de pertencimento a partir das suas práticas e saberes docentes indo além do proposto nos documentos oficiais e nos livros didáticos.

Contudo, para o professor do colégio estadual esse processo se estrutura de maneira complexa e sem uma motivação por parte da escola, por esse motivo acaba não buscando a prática desses temas, o que reforça também a importância do PPP contextualizado e das ações governamentais exigirem essa inserção nesse desafio de inserir a ECCSB e a ressignificação no sentido de pertencimento ao SAB nas escolas.

A falta de motivação por parte da instituição, ligada a sobrecarga profissional dos professores, faz com que o PPP organizado e que oriente a abordagem da temática, se torne uma ferramenta indispensável para a sua aplicação nas aulas e em atividades desenvolvidas pela escola. No caso específico do colégio estadual, como analisado no seu PPP, o tema e o espaço para inserção da sua discussão não são referidos diretamente no documento o que torna essa aplicação um desafio, mesmo quando se observa a autonomia docente.

O professor M3, em resposta a primeira etapa, também relata o desafio em incluir o debate, pois não encontra nos livros didáticos ou em outro material da escola, e precisa sempre recorrer a internet. O professor prossegue afirmando que isso é resultado da falta de políticas de governo, o que observamos na análise das leis que, em geral, é um tema pouco presente nas prescrições oficiais principalmente nos Planos Estadual e Municipal de educação, e mesmo no PPP das escolas. O professor M3 demonstra sua preocupação em inserir a temática, mas também expõe o desafio de inserir esses temas em um cenário em que as prescrições oficiais e as escolas não exigem ou ofertam material para prática.

A realidade observada demonstrou que ainda existem muitos desafios no que concerne incluir o debate sobre Semiárido Brasileiro nas escolas, justamente com as contribuições da política de Convivência com o Semiárido por meio da ECCSB. A autonomia dos professores e sua prática é um importante instrumento de legitimação e inserção dessa proposta, contudo, prescrições e documentos oficiais que exigem e legitimam sua prática e presença nas escolas é um cenário ideal e que precisa ser buscado, pois como demostrou o estudo, os professores não encontram matérias para trabalho, e

não se sentem motivados a aplica-lo em um cenário de sobrecarga profissional, ausência de material para trabalho, e distanciamento com educação contextualizada, e mais precisamente, com a Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos as nossas descobertas por meio das categorias que elegemos para compreender a (re)significação do Semiárido enquanto saber escolar por professores de Geografia da rede pública de ensino de Macaúbas – BA. Os objetivos propostos foram desenvolvidos para compreender o processo de (re) significação do sentido de pertencimento ao Semiárido Brasileiro a partir das contribuições da ECCSB para a discussão sobre o Semiárido nas escolas inseridas nesse território.

Na diligência para responder as inquietações, buscamos compreender, de início, a construção conceitual e epistemológica sobre o Semiárido e as perspectivas do saber docente ressignificado. Percebemos que as definições de sertão e semiárido, elementos de discussão dessa formação conceitual, apesar de aparecerem de formas distintas no campo da literatura e da cultura, não exprimem necessariamente objetos de oposição, mas apenas diferentes conceituações e objetivações. Por vezes o termo sertão traz significados ligados a cultura e a identidade do povo que reside no território, enquanto o Semiárido está ligado a aplicações técnicas e de mapeamento, sendo gerido lentamente enquanto termo dotado de significado identitário.

Por sua vez, os projetos de Combate à seca e o de Convivência com o Semiárido representam grande antagonismo quando se observa questões ligadas a identidade e ações do poder público. Esses projetos são perspectivas dicotômicas em níveis pragmáticos, e um representa ações, que por meio dos atuais debates, estão equivocados uma vez que possui a perspectiva de combater uma característica climática inerente ao ecossistema do território, sendo palco inclusive de grandes esquemas de corrupção conhecidos como ‘Indústria da seca’. O outro representa o resultado de organizações sociais para que as ações públicas estivessem direcionadas para a superação dos problemas no território, como inclusão social, acesso a água de qualidade, aplicação de tecnologia social, e superação da desigualdade.

É na perspectiva do projeto de convivência com o Semiárido que a educação ganha destaque, e de forma mais acentuada a educação escolar. Aqui a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido vem ser o principal vetor de discussão para efetivação de tal processo, com ações voltadas para elaboração do PPP das instituições, discussão para o currículo contextualizado e autonomia do professor, fortalecendo o saber pedagógico ressignificado enquanto elemento importante para efetivação do processo de inserção da temática nas escolas.

Buscamos também identificar como o Semiárido está versado, enquanto tema de ensino, na legislação educacional brasileira, em todas as esferas do poder público, Federal, estadual e municipal além do PPP das instituições estudadas. Observamos que as leis e documentos federais apresentam o que se espera da legislação nessa esfera, pois as demandas regionais são variadas dentro de um território tão extenso como o Brasileiro. Porém, a legislação abre espaço e possibilita a autonomia para que as diferentes unidades da federação e seus diferentes territórios possam inserir, em suas distintas legislações educacionais e sistemas de ensino, suas demandas locais desde que respeitado o que é esperado enquanto conhecimentos comuns que são estruturadas pela BNCC (Brasil, 2018).

Quando buscamos identificar o que é abordado na Legislação Educacional sobre o SAB enquanto tema de ensino nas esferas Estadual e Municipal, o cenário é bastante desafiador, em exclusão da lei 13.572 que institui a política de convivência ao Semiárido no estado da Bahia, essa possui grandes avanços em termos de legislação que exige a inserção da temática na educação escolar. Contudo, quando se observa ao que é esperado enquanto metas e estratégias no Plano Estadual de Educação, é identificado apenas espaços de possibilidade onde é possível pensar o caminho de inserção da temática, sem nenhuma referência direta a esse processo, realidade essa também identificada no Plano Municipal de Educação, o que se mostra como um grande desafio.

Os Projetos Político-Pedagógico das escolas selecionadas também não mostram, ainda, caminhos frutíferos para a inserção da temática, pois também não cita diretamente alguma prática com tais objetivos. Contudo, os espaços em que é possível pensar a inserção da temática, seja por meio de projetos interdisciplinares, seja por caminhos teóricos adotados pela escola no documento, como a concepção de educação, estão mais presentes nesses PPP do que em relação aos Planos de Educação, pincipalmente na escola municipal, sendo a escola estadual a com menor espaço para essa possibilidade.

Como último objetivo da pesquisa, buscamos conhecer o saber docente sobre o Semiárido, para isso dois momentos de pesquisa foram utilizados, no qual o primeiro foi presencialmente, porém na forma de uma pesquisa exploratória, para sondar e melhor conhecer esse sujeito. E o segundo, de maneira remota, em respeito as orientações dos órgãos de saúde sobre o isolamento social, porém com mais elementos sobre a concepção do Semiárido e a prática pedagógica desse professor, esse contudo com baixa participação contando com dados de apenas dois professores.

Sobre a concepção do Semiárido, percebemos que tanto antigos estereótipos como os novos significados estão presentes na fala desses professores. Dizeres como “castigada pela seca” e “combater a seca” são presentes, ao mesmo tempo em que outros dizeres e que estão relacionados a política de convivência com o SAB como armazenamento de água em cisternas de placas, conviver com a seca, políticas públicas para fomento de tecnologias sociais para convivência, fortalecimento identitário e pertencimento, também o são. Dessa forma, é possível perceber que na concepção dos professores, essas políticas não apresentam ruptura dicotômica entre si, apenas duas políticas com características distintas e que são presentes na realidade e contribuem para o desenvolvimento do território, não havendo reconhecimento de que o sentido de pertencimento precisa ser ressignificado, o que se coloca também como um desafio, pois a compressão dessa ruptura é um objeto de interesse para o território.

Em relação ao saber docente e a prática pedagógica, essa ainda é pouco presente, poucos professores afirmam inserir essa temática, e outros dizem que é um tema pouco discutido, tornando difícil até mesmo o trabalho de delimitar se esse saber presente é significado, com os antigos estereótipos, ou ressignificado, com os novos sentidos de pertencimento. A fala do professor da escola estadual na segunda etapa da pesquisa, mostrou que apesar de possuir autonomia, não se sente motivado a buscar a inserção de outras temáticas, pois não existe orientação da escola para fazê-lo, enquanto a professora da escola municipal afirmou que sempre busca inserir a temática em suas aulas, e que a escola trabalha corriqueiramente com a temática, e o livro didático também apresenta conteúdos sobre o Semiárido.

Outra professora, também da escola municipal, afirma que busca incluir o debate, mas que encontra desafios no que diz respeito a oferta de material para trabalhar a temática, citando inclusive a falta da presença desse debate no livro didático, afirmação distinta da outra professora da escola municipal. Essa disparidade entre as falas tanto do professor da escola estadual com o afirmado pelos da escola municipal, e mesmo na diferença das falas das duas professoras da escola municipal, expõe que a inserção da (re)significação do pertencimento ao Semiárido Brasileiro, e a ECCSB, não é uma realidade presente na vivência desses professores, ao menos de maneira integral, e nessas escolas que estão localizadas nesse território.

O trabalho possibilitou observar como a escola, os professores e a legislação educacional tratam e inserem a discussão sobre o Semiárido, e especificamente, o processo de (re)significação do pertencimento ao território. Observamos que existem

vários desafios para que esse processo se torne realidade nas instituições escolares inseridas no território, haja vista o que está versado na legislação educacional que pouco refere a essa inserção, condição também presente nas instituições selecionadas, pois, apesar de projetos que podem ser desenvolvidos dentro dessa perspectiva, não existe um amadurecimento nos documentos ou mesmo na prática pedagógica da maioria dos professores de geografia sujeitos da pesquisa, sobre a necessidade e importância da discussão sobre o Semiárido e sobre o pertencimento ao Semiárido dentro do ambiente escolar.

A autonomia docente é um elemento importante para o debate de inclusão da temática nas escolas dentro da perspectiva da educação contextualizada, entretanto a pesquisa demonstrou que as prescrições oficiais sendo Planos Estadual ou Municipal, ou o PPP das escolas, também são elementos importantes na busca por inserir as perspectivas da ECCSB nas escolas, sendo a autonomia o passo inicial contra hegemônico, mas tendo como fim ideal a forte presença das perspectivas da ECCSB também nas prescrições oficiais, inclusive com os PPP das escolas estruturados de maneira contextualizada.

Das angústias, não posso deixar de citar a realidade da atividade de pesquisa em meio a uma pandemia. Dos seis professores esperados e que participaram da pesquisa exploratória, primeira etapa, apenas dois professores participaram da segunda etapa, essa condição se tornou um grande desafio enquanto alcance aos objetivos. Mas um esforço foi realizado para que a pesquisa pudesse ser concluída e com contribuições relevantes aos estudos sobre o Semiárido e a sua inserção enquanto tema de ensino, apesar do desafio da comunicação e do significativo número de desistências. Desde o início a coordenação das escolas, no colégio municipal representada pela diretora e coordenadoras pedagógicas, no colégio estadual representado pelo coordenador pedagógico, sempre foram bastante solícitos e ajudaram para o correr do processo da pesquisa.

Esse trabalho aponta para necessidades de outros estudos que possam versar sobre o processo de ressignificação do sentido de pertencimento ao SAB e para que se possa apresentar possibilidades práticas para que a inserção desse tema seja realidade da educação escolar no território do Semiárido Brasileiro. Estudos importantes pode seguir apontamentos como: o processo de inserção da temática em sua importância com foco nos alunos dessas escolas, ou mesmo em outros variados espaços de educação; Análises que trazem o livro didático como foco do trabalho juntamente com análise das práticas dos professores ou mesmo um estudo com os objetivos semelhantes como a presente dissertação, porém aplicados em outras realidades escolares, traçando, por exemplo,

paralelos entres instituições escolares que inserem com outras que não inserem. Ambos os exemplos importantes para compreensão da inserção da temática Semiárido nas escolas.

Como pesquisador das questões do Semiárido, esta pesquisa trouxe muitas respostas às dúvidas que detinha em relação a educação escolar e a inserção da temática, uma vez entendendo a importância que esse agente social, a escola, possui para o pensar ressignificação ao pertencimento e na busca para a melhoria na qualidade de vida das pessoas que residem nesse território. Respostas que giram, sobretudo, sobre a importância que a legislação educacional possui para o pensar realidade dessa inserção; e a necessidade de um PPP que tenha em suas metas e estratégias a inserção da temática sobre o Semiárido para que o professor tenha mais aparato legal e material para trabalhar tal processo, pois mesmo possuindo autonomia, apesar de possível, é um grande desafio para o professor assumir toda a carga teórica e prática que esse processo exige.

Por fim, é longo o caminho que ainda precisa ser trilhado para que essa inserção esteja de fato legitimada. Porém alguns avanços podem ser observados na literatura, mas que exigi ainda uma prática mais fortalecida, principalmente a prática da ECCSB e sua inserção nas escolas.

REFERENCIAS

AB'SABER, A. **Os domínios da natureza do Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AYOADE, J.O. **Introdução a climatologia para os trópicos.** 4ª edição Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1996.

AMADO, J. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.8, n.15, 1995, p.145-151 Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1990/1129>Acesso em: 23 de nov. de 2019.

ALBURQUEQUE JR., D. M **A invenção do Nordeste e outras artes**. Editora Cortez, 5 ed. São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05 de Set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 05 de Set. de 2020.

BAHIA **Lei n. 13.559**, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Disponível em: < http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2016/lei-pee-ba-2016-ok.pdf> Acesso em: 05 de Set. de 2020.

BAHIA **lei n. 13.572**, de 30 de agosto e 2016 que institui a Política Estadual de Convivência com o Semiárido e o Sistema Estadual de Convivência com o Semiárido e dá outras providências. disponível em < https://www.ana.gov.br/todos-os-documentos-do-portal/documentos-sre/alocacao-de-agua/oficina-escassez-hidrica/legislacao-sobre-escassez-hidrica/bahia/lei-no-13-572-2016-politica-semiarido> acesso em 05 de Set. de 2020.

BARBOSA, J. C Política e assistencialismo na Paraíba: o governo de José Américo de Almeida (1951-1956). 2012. 319f. **Dissertação (Mestrado em História)** – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5972> acesso em: 05 de nov. de 2019.

BAPTISTA, N. **A ASA e a Mobilização social no semi-árido**. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/aspa/semiarido/data/naidison_baptista.htm> acesso em 25 de dezembro de 2020.

BAPTISTA, N. D; CAMPOS, C. H A convivência com o Semiárido e suas potencialidades *in* CONTI, I. L; SCHROEDER, E. R **Convivência com o Semiárido Brasileiro**: Autonomia e protagonismo social Editora IABS, Brasília-DF, 2013.

Disponível em: < https://www.asabrasil.org.br/images/UserFiles/File/convivenciacomo semiaridobrasileiro.pdf >Acesso em: 21 de maio de 2021.

BRAGA, O. R Educação e Convivência com o Semi-árido: Uma introdução aos fundamentos dos trabalhos políticos-educativos no Semi-Árido brasileiro. In: KUSTER. A; MATTOS, B. H. O. M (org.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 113-121. Disponível em: < https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e336c281-964e-ee93-f626-06a5de6289ab&groupId=252038> acesso em: 31 de nov. 2019

CARVALHO, L. D Um sentido de Pertencimento ao Território Semiárido Brasileiro: A ressignificação da territorialidade sertaneja pela convivência. **Revista de Geografia (UFPE)** v.28, n.2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revista geografia/article/viewFile/228949/23359> acesso em: 23 de set. de 2019.

CARVALHO, L. D. Ressignificação e reapropriação social da natureza**:** Práticas e Programas de 'Convivência com o Semiárido' no Território de Juazeiro - Bahia. 2010. 342 f. **Tese (Doutorado em Geografia)** - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010. Disponível em: < https://ri.ufs.br/handle/riufs/5476 > acesso em: 06 de nov. 2019

CONTI, I. L; PONTEL, E Transição paradigmática na convivência com o semiárido *in* CONTI, I. L; SCHROEDER, E. R **Convivência com o Semiárido Brasileiro**: Autonomia e protagonismo social Editora IABS, Brasília-DF, 2013. Disponível em: < https://www.asabrasil.org.br/images/UserFiles/File/convivenciacomo semiaridobrasileiro.pdf >Acesso em: 21 de maio de 2021.

CRUZ, C.A.C **Discurso Ambiental e Planejamento Territorial na Região Sudoeste da Bahia: Limites e Possibilidades,** Edições UESB. Vitoria da Conquista, 2011.

DUGUE, J. G. **O Nordeste e as lavouras xerófilas**. 3ª. ed. Mossoró/RN: ESAM, 1980. (Coleção Mossoroense, volume CXLIII)

FIGUEIREDO, A. J. A **A Educação em Macaúbas**: Macaúbas, terra bendida – 5. vol. 5. Macaúbas, 2012.

GODOY, A. S Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p,57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> acesso em: 13 de setembro de 2019.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo, Ed. Ideia e letras, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa de Biomas do Brasil: primeira aproximação. Escala 1: 5.000.000. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/index.php/estantes/mapas/563-mapa-de-biomas-do-brasil> acesso em: 23 de nov. de 2019.

KRAUS, L. A Educação Contextualizada no Semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade. **Revista de geografia (UFPE)** v.32, n.1, 2015. Disponível em: < https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229122 > acesso em: 23 de set. de 2019.

Macaúbas (Município). **Plano Municipal de Educação de Macaúbas** para o Decênio 2015 a 2025. Macaúbas, BA, 2015.

MACHADO, A. P; CORRÊA, A.M A fenomenologia nos fundamentos da pesquisa em educação matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**. V.3, n.6, p.53-65. Campo Grande - MS, 2010. Disponível em < https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/download/2786/ 2117/> acesso em 2 de abril de 2021.

MARTINS, J. S Tecendo a rede**:** Notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi – Árido brasileiro e outras excedências 2006. 344 f. **Tese (Doutorado em Geografia) -** Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11747> acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

MARTINS, J. S. Educação no Brasil e a proposta de educação contextualizada. In: KUSTER. A; MATTOS, B. H. O. M (org.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 113-121. Disponivel em: < https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e336c281-964e-ee93-f626-06a5de6289ab&groupId=252038> acesso em: 31 de nov. 2019

MALVEZZI, R. **Semi-árido uma visão Holística**. Brasília: Confea, 2007.

MENDES, Geisa Flores. Sertão se traz na alma? Território/lugar, memória e representações sociais. 2009. 250 f. **Tese (Doutorado em Geografia) -** Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5441 > acesso em: 06 de nov. 2019

MERLEAU-PONTY, M **Conversas**, 1948. Organização e notas de Sttéphanie Ménasé, tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Coleção Tópicos)

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva,** vol.17, n.3, p.621-626. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> acesso em: 28 de agosto de 2019.

MILCZAREK, C. D. M. O saber docente e o processo de constituição do conhecimento escolar. Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 10. 2014, Florianópolis. In: ***Anais***. Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2014. p.1-13 Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/544-0.pdf> acesso em: 31 março 2020

QUEIROZ, P. F A invenção da Categoria semiárido. *In* SOBRINHO, J. F; MAIA, A. G.B; VASCONCELOS, F. G (org.) **Semiárido**: teoria, arte e cultura. Sobral -CE, Edições Universitárias: 2012

ROJAS, J. S et al. Fenomenologia e Rigor na Pesquisa Educacional. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa- IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos-SIPEQ, 2012, São Paulo/SP. In: ***Anais***. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. Rio Claro/SP: Editora Unesp, 2012. v. 01. p. 05-658

SILVA, R. M. A. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e Estado**. Brasília, v.18, n1/2, p.361-385, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a16.pdf> acesso em: 16 de dez. 2019.

SILVA, J.A.S.S **Produção agrícola no semiárido e impactos ambientais: desafios para a agricultura familiar na localidade de Nova Esperança Macaúbas – BA.** 2017. 70 f. Monografia apresentada ao departamento de geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para obtenção do título de licenciatura em geografia.

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP UESB/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CONHECIMENTO ESCOLAR E O SEMIÁRIDO: O SABER (RE) SIGINIFICADO POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA
Pesquisador: JONATHAN AURELIO SOUSA SALES SILVA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 40855020.3.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.479.326

Apresentação do Projeto:
"O projeto busca propor um caminho para o trabalho de compreender a (re)significação do semiárido enquanto saber escolar por professores de Geografia da rede pública de ensino de Macaúbas – BA. Para tanto, um problema de pesquisa se faz central, o saber escolar sobre o semiárido é significado ou ressignificado pelos professores em sua prática pedagógica."

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo primário:Compreender a (re)significação do semiárido enquanto saber escolar por professores de Geografia da rede pública de ensino de Macaúbas – BA.

"Objetivo secundário: Entender a construção conceitual e epistemológica sobre o semiárido e a produção do saber docente (re)significado;Identificar como o semiáridoestá versado, enquanto tema de ensino, na legislação educacional brasileira nas esferas federal, estadual, municipal e nos projetos Políticos Pedagógicos das escolas estudadas; Conhecer o processo da produção do saber docente sobre o semiárido."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
São apresentados no TCLE: "Os riscos são baixos, mas podemos incluir a possibilidade de constrangimento, se o entrevistado de certa forma não conseguir responder ao questionamento proposto.E possível resgate de lembranças emocionais, o que pode gerar

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

/ Brochura Investigador	pdf	18:27:44	AURELIO SOUSA SALES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	03/12/2020 18:27:15	JONATHAN AURELIO SOUSA SALES SILVA	Aceito
Outros	Carta_Testemunho.pdf	21/11/2020 22:41:00	JONATHAN AURELIO SOUSA SALES SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Compromisso_Geral.pdf	21/11/2020 22:39:19	JONATHAN AURELIO SOUSA SALES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/11/2020 22:35:20	JONATHAN AURELIO SOUSA SALES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICES –

	TÍTULO	PÁGINA
Apêndice A	Entrevista da Pesquisa exploratória (Coordenadores)	109
Apêndice B	Entrevista da Pesquisa exploratória (Professores)	110
Apêndice C	Estrutura da Carta testemunho	112

Apêndice A – Entrevista da Pesquisa exploratória (Coordenadores)

Pesquisador: Jonathan Aurélio Sousa Sales Silva

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis

ENTREVISTA PESQUISA EXPLORATÓRIA (COORDENADORES)

- Posso desenvolver a referida pesquisa nessa escola? (que vai envolver entrevistas aos professores de geografia, observações na escola com registros fotográficos e anotações em diário de bordo, e acesso ao livro didático)
- A escola possui um PPP? Posso ter acesso ao PPP da escola?

Quantos professores de geografia a escola possui? Como faço para ter contato?

- Espaço e história escolar

QUESTÕES	RESPOSTAS
Fundação da escola e a quanto tempo funciona:	
Qual número de alunos matriculados:	
Qual a quantidade de salas:	
A escola possui biblioteca:	
Todos os alunos possuem acesso ao livro didático:	
A escola já desenvolveu projetos com questões ambientais (ou do semiárido):	

Apêndice B – Entrevista da Pesquisa exploratória (Professores)

Pesquisador: Jonathan Aurélio Sousa Sales Silva

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Nereida Maria Santos Mafra De Benedicts

QUESTIONÁRIO PESQUISA EXPLORATÓRIA

Questionário Nº ____

Escola: _____

Data: ___/___/_____

IDENTIFICAÇÃO

1) Nome (não será identificado na pesquisa):

_____
_____

2) Idade: _____

3) sexo: _____

4) naturalidade: _____

FORMAÇÃO/ATUAÇÃO

4) Qual a sua formação?
_____

5) Há Quanto tempo atua como professor (a)?
_____

6) Há Quanto tempo atua como professor (a) nessa instituição?
_____

7) Qual o seu regime de trabalho nessa instituição?
_____

8) Quais disciplinas você leciona nessa instituição?
_____

9) Em quais níveis de escolaridade e de série/ano que você trabalha nessa instituição?
_____
_

10) Trabalha em outra instituição escolar? _____

- Se sim:

Quantas?	Qual o regime de trabalho nessas instituições escolar (es)?	Quais disciplinas leciona?	Em quais níveis de escolaridade atua? Em qual/quais ano/série?	A quanto tempo trabalha nessa (as) outra (as) instituição/instituições escolar (es)?

SOBRE O TEMA DA PESQUISA

11) Qual a sua concepção sobre o Semiárido Brasileiro:
_____
_____
_____
_____

12) Na sua formação (Graduação, pós-graduação, formação continuada) você teve contato com a temática semiárido?
_____
_____
_____

PARA A PESQUISA

13) posso ter acesso ao seu plano de aula e ao livro didático? _____

14) no período de entrevistas, posso fazer gravações em áudio? _____

Apêndice C - Estrutura da Carta testemunho

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
Linha 4 – Conhecimento e práticas escolares

Pesquisador: Jonathan Aurélio Sousa Sales Silva

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Nereida Maria Santos Mafra De Benedicts

CARTA DE TESTEMUNHO

IDENTIFICAÇÃO

Escola: _____

Data: ___/___/_____

1) Nome (não será identificado na pesquisa):
_____

Prezado (a) professor (a),
O texto testemunho poderá ser escrito utilizando-se de uma narrativa ou texto dissertativo, para que possam descrever possíveis inquietações, pensamentos, saberes e práticas pedagógicas acerca do significado e ressignificado sobre o semiárido. Em tempo, solicitamos que possam considerar as questões norteadoras que estão elencadas abaixo. **No caso de dúvida**, sobre as questões ou sobre a produção, estarei inteiramente disponível nos nossos meios de comunicação, pelo e-mail ou pelo *WhatsApp*.

Desde já, agradecemos por sua participação e contribuição.

QUESTÕES NORTEADORES

- Você acha importante os estudos que envolvem o semiárido Brasileiro?

- Como você concebe e observa a inserção dessa temática na educação escolar?

- Qual a sua opinião sobre a significação e a ressignificação do sentido de pertencimento ao semiárido? Como é viver no semiárido?

- O que você concebe sobre as seguintes dimensões inseridas na realidade do Semiárido Brasileiro: Política, econômica, social, ambiental e identitária?

- Você busca (ou já buscou) inserir as discussões sobre o semiárido em sua prática pedagógica? Se sim, quais foram as discussões e estratégias didáticas utilizadas?

- Você observa ações da instituição escolar e/ou do governo em relação a inserção dessa temática no ensino? Acha importante que essas instituições incentivem esse processo?

- Já passou por alguma formação, continuada ou acadêmica, em que o tema semiárido era a discussão principal? O livro didático apresenta algum suporte para que a temática sobre o Semiárido Brasileiro seja inserida?

-Vamos fechar os olhos por um momento e rememorar suas vivências como sujeitos sociais e como docentes em escolas inseridas no semiárido. Se você fosse elaborar um desenho, como ele seria?

PARA FINALIZAR...

- Na sua opinião, a carta testemunho foi importante como instrumento de coleta dos dados?