

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação
- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO
CAMPO: do projeto de inspiração freireana às vozes dos professores do
semiárido**

MARIA ROSINIRA BEZERRA CAVALCANTE

MARIA ROSINIRA BEZERRA CAVALCANTE

**ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO
CAMPO: do projeto de inspiração freireana às vozes dos professores
do semiárido**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores

Linha 1 – Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Pinto Ribeiro

Coorientadora: Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito

Jequié/BA – 2024

Ficha Catalográfica

C377e Cavalcante, Maria Rosinira Bezerra.

Ensino de ciências e educação contextualizada do campo: do projeto de inspiração freireana às vozes dos professores do semiárido / Maria Rosinira Bezerra Cavalcante.- Jequié, 2024.
200f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio Pinto Ribeiro e coorientação da Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito)

1.Educação contextualizada 2.Professores 3.Ensino de ciências 4.Paulo Freire 5.Educação do campo no semiárido I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370.7

Rafaella Cândia Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Campus Universitário de Jequié/BA

Programa de Pós-Graduação

Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO
CAMPO: do projeto de inspiração freireana às vozes dos professores
do semiário**

Autora: Maria Rosinira Bezerra Cavalcante

Orientador: Marcos Antonio Pinto Ribeiro

Coorientadora: Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Maria Rosinira Bezerra Cavalcante** e aprovado pela Comissão Julgadora.

Data: 29/02/2024

Assinatura do orientador



Marcos Antonio Pinto Ribeiro (Orientador)

Assinatura da coorientadora



Talamira Taita Rodrigues Brito (Coorientadora)

Comissão Julgadora:



Prof. Dr. Josemar da Silva Martins (UNEB)



Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva (PPG-ECFP)

Dedico com muito amor à mulher mais sábia, camponesa, amante da natureza, minha matriarca: *mainha*/ dona Filomena (*in memoriam*); dedico ao meu também sábio e grande contador de histórias, meu velho *paim*/ Cabo Bezerra (*in memoriam*), pelo incentivo por ambos aos meus estudos. São minha força ancestral a movimentar-me para as lutas diárias; minhas referências, inspiração e força emanada do plano espiritual.

Agradecimentos

Minha gratidão aos seres supremos, essa força que tudo move **Deusas e/ou Deus/Oxalá**, por toda força e axé nos momentos tempestivos, pelas aprendizagens e por permitir reinventar-me nestas travessias.

Sou grata à família, ainda que cada um em seu percurso e de seu modo. Sou grata ainda à família estendida, para além da parental, minhas boas amizades, em especial Margarida Oliveira por tanta força e partilhas de vida; dedico ainda à comadre querida (Taciana Cavalcante), irmã que a vida me deu, pelo apoio de sempre em minha trajetória profissional, e, demais boas e sólidas amizades que vão se alargando em minhas travessias e me são fortalezas.

Ao orientador, Professor Marcos Ribeiro, pela acolhida, pelas partilhas e aprendizagens e pela insistência em seguir em determinada leitura que eu considerava complexa demais, mas que, depois considerei uma das bases desse processo. E a **coorientadora, professora Talamira Brito**, por sua contribuição tão necessária.

À banca: professora **Silvana Nascimento**, inspiração na defesa e luta por uma educação ambiental crítica; ao professor **Josemar Pinzón** por poder acrescentar a partir de seu olhar progressista de uma educação contextualizada no semiárido brasileiro. E, sobretudo por ambos aceitarem contribuir neste processo.

À Secretaria Municipal de Educação de Tamboril, por minha liberação para que eu pudesse mergulhar neste bom combate da pesquisa e produção do conhecimento.

Sou imensamente grata aos sujeitos da pesquisa e toda a comunidade escolar que me acolheram com carinho e muita disposição, me permitindo realizar uma pesquisa satisfatória.

Ao quadro de professoras/es do programa (PPG-ECFP), que muito somaram nessa construção de minha trajetória de mestrado.

À turma mestrado 2022, mormente aos que comigo construíram uma trajetória bastante sólida e cheia de conhecimento, de trocas de saberes e solidariedade e afetos: Kássio Teixeira, Nadson Castro, Maria da Luz, Nina Rosa, Débora Santos.

Grata à vida, ao tempo e aos processos de constantes impermanências e sabedorias...

“Grato pela palavra que agradece. Grato a grato pelo quanto essa palavra derrete neve ou ferro” (Pablo Neruda).

Epígrafe

“As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas”.

(Marielle Franco)

RESUMO

Fruto de uma investigação de mestrado com área de concentração em ensino de ciências e matemática, especificamente à linha de formação de professores, esta pesquisa teve como cenário a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSA), inspirada em Paulo Freire. Como a proposta da ECCSA se estrutura do ponto de vista pedagógico, político e filosófico, como foi compreendida e vivenciada pela comunidade escolar, em especial aquela voltada para o ensino de Ciências? Foi a questão central que desenvolveu todo o trabalho. Como objetivo geral, estabelecemos o de *compreender* como a política de educação contextualizada em Tamboril-CE se estrutura e dialoga, enfatizando uma escola quilombola, a partir do componente curricular de Ciências, com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Propusemos como objetivos específicos: elencar quais são os interesses que moveram as pessoas em tal processo; apontar como a pedagogia de Paulo Freire aparece nos discursos e práticas de planejamento da escola; apresentar quais interfaces/diálogos pudemos listar entre ECCSA, PAIC e BNCC; por fim, analisar a relação das temáticas da ECCSA com o Ensino de Ciências. Foi necessário realizar um recorte temporal entre os anos de 2007 - de implantação da ECCSA - a 2022 - quando me afasto para o mestrado. A pesquisa de abordagem qualitativa, se apropriou de entrevistas semiestruturadas e teve como suporte metodológico o Círculo Hermenêutico Dialético que nos ajudou a mediar os diálogos com seis professoras (es) do ensino fundamental I. Para tanto, a pesquisa bibliográfica e documental por meio da obra de Castro (2010, 2015) antecedeu a de campo e, sistematizou a ECCSA, costurando os dados para posterior análise. Sobre os documentos analisados, inferimos que a ECCSA nasce com a força da luta popular do campo, das organizações sociais, mas caminha por territórios de concentração de poder e percorre longos anos na disputa por uma educação libertadora para sua comunidade escolar e, também, para as demais pessoas da comunidade. Já os diálogos com os colaboradores nos apontam que esta tem caído em descrédito, perdendo força na demarcação de interesses, sobressaindo-se uma educação orientada para o interesse técnico. Quanto às questões relacionadas ao componente ciências, os professores afirmam haver diálogos com a comunidade e com demais coletivos como ato de esperar, anunciando a perspectiva da Educação Ambiental Crítica entrelaçada com a educação científica.

Palavras-chaves: educação contextualizada; professores; ensino de ciências; Paulo Freire; educação do campo no semiárido.

ABSTRACT

The result of a master's degree research with an area of concentration in science and mathematics teaching, specifically in the line of teacher training, this research had as its setting Contextualized Education for Coexistence with the Semi-Arid (ECCSA), inspired by Paulo Freire. How is the ECCSA proposal structured from a pedagogical, political and philosophical point of view, how was it understood and experienced by the school community, especially those focused on teaching Science? It was the central question that developed the entire work. As a general objective, we established to understand how the contextualized education policy in Tamboril-CE is structured and dialogues, emphasizing a quilombola school, based on the Science curricular component, with the Literacy Program at the Right Age (PAIC) and National Base Common Curricular (BNCC). We proposed the following specific objectives: to list the interests that moved people in this process; point out how Paulo Freire's pedagogy appears in school planning discourses and practices; present which interfaces/dialogues we could list between ECCSA, PAIC and BNCC; finally, analyze the relationship between ECCSA themes and Science Teaching. It was necessary to make a time frame between the years 2007 - when ECCSA was implemented - and 2022 - when I leave for my master's degree. The research with a qualitative approach, used semi-structured interviews and had as methodological support the Hermeneutic Dialectic Circle, which helped us mediate dialogues with six elementary school teachers. To this end, bibliographic and documentary research through the work de Castro (2010, 2015) preceded the field study and systematized the ECCSA, stitching together the data for later analysis. Regarding the documents analyzed, we infer that ECCSA was born with the strength of the popular struggle in the countryside, of social organizations, but it walks through territories of concentration of power and goes through long years in the dispute for a liberating education for its school community and, also, for other people in the community. Dialogues with collaborators indicate that this has fallen into disrepute, losing strength in the demarcation of interests, with education oriented towards technical interest standing out. Regarding issues related to the science component, teachers claim that there are dialogues with the community and other groups as an act of hope, announcing the perspective of Critical Environmental Education intertwined with scientific education.

Keywords: contextualized education; teachers; science teaching; Paulo Freire; semiarid.

Lista de Ilustrações

Figura 01: Municípios do Semiárido	24
Figura 02: Vegetação da caatinga, Tamboril	24
Figura 03: Antiga fazenda Bom Jardim do coronel Zeferino	31
Figura 04: Identificação dos profissionais: gênero e formação	32
Figura 05: Retalhos de uma educação contextualizada	104
Figura 06: Temáticas da ECCSA Tamboril em 2007	114
Figura 07: Círculo Hermenêutico Dialético	125

Lista de Quadros

Quadro 01 -Produção Científica no Brasil por banco de dados – 2007/2022	48
Quadro 02 - Produção Científica no Brasil por ano – 2007/2022	49
Quadro 03 - Produção Científica no Brasil por descritores – 2007/2022	50
Quadro 04 - Categorização da produção conforme abordagens do tema: Educação contextualizada convivência com o semiárido e ensino de ciências	51
Quadro 05 - Categorização da produção conforme abordagens do tema: Educação contextualizada convivência com o semiárido e currículo	52
Quadro 06 - Categorização da produção conforme abordagens do tema: Educação contextualizada convivência com o semiárido e políticas públicas	53
Quadro 07 - “Aspectos a incluir num curriculum de ciências para favorecer a construção de conhecimentos científicos”	65
Quadro 08: Formação modular: conhecendo o semiárido	119

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACACE	Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará
AEFAI	Associação Escola Família Agrícola de Independência
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Colocação em Comum
CDC	Cáritas Diocesana de Crateús
CE	Centro de Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CFR	Casa Familiar Rural
CR	Caderno da Realidade
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DNCS	Departamento Nacional de Obras Contra a Seca
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
EC	Educação Contextualizada
ECCSA	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido
ECSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EFA	Escola Família Agrícola
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamenta
FaE	Faculdade de Educação
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INSA	Instituto Nacional do Semiárido
IOCS	Inspetoria de Obras Contra as Secas
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEB	Movimento de Educação de Base
MFR	Maisons Familiaes Rurales
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Pedagogia da Alternância
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico

PDHC	Projeto Dom Hélder Câmara
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SaD	Solidariedade a Distância
SB	Semiárido Brasileiro
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria da Educação
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
PAEC	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo
PBSM	Plano Brasil Sem Miséria
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDLS	Plano de Desenvolvimento Local Sustentável
PE	Plano de Estudo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG.ECFP	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores
PVFC	Projeto de Vida da Família Camponesa
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2 DOS ENCANTATÓRIOS CONTEXTOS, CIRANDAS DE GENTES A PROCESSOS DISCREPANTES	23
2.1 Semiárido, lugar de boniteza, de encantos e mais!	23
2.1.1 Contexto tamborilense	27
2.1.2 Comunidade Quilombola Encantados de Bom Jardim	28
2.1.3 Sujeitos da pesquisa	32
2.2 Marco histórico e legal: movimentos e organizações populares da educação das sementes aos frutos	33
2.2.1 Escola Família Dom Fragoso	35
2.2.2 Educação contextualizada como projeto de convivência com o semiárido da mesa redonda à política pública	38
2.2.3 A constituição da ECCSA como política pública em Tamboril e Ceará	41
2.2.4 ECCSA em Tamboril: políticas em diálogos ou trajetórias na contramão?	43
2.3 Breve revisão sistemática dos últimos 15 anos - teses, dissertações e artigos	46
2.3.1 Nossos achados	48
CAPÍTULO 3 UMA EDUCAÇÃO ORIENTADA PARA OS INTERESSES HUMANOS BÁSICOS E OS ATRAVESSAMENTOS NOS CURRÍCULOS	57
3.1 Positivismo moderno, a cegueira que deforma e dificulta a educação científica	57
3.2 Dos interesses da ciência positivista à racionalidade comunicativa, uma teoria habermasiana	67
3.2.1 Teoria da Ação Comunicativa (TAC)	69
3.3 Da educação bancária à emancipatória, um olhar freireano	78
3.3.1 A prática bancária de educação, uma pedra no caminho da educação emancipatória	80
3.4 Os interesses humanos básicos permeando os currículos - uma perspectiva de currículo como práxis	85
3.5 Educação contextualizada para a convivência com o semiárido, uma perspectiva de Educação Campo	93
CAPÍTULO 4 COSTURANDO OS RETALHOS, TECENDO DIÁLOGOS: DO CURRÍCULO COMO PRÁXIS AO CURRÍCULO COMO PRODUTO	104
4.1 Um olhar a partir da análise documental dos livros Retalhos	104
4.1.1 A conceituação da ECCSA orientada para a realidade objetiva e dialética	105
4.1.2 Paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida	110
4.2 Territórios de dissensos, dialogando com os dados empíricos	123
4.2.1 Diálogos, antidiálogo: paradoxos da relação teoria-prática	126
4.2.2 ECCSA, uma política não priorizada	130
4.2.3 Os medos e as pedras no meio do caminho	134
4.2.4 Paradoxos entre as políticas e a persistência do interesse técnico	137
4.2.5 Entre autonomias e heteronomias	149

4.2.6 Um livro sobre a ECCSA como saída para contextualização	153
CAPÍTULO 5 Vozes e identidades: diálogos para um currículo emancipatório	158
5.1 Uma práxis consensuada para o ensino de ciências, a partir das temáticas da ECCSA	158
5.2 Educação como ato de esperar: construindo autonomias locais e coletivas	175
5.2.1 O diálogo se forja, como práxis pela comunidade escolar	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	189
Apêndice A – Matriz analítica para entrevistas	194
Apêndice B - Entrevista aos educadores (as)	195
Apêndice C - Temáticas definidas para o primeiro semestre de 2023	197
Anexo A - Plano de formação da ECCSA	198
Anexo B – Declaração de Autoria	200

INTRODUÇÃO

“Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo”. (Fernando Pessoa)

Com este trecho da poesia **“O meu olhar é nítido como o girassol”** do heterônimo de Pessoa, anunciamo-nos nos processos de inacabamento, de novidade e que, por vezes, assustamo-nos como uma criança ao nascer. Assim, apresentamos nossa pesquisa em um dado contexto histórico em que tudo muda velozmente a cada dia. Tempo... tempo de mudanças, de indagação em torno de uma problematização em que, transcorridos 15 anos de implantação da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSA) no município de Tamboril, Ceará e sete de constituição de política pública, problematizando a realidade educacional, algumas questões evidenciaram-se.

E, em 2019, retornando ao município, me somei à equipe da Secretaria Municipal da Educação (SME), setor da Educação contextualizada e, no decorrer de seis meses, com outras duas profissionais realizamos o acompanhamento deste processo. Assim, suscitaram questões que inquietavam-me, dentre elas: a separação entre equipes da ECCSA e do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com agendas de planejamento, visitas às comunidades realizadas em tempos diferentes. Teria a equipe e as ações do Mais PAIC um grau maior de relevância? As dificuldades em acessar as comunidades, muitas vezes o deslocamento em transporte de uso particular, bem como a estrutura de realização das atividades relacionadas à ECCSA. Em meio a tais inquietações fui enviada para tirar a licença de uma coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Francisco das Chagas Rufino, após esta, fui compor a coordenação pedagógica da EMEF Expedito Mendes Chaves, escola à qual fui vinculada desde março de 2020 ao início do mestrado.

Contudo, minha relação com este município data de 2006, quando fui efetivada ao quadro, mas cedida à Escola Família Agrícola Dom Frágoso (EFA) parceria do processo. E, assim, minha contribuição ao município de Tamboril ocorreu por meio das formações da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSA) no início de sua implantação em 2007. Contudo, em 2009, por questões de saúde, me afastei. Após recuperada continuei na EFA até 2014. Em 2015 realizei atividades de assessoria ao campo pelo Plano Brasil Sem Miséria (PBSB), pelo instituto Agropolos. Ainda no corrente ano assumi a sala de aula em Língua Portuguesa no ensino médio na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Maria Altair Américo Sabóia (MAAS) em Independência.

Em 2017, marchei rumo a Canindé, para lecionar Biologia na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Estas escolas somam 12 e algumas em andamento, construídas nas áreas de assentamentos da reforma agrária, por meio de lutas do Movimento Sem Terra (MST), demandas dos assentamentos, com pautas de reivindicação do movimento junto ao Estado por um currículo específico, construído coletivamente e, junto às comunidades e assentamentos; com disciplinas da base comum e diversificada. Com tempos e processos bastante distintos das demais escolas estaduais, pois possui autonomia na definição do núcleo gestor, assumido por pessoas que atuam na militância do MST. A construção destas escolas, sobretudo da parte curricular, teve grande contribuição da EFA D. Frágoso. No momento dos debates e formações com professores e Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), participei de alguns processos em seminários, palestras, formações que ocorriam para a construção dessas escolas. Um tempo de grandes aprendizagens, de militância, de viver os tempos formativos nas ruas, em manifestações, atividades culturais, tempo de travessias, de hastear bandeiras de luta, de ser e me fazer em minha identidade. Um tempo de assunção dos meus processos e sonhos. Assim, que mesmo vivenciando essa experiência ímpar de educação, de inspiração socialista, bases progressistas, optei por retornar, em 2019 a Tamboril pois almejava ao mestrado público, realidade distante em nossa região (Crateús)

que, embora nesta cidade tenha Campus do Instituto Federal (IFCE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), não temos pós-graduação.

Assim, alguns professores (as) para não se deslocarem a regiões mais distantes, optam por mestrados particulares, dos quais não se sabe a qualidade, bem como as bases formativas relacionadas, por certo, aos pacotes neoliberais. Escolhi, portanto, ainda que tardiamente, vivenciar o mestrado público e ocupar este espaço de debate, de fato e de direito, assumir e defender na academia as ideias que acredito, luto e vivo: um mundo mais justo, com equidade, com mais dignidade, de acesso democrático à maioria, excluída e distante deste mundo, o das ideias. Que nossas batalhas, como defende a militância do MST seja “a batalha das ideias, ocupando o latifúndio do saber”.

Portanto, em Tamboril, saltaram-me mais inquietações acerca do processo e da perspectiva de educação que acredito. Assim, os quase três últimos anos que estive mais diretamente envolvida no processo, seja como coordenação da ECCSA, de escolas ou em sala de aula, os movimentos/ações da ECCSA mostravam-se pouco evidenciados no cotidiano da sala de aula e da escola, sobretudo nos dois últimos anos. Tempos difíceis em que todo o Mundo e Brasil vivenciaram a pandemia da COVID 19. Todavia, além da pandemia, falava-se enfática e cotidianamente da necessidade de seguir com rigor a BNCC. Tal esfriamento da ECCSA seria em virtude da pandemia ou pela implantação da BNCC, priorizando seus processos em detrimento da base diversificada e, conseqüentemente deixando a ECCSA à margem?

Foram muitas as razões para escolher esta abordagem para estudo, bem como optar por estar distante, de certo modo desta vivência, pois em 2021, pedi redução de minha carga horária (pois sou efetiva com apenas 100 horas), haja vista a condição para eu assumir 200 horas, seria assumir a coordenação da ECCSA. Recusei! Assim, somente em sala de aula e menos tempo de trabalho, dediquei-me a estudar para concorrer a seleções de mestrado. O primeiro processo completo, com a almejada aprovação, se deu pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-Jequié).

Indagações sobre por que eu ir a tão longe (Bahia) podendo tentar os processos por universidades mais próximas do Ceará ou de estados vizinhos. Talvez pelo encantamento que tive nos tempos (2007 a 2009) das formações quando fiz parte da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), ocorridas em Juazeiro, Feira de Santana (BA) e outros estados do Semiárido brasileiro.

Retornar à Bahia tem sido contagiante pela receptividade, alegria, culinária. E que culinária! Então, estudar, ultrapassa os saberes que estão nos acervos bibliográficos, na academia/universidade, é também contemplar a natureza do lugar, seja no âmbito social, econômico, cultural, geográfico. O percurso que se fez e estou a viver tem ultrapassado as fronteiras da universidade e do programa. Abasteço-me nos saberes e belezas, na interação com o lugar, com as pessoas e seus modos de ser e viver.

Em relação ao nosso objeto de estudo, intitulado: **ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO CAMPO: do projeto de inspiração freireana às vozes dos professores do semiárido**, visa fomentar maiores reflexões e debates à política educacional e suas interações com o currículo; a pertinência social, relacionado ao componente de Ciências, pois sendo as temáticas da ECCSA muito relacionadas a este, uma área com muitas proposições práticas, podendo ajudar a problematizar e construir possibilidades de intervenção no mundo ou manter o viés tecnicista, instrumentalista. As realidades socioculturais, econômicas e ambientais mudam constante e velozmente. Assim, as formas de abordagens metodológicas, bem como as temáticas têm dado conta de acompanhar tais transformações acerca das questões que atravessam os processos educacionais e as complexidades do mundo nos tempos atuais?

O que surge como tímido projeto, com poucas escolas, tomou uma dimensão palpável, apesar do pouco incentivo e investimento. Todavia, sua expansão ao se tornar política pública na rede municipal de ensino, por si só não significa muito, pois há de se considerar a natureza da proposta, de como os processos surgiram, a perspectiva educacional e de sociedade almejada, bem

como perceber em que direção caminhou e caminha o processo. Neste sentido, algumas indagações: A forma como o currículo foi estruturado, integra e considera a realidade? Os desafios da ECCSA possibilitam diálogos ou distanciamentos entre esta e outras políticas educacionais como o PAIC e BNCC?

Ressaltamos que antes da BNCC, outros processos já existiam, pacotes prontos, encaminhados pela SME como o já citado PAIC. A educação deste município caminha com duas políticas que se inter cruzam e apontam divergências quanto aos interesses de projeto de sociedade e de educação. Assim, sua práxis almeja formar pessoas ajustadas ou emancipadas, ou seja, **esta educação tem suas práticas assentadas na manutenção do status quo ou busca transformar a sociedade, numa relação dialógica emancipatória?**

Portanto, promover um diálogo avaliativo sobre esta caminhada, pode contribuir para entender por quais caminhos tem-se construído e vivido esses processos, trazendo a Ciência como estruturante para pensar e dialogar sobre as questões locais e globais numa perspectiva de currículo emancipatório. Esta pesquisa tem como propósito também contribuir de forma crítica com debates acadêmicos, no campo da Ciência.

Muitas são as indagações, todavia a questão central desta pesquisa: Como a proposta da ECCSA se estrutura do ponto de vista pedagógico, político e filosófico, como foi compreendida e vivenciada pela comunidade escolar, em especial aquela voltada para o ensino de Ciências? Para isto, tem-se como objetivo geral: *compreender* como a política de educação contextualizada em Tamboril-CE se estrutura e dialoga, enfatizando uma escola quilombola, a partir do componente curricular de Ciências, com o PAIC e BNCC. Como objetivos específicos: elencar quais interesses moveram as pessoas em tal processo; apontar como a pedagogia de Paulo Freire aparece nos discursos e práticas de planejamento da escola; apresentar quais interfaces/diálogos pudemos listar entre ECCSA, PAIC e BNCC; por fim, analisar a relação das temáticas da ECCSA com o Ensino de Ciências.

O recorte temporal ocorre entre os anos de 2007 - de implantação da ECCSA - a 2022 - quando me afasto para o mestrado. Para esta investigação consideramos a pesquisa documental de duas Cartilhas (Castro, 2010; 2015) do processo como um todo e, de forma mais profícua, direcionamos a empírica aos partícipes, ou seja, educadoras (es) de ciências, gestoras pedagógicas do ensino fundamental I de uma escola quilombola de Tamboril, Ceará. Para isto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, bem como análise documental das cartilhas Retalhos que sistematizam a trajetória da ECCSA no referido município.

Propomo-nos realizar a investigação por meio da pesquisa qualitativa, assim definida:

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke e André, 1994, p. 13).

Com entrevistas semiestruturadas, Ludke e André (1986) a partir da Metodologia Interativa do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD), Oliveira (2001), que propõe três categorias para o processo de investigação: categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. Para esta autora as categorias teóricas referem-se às abordagens centrais dos estudos. Categorias empíricas são os roteiros de entrevista e/ou questões oriundas das categorias teóricas. As respostas dos (as) entrevistados (as) são as unidades de análise. Os dados foram tratados a partir do processo interativo da hermenêutica de Marly de Oliveira.

Esta pesquisa divide-se em cinco capítulos, incluindo a introdução. Nesta, apresentamos as inquietações, bem como motivações para o estudo, alguns aspectos de minha trajetória profissional e pessoal, minha relação com o objeto; trazemos a questão de pesquisa e objetivos, bem como apresentamos sucintamente os capítulos e suas divisões.

No segundo capítulo: **dos encantatórios contextos, cirandas de gentes a processos discrepantes**, na primeira seção, seguida de três subseções apresentamos o semiárido brasileiro, tamborilense, a comunidade Encantados de Bom Jardim, os sujeitos da investigação; na segunda seção, trazemos marco histórico e legal dos passos dados, das sementes lançadas décadas antes para se chegar a caminhada de hoje; trazemos ainda algumas parceiras ou que, de alguma forma também pariram parte do processo como ele se configura, como a EFA D. Fragoso. E por fim, descrevemos a Educação Contextualizada, desde a implantação à política pública no município e no estado, bem como os diálogos com outras políticas e os atravessamentos vividos. E uma terceira seção, uma breve revisão de literatura.

O terceiro capítulo denominado: **uma educação orientada para os interesses humanos básicos e os atravessamentos nos currículos** em que nos debruçamos nos referenciais, base de nossas reflexões. Em cinco seções trazemos o debate acerca dos interesses humanos básicos de Habermas, a educação bancária como paradoxo da educação libertadora, de Freire e os atravessamentos nos currículos pautados pela educação progressista.

No quarto capítulo: **costurando os retalhos, tecendo diálogos: do currículo como práxis ao currículo como produto**. Uma parte densa, com duas divisões distintas, mas próximas, pois ambas tecem diálogos com os dados. A primeira parte, com uma seção e duas subseções, discorre acerca dos dados documentais em interação com os dados empíricos, possibilitada a partir do Círculo Hermenêutico. A segunda parte configura-se de uma seção seguida de seis subseções em que aprofundamos nosso olhar à luz da ciência tecendo os dados empíricos. Adentramos nossa investigação nos territórios de dissensos, paradoxos, diálogos e antidiálogos, as autonomias e suas ausências, as pedras no meio dos caminhos.

O quinto capítulo: **vozes e identidades: diálogos para um currículo emancipatório**. Neste último capítulo seguimos em nossas análises continuando os dados empíricos. Ele é constituído por duas seções e uma subseção. Nele buscamos nos aprofundar sobre o olhar da Ciência e Educação

Ambiental Crítica em diálogos com as temáticas, fundantes para o ensino de ciências. Bem como aguçamos nosso olhar para o currículo em que se constitui também pela comunidade e interage com esta.

E, por fim, apresentamos nossas considerações em que buscamos sintetizar e inferir a partir das análises, retomamos questões problematizadas, pontuamos acerca dos achados e provocamos outras indagações, bem como lacunas evidenciadas.

CAPÍTULO 2

DOS ENCANTATÓRIOS CONTEXTOS, CIRANDAS DE GENTES A PROCESSOS DISCREPANTES

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber” (Paulo Freire).

Aprender é um ato de revolução. É no cotidiano, nos saberes das coisas simples que se pode alargar nossa compreensão ao saber das coisas complexas, nos politizando por meio da problematização e, assim o conhecimento pode alcançar a todas (os). E pode ser acessado na educação formal, como direito da humanidade. Nos assumindo como seres aprendentes, insubordinados, traçamos novas narrativas, por meio da voz de quem sempre se tentou silenciar. É hora de entoar nossa voz, mostrar nossa cara, nos conhecer e entender nossa condição no território em que habitamos, em nossa pequena-grande Mãe-Terra, situar-nos enquanto humanidade.

Com isto, iniciamos nosso segundo capítulo em que apresentamos o contexto do semiárido brasileiro, tamborilense, a comunidade Quilombola Encantados de Bom Jardim, os sujeitos investigados, bem como o marco histórico e legal da caminhada, das sementes lançadas décadas antes para se chegar ao tempo presente. E nesta ciranda de gentes e processos, as parcerias do que inicia como projeto. Este será também descrito tanto no município quanto no estado, bem como os diálogos com outras políticas e seus atravessamentos. E fechamos com breve revisão de literatura.

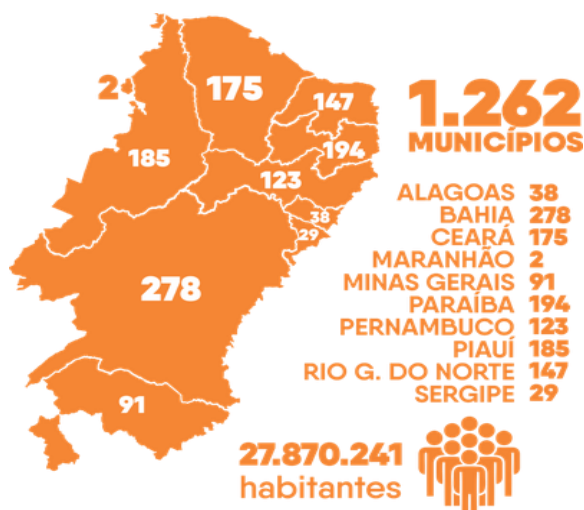
2.1 Semiárido, lugar de boniteza, de encantos e mais!

O semiárido brasileiro (SB) compreende os nove estados do Nordeste e Norte de Minas Gerais. Sendo, portanto, uma região com características próprias, cujas especificidades possuem forte relação com o clima semiárido, com precipitações inferiores a 800 mm, chuvas irregulares no tempo e espaço.

Conforme dados do Instituto Nacional do Semiárido Brasileiro (INSA), o SB representa 12% do território nacional, possuindo em torno de 28 milhões de habitantes, sendo 62% nas zonas urbanas e 38% rurais, significando um imenso e diverso território.

A seguir, a imagem (figura 01) nos traz uma ideia do número de cidades por estado, não significando, por exemplo, que todo o território do Nordeste Brasileiro configura como semiárido, mas um fato a considerar são os pequenos municípios que, sua zona urbana, muitos se assentam (embora não reconheçam) como territórios com marcas bastante acentuadas do semiárido não urbano, ou seja, traços da vida camponesa, em seus aspectos produtivos e modos de viver. As ilustrações nos trazem:

Figura 01: Municípios do Semiárido



Fonte: INSA, 2023.

Figura 02: Vegetação da caatinga, Tamboril



Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

A *Bromelia laciniosa* (imagem 02), conhecida popularmente pelos sertões de Crateús por macambira, é endêmica do bioma Caatinga que se constitui principalmente por leguminosas, gramíneas, euphorbiáceas, bromeliáceas e cactáceas conforme o INSA¹, totalizando mais de onze mil espécies vegetais

¹ O INSA integra o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), pela Lei nº 10.860/2004. Tendo como finalidade a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico e a integração dos polos socioeconômicos e ecossistemas estratégicos da região do Semiárido brasileiro, além de realizar, executar e divulgar estudos e pesquisas referentes ao desenvolvimento científico-tecnológico, visando o fortalecimento regional. Atua nas áreas de

catalogadas, conforme dados do INSA (2023). Esse bioma possui rica diversidade e adaptação dos vegetais, alguns com espinhos e, maioria com perda das folhas (caducifólia), uma “adaptação fisiológica dessa vegetação à escassez de água, influenciando na denominação do termo “Caatinga” que significa “mata-branca” no tupi-guarani”. Formado “especialmente por leguminosas, gramíneas, *euphorbiáceas*, bromeliáceas e cactáceas”. Com plantas e animais únicos dessa região tornam este bioma exclusivo no mundo. As ações antrópicas são fatores que intensificam o processo de degradação e desertificação da região, mas elas também têm forte relação com as políticas de fronteiras, com cercas fincadas pelos patrões, há mais de cinco séculos.

As especificidades relacionadas ao clima, tropical semiárido foram utilizadas como forma de enriquecimento dos “coronéis”, “senhores, concentradores de terras” nesses territórios, por meio de políticas assistencialistas e um discurso distorcido sobre as formas de se relacionar com a região. Uma dessas tão conhecidas foi o programa de combate à seca, executado pelo Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS)², fundado como Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS), em 1909. Em 1945, passa a denominar-se DNOCS.

Um lugar-casa, morada, acolhimento, de belezas e especificidades singulares e únicas em nosso país e no planeta. É o nosso **Semiárido Brasileiro**, um lugar cujas representações são atreladas a um espaço seco, feio, sem vida, atrasado, de pessoas incultas, inferiores, de muitos famintos e retirantes, tais estereótipos são propagados pelo dominador. Essa macrorregião brasileira constitui mais do que um lugar-geografia, é vida, é potencialidade, é cultura, são modos de ser e viver constituindo diversas resistências e reexistências; um reinventar-se, com inúmeras maneiras de adaptação a este território que, mais

pesquisa: biodiversidade; ciência e tecnologia de alimentos; desertificação e agroecologia; energia; gestão da informação e do conhecimento; inovação, recursos hídricos; sistemas de produção animal e vegetal; solos e mineralogia. Disponível: <https://www.gov.br/insa/pt-br/semiario-brasileiro>, acesso: 01/09/2023.

²DNOCS - “é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Regional e com a sede da administração central em Fortaleza”. Disponível: <https://www.google.com.br> acesso: 01/09/2023.

que demarcação geográfica e climática, é lugar de vidas, de floras e faunas únicas, de aspectos culturais que nos insere em um cenário nas mais diversas formas de ser e de conviver. Todavia esses territórios de tantas belezas e potencialidades ganham outra configuração nas narrativas colonizadoras, pois os dominadores têm se instalado com maior predominância nesta região para exploração dos bens naturais.

Uma região rica, contudo, bastante deteriorada pelas formas de ocupação deste espaço, desde as sesmarias, o domínio dos colonizadores no processo de expansão de seus impérios e poderio econômico (introduzindo sertão adentro: criatório do gado bovino, produção de cana de açúcar, do algodão), negando direitos de moradia (acesso à terra), educação, água, alimento etc., aos habitantes que paralelamente povoavam este imenso território.

Tais formas de colonização, concentração e domínio de terras pelos latifundiários foram aspectos mais danosos para esta região do que meramente fatores climáticos; uma região de diversos povos com os direitos básicos negados pelo domínio do latifúndio, do patrão que estabeleceu relações de heteronomia, com formas violentas ou sutis de tomadas dos direitos. Das cercas (do patrão) às políticas assistencialistas, foram se solidificando e criando uma relação de dependência. Portanto, pela forma como foi se constituindo tornou-se berço da política de coronéis, do assistencialismo, do fincar das cercas do patrão, que além das terras, concentrou as águas, com as conhecidas obras faraônicas construídas braçalmente por pessoas que necessitavam de algum auxílio, como os bolsões, por exemplo. Essas obras, muitas vezes, concentravam-se em terras dos latifundiários, portanto, privatizadas. Atualmente o carro pipa tem sido uma prática ainda usada para deixar muita gente refém do voto de cabresto, bem como outras políticas e programas ainda assistencialistas, que chegam a esses territórios.

Nas últimas décadas um movimento contrário a tal discurso: “de combate à seca”, entendendo que a seca não se combate, mas se convive, reunindo várias organizações propondo a construção do conceito de

“convivência com o semiárido”, um lugar de potencialidades, rico em bens humanos e naturais. Buscando, portanto, a construção de uma sociedade solidária, justa, com equidade de gênero e protagonismos de todos os coletivos, sobretudo as mulheres (tão severamente silenciadas pelo império dos coronéis). Lutando por outra perspectiva de educação, que esteja relacionada a um maior conhecimento desta gigante região, relacionando a vida dos diversos povos a um ensino contextualizado ao SAB, com práticas alternativas de convivência, desconstruindo as formas de dependência.

Tais práticas têm estabelecido novas relações, mais dignidade a partir de programas e políticas mais direcionadas aos povos mais afetados pelas secas e pelas “cercas”. Propondo novas formas de relação entre as pessoas e o semiárido, dentre as quais: cisternas de placas, cisternas calçadão, poços artesianos, barragens subterrâneas, sistemas integrados de produção, como as mandalas, quintais produtivos, etc. Para isto, urge conhecer melhor esta região, seu clima, fauna e floras e as formas de adaptação da diversidade de vidas, com práticas agroecológicas, bem como as relações sócio-político e culturais na construção de novas relações com a região semiárida.

2.1.1 Contexto tamborilense

O Quilombo Encantados de Bom Jardim pertence ao município de Tamboril e localiza-se a seis quilômetros deste que, por sua vez, está localizado no semiárido cearense, acerca de 300 quilômetros da capital (Fortaleza). Com área territorial de 2.014,543 km², em 2022, população de 24.815 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³ (IBGE). Com 97,1 % de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010), conforme IBGE. Possui 21 escolas de ensino fundamental e um número de matriculados em 2021 de 3.286 e 271 docentes. Possuindo vários programas e políticas educacionais, como a política de educação contextualizada para a convivência com o semiárido, objeto de nossa investigação.

³ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/tamboril.html>

Tamboril situa-se no semiárido cearense, com bioma caatinga e em processo de degradação ambiental, em virtude das queimadas e desmatamentos, ou seja, as ações antrópicas exercem impactos ambientais, muitas vezes, em virtude da busca por sua sobrevivência, desmatando e queimando para realizar os plantios de sequeiro, na temporada chuvosa, entre os meses de janeiro a maio, ocorrendo de forma irregular no tempo e no espaço, significando muitas vezes, perda total do esperado da colheita, por falta de chuva no tempo certo, por isso há também outras práticas produtivas, como quinais produtivos, mandalas, sistemas de convivência com a escassez de água, bem como práticas ligadas à pecuária. Portanto, vive predominantemente do setor primário.

Por ser um município cujo histórico de fundação ocorreu sob influência da propagação de terras aos “senhores, coronéis” dos processos colonizadores, assim se implanta uma grande fazenda pertencente ao capitão Luís Vieira de Sousa e esposa Ana Feitosa, em torno de 1760. De fazenda em fazenda Tamboril vai sendo povoado e em 1854 é emancipado (com 169 anos em 2023); com sete distritos: Tamboril, Boa Esperança, Carvalho, Curatis, Oliveiras, Sucesso e Holanda. Assim, a comunidade Quilombola Encantados de Bom Jardim pertence a este último.

2.1.2 Comunidade Quilombola Encantados de Bom Jardim⁴

A Comunidade Quilombola Encantados do Bom Jardim, juntamente com Lagoa das Pedras constituem um território comum, povoado por duas famílias que, ao longo do tempo, tornaram-se uma só. Essas, são as famílias Possidônio e Iré, cuja ancestralidade remonta à escravidão. Suas raízes são formadas por duas matriarcas: Maria Simplício de Sousa (Maria Iré) e Maria da Conceição (Dona Prisca). Esta escravizada em meados do século 19, pelo Tenente-coronel e latifundiário José Felipe Ribeiro Campos. Após alforria e ter

⁴ Arquivo sobre comunidade quilombola Encantados de Bom Jardim, acessado dia 08/11/2023; fonte: https://assets.websitefiles.com/5f80666abc83ca81a92a2c8e/62e9798190733426333a5893_Encantados-CE.pdf

morado em lugares diversos, esse povo chega a Lagoa das Pedras e Bom Jardim, por volta de 1930. A Família Iré descende de pessoas escravizadas que habitaram a Serra das Matas (Morros). Maria Iré, foi escravizada pelo latifundiário Coronel João Carlos. Iré também ao ser alforriada, migra com a família, em 1920, para Bom Jardim e Lagoa das Pedras, conforme (Silva, 2017).

Assim, rapidamente as famílias se unem através de casamentos e constituem um grande núcleo familiar e territorial.

Residindo em Bom Jardim e Lagoa das Pedras, os descendentes de Maria Iré passam a trabalhar para o dono da Fazenda Bom Jardim: Francisco Holanda Mello. Na década de 30, a fazenda é assumida por Coronel Antonio Zeferino Veras.

Como moradores, pagavam com parte da produção ao dono da fazenda Bom Jardim. Tais práticas e dependência perduraram por mais de 70 anos. “A gente trabalhava dois dias por semana para ele e pagava renda de 5 por 1”, conta o Senhor José Firmino de Oliveira, bisneto de Dona Prisca” (Silva, 2017, p. 07). Este aponta ainda a clara relação de opressão com o seguinte: “Além disso, os quilombolas eram obrigados a prestar serviço em outras fazendas do coronel, sob pena de serem expulsos de Bom Jardim caso protestassem”⁵ (idem, ibidem, p. 07).

Com a morte de Antonio Zeferino, houve grandes perdas de áreas produtivas, pois a herdeira (Antonieta Veras), vendeu lotes a pessoas externas. E isto criou maiores dificuldade de viver dignamente, produzindo naquelas terras, forçando muitos quilombolas a migrarem a outras regiões em busca de garantir a vida com mais dignidade. Ademais, aquela senhora fazendeira usava métodos semelhantes às formas de opressão do pai, cobrando renda pelo que era produzido em terras ditas dela. Um verdadeiro sistema moderno de escravização, embora, de forma sutil, pois seduzia muitos moradores (as), de tal modo que alguns não percebiam o “açoite do chicote”. É como nos refere

⁵ Esta narrativa foi composta por Gustavo Augusto Fonseca Silva a partir do Relatório Antropológico das comunidades de remanescentes de quilombo Encantados do Bom Jardim e Lagoa das Pedras, elaborado por José da Guia Marques, em 2009.

Freire (1987), “o oprimido se reconhece na figura do opressor”. Por isso, Antonieta era amada por uns (umas) e desacreditada por quem mantinha certo afastamento do seu poder de dominação e alcançava a conscientização.

Os Possidônio e os Iré, após muita luta pela posse definitiva das terras, alcançam essa conquista em 2023, representando grande avanço na garantia dos direitos e dignidade.

Conforme levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) são 64 famílias na comunidade Encantados do Bom Jardim. E sua maioria vive das práticas tradicionais de agricultura de sequeiro. Suas práticas agrícolas envolvem suas formas de resistência e fé, através das festas religiosas, cultuando o catolicismo como principal religião e, Santo Antônio como padroeiro. E festeja-se também a celebração da produção, por meio da festa da colheita, momento de convivência e fé com os coletivos da comunidade e suas ancestralidades. Celebra-se ainda as pessoas idosas, como podemos louvar a vida de Luiza Ferreira dos Santos, atualmente com 106 anos.

As religiões de matriz africana não são cultuadas dentro da comunidade, reflexo da imposição do catolicismo pelo colonizador aos povos descendentes dos africanos, que tiveram suas culturas e formas de fé, erradicadas. Ademais, ainda se construiu uma visão deturpada de que as religiões e cultos de origem africanos eram práticas demoníacas, havendo ainda muita rejeição e intolerância às religiões afro, sobretudo, umbanda e candomblé.

A comunidade possui unidade básica de saúde (UBS), com atendimentos diversos. A UBS instalada na casa sede da comunidade, uma parceria com o município que, ao ter a estrutura física disponibilizada pela comunidade, assume a manutenção física da arquitetura, como contrapartida.

Quanto à educação, possui a escola que atende a educação infantil (71 matriculados), fundamental I (77 educandos) e EJA (17)⁶. Atende a estudantes das duas comunidades quilombolas e regiões circunvizinhas. Quando de sua

⁶ Dados informados pela gestão escolar.

implantação teve o terreno doado pelos próprios moradores (quilombolas), contudo homenageava ao fazendeiro Zeferino Veras. Uma escola erigida em meados de 1980. Tempos depois, Joaquim Ribeiro dos Santos, neto de Maria Iré, foi homenageado pela comunidade, em que a escola, que carregava o nome do opressor, o coronel (Antonio Zeferino Veras), por aclamação da comunidade local e escolar, passa a denominar-se Joaquim Ribeiro dos Santos.

Figura 03: Antiga fazenda Bom Jardim do coronel Zeferino



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023
Antiga fazenda, hoje PSF da comunidade.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023
Primeira escola da comunidade (casa-escola da fazenda).

No corrente ano a comunidade inaugura novo prédio escolar construído no território. E vem elaborando o PPP com a comunidade escolar e local, de forma democrática e participativa, buscando ter mais a cara e identidade da escola e da comunidade. “Contudo, necessitamos de políticas públicas para formação dos professores na perspectiva da Educação Escolar Quilombola e da Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura africana” (Silva, 2017, p. 15).

2.1.3 Sujeitos da pesquisa

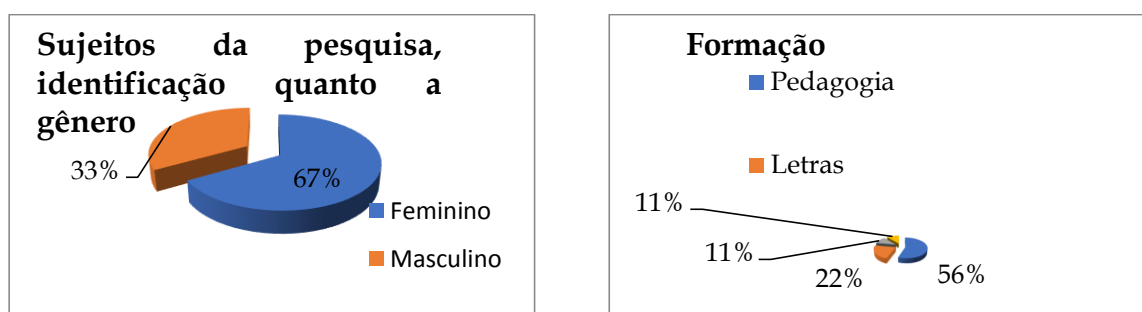
As entrevistas foram realizadas com o seguinte público: gestoras e educadores (as) da escola Quilombola de Bom Jardim. Entre os dias

10/04/2023 a 08/05/2023. Objetivando manter o sigilo, após concordância para fazer parte do objeto de estudo, agendamos previamente com cada investigado. Em função do método do CHD só era possível realizar uma entrevista por dia. E, ao passo que aumentavam os dados coletados, aumentava o tempo de investigação.

Investigamos seis profissionais da educação. Dois dos quais assumindo cargo de gestão, quatro educadores (as). Do total foram quatro mulheres e dois homens. Visando manter o anonimato, usamos nomenclaturas para as/os entrevistadas/os, com nomes de distritos do município, incluindo a sede. Assim, foram os seguintes: Oliveiras, Boa Esperança, Carvalho, Holanda, Curatis, Tamboril.

Dos investigados (as) apenas duas pessoas são quilombolas, tendo maior pertencimento às vivências comunitárias, uma das quais assume posição de liderança comunitária, estabelecendo importante vínculo social entre escola e comunidade. Os demais residem em comunidades vizinhas ou na sede, mas buscam estar inseridos em algumas atividades que envolvem escola-comunidade. Quatro dos seis estão em sala de aula, ministram os componentes de Português, Matemática e Ciências, componente este, que direcionamos nossa investigação. A seguir, gráficos sobre investigados (as):

Figura 04: Identificação dos profissionais: gênero e formação



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2023.

Como vimos, mais de 67% se identificam com o gênero feminino, o que nos faz inferir que o ensino fundamental I ainda é muito marcado pela presença desse gênero. Quanto à formação destas (es) profissionais, prevalece como majoritária a Pedagogia (05); duas em Letras. Percebe-se que duas pessoas têm

uma segunda graduação (Letras e Pedagogia); duas destas (es), possuem especialização: Gestão Escolar e Psicopedagogia (01), outro em Gestão ambiental.

Referente à faixa etária, não será relacionada a cada participante, mas importa situar, pois o grau de experiência, pode implicar nos dados da pesquisa. Um (a): 26; dois destes têm 27 anos; um (a): 38; os dois últimos respectivamente, 43 e 47 anos de idade.

O tempo de atuação na educação varia bastante: três destes (as) estão entre três a cinco anos em sala de aula como educador (a). Os demais, 15, 18 e 22 anos na educação (entre sala de aula e gestão pedagógica). Duas destas, assumem a gestão escolar. Esteve no processo da educação contextualizada desde sua implantação apenas um dos investigados (as), contudo outro (a) participou da experiência desde 2009, assumindo por cinco anos a coordenação do processo (ECCSA) na rede municipal.

Conhecer a faixa etária, formação e tempo de serviço na educação nos foi pertinente, pois a forma com que compreendem a proposta se relaciona também a essas características e informações. Algumas questões apresentadas pelos dados refletem os anos de experiência vivenciada.

2.2 Marco histórico e legal: movimentos e organizações populares da educação – das sementes aos frutos

Em plena ditadura militar, em 1964, chega à Diocese de Crateús o bispo paraibano, D. Antônio Batista Fragoso (Dom Fragoso), considerado subversivo pela ditadura instaurada em nosso país. Por suas ideias progressistas, começa a plantar sonhos àquela gente sedenta de saberes, de direitos, de dignidade. As pessoas se organizaram, tecendo suas lutas pelo acesso à terra, lugar de existência e de produção da vida e do pão. Contudo, faltava conscientização, organização e muitos direitos como a escolarização. Sua chegada revolucionou a Diocese, construindo a igreja do povo numa região marcada pela elite latifundiária. Suas articulações iniciam com as Semanas Catequéticas e desembocam na organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs),

conforme Castro (2010) fomentou uma relação dialógica freireana da práxis, pela organização e formação humana e política do povo, o que inquietou a elite local. Contudo, o Bispo não recuou e o povo de silenciado, passou a ecoar sua voz e a hastear suas bandeiras de luta.

Aquela região experimentou novo jeito de caminhar, constituindo outra identidade, se recriando em vários movimentos como “a Escola Diocesana dos Animadores, a Escola Diocesana dos Coordenadores, a Escolas Radiofônicas, o Movimento de Educação de Base (MEB), chegando a constituição das Escolas Populares” (Castro, 2010, p. 15). E destas, surgem as demandas por uma educação para os filhos/as daquela gente oprimida.

Essa seria uma bandeira de luta: direito a uma educação com a identidade do povo camponês, gestada na realidade, ou seja, uma educação contextualizada à vida dos povos da região, pois a educação naquele momento era privilégio de um pequeno grupo e, quando um filho (a) de um (a) agricultor (a) chegava à cidade e conseguia acessar este espaço tão restrito, era rechaçado por ser camponês (a). Ademais, os processos formativos eram distantes de seu contexto. Isto provocou naquela gente, já com razoável nível de organização, uma educação emancipadora que dialogasse com a mencionada realidade.

Um sonho plantado em meados dos anos 60, nutrido pelas Escolas Populares no decorrer das décadas seguintes, torna-se fruto materializado em 2002, com nascimento da Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, cuja proposição: oferecer aos filhos (as) dos (as) camponeses (as) uma educação contextualizada às suas realidades. E esta, que segundo dado, nasce dessa luta, filha das escolas populares, é promotora e dá continuidade a tais reflexões, inspirando e sendo parceira, anos depois, do incipiente projeto de educação contextualizada em Tamboril.

2.2.1 Escola Família Dom Fragoso

Em 1937, conforme Puig-Calvó (2010) surge o primeiro espaço de formação por alternância, denominado Maisons Familiales Rurales (MFR) sob

influência de um padre em Lauzun, período de pós-guerra em que França e toda Europa vivem crise profunda. E a agricultura francesa enfrenta cenários de mudanças. Realidade que força pessoas do meio rural a viverem o êxodo, em busca do pão e de escolarização, contudo, não querendo que seus filhos migrassem em busca de escolas, algumas famílias se somam ao pároco para lutar por um espaço formativo em que seus filhos não precisassem sair de suas comunidades. Alguns líderes se organizam. “Um deles - um verdadeiro líder local - foi Jean Peyrat. Seu filho Yves seria um dos quatro primeiros alunos da primeira MFR. Junto a ele, o pároco de Sérignac-Pébodou, o Padre Granereau” (Puig-Calvó, 2010, p. 22).

Inicialmente chamada “escola camponesa” (Borges *et al.*, 2012, p. 37) a Casa Familiar Rural (CFR) ou Maison Familiale Rurale, espalha-se pelos continentes. “Essa iniciativa educativa camponesa protagonizada pelos sujeitos do campo se torna um movimento e ganha escala mundial pela marca significativa de seus princípios e valores identificados pelos povos do campo em todo o mundo” (Borges, *et al.*, 2012, p. 37).

A EFA adota a Pedagogia da Alternância (PA) e não se limita transmissão dos conhecimentos, mas à problematização dos conteúdos, considerando as práticas cotidianas do sujeito em formação, suas experiências como um todo, com um olhar atencioso para o contexto no qual o sujeito está inserido. Portanto, o conhecimento não está pronto, acabado, todo o processo educativo é uma constante construção. Tanto os educandos (as), quanto educadores (as) são descobridores e construtores (as) de um novo saber, demonstrando com isso, que ambos são sujeitos do processo.

Conforme Puig-Calvó (2005, p. 33), o plano de formação “é uma adequação do programa oficial à complexa realidade do aluno”. Em torno do mesmo se organizam vários instrumentos pedagógicos, sendo: Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum (CC), Caderno da Realidade (CR), Cadernos de Acompanhamento da Alternância, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Estágios, Atividades de Retorno e Experiências – Aplicações práticas no meio, Acompanhamento Personalizado ou Tutoria, visitas às famílias e

Comunidades, Serões de Estudo, Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC).

Dos processos acima, o PE possui uma dimensão ampla e complexa, como ponto de partida e de chegada dos demais processos, considerado como uma “espinha dorsal”, por dar sustentação ao todo, porém não teceremos sobre o mesmo, apenas faremos uma rápida exposição dos processos que estabelecem relação direta com a ECCSA Tamboril, por meio da parceria. Assim, nos deteremos a enfatizar apenas: Intervenções Externas, Estágios e Viagens e Visitas de Estudo.

Intervenções Externas - São palestras, oficinas, debates que complementam a temática de PE estudada. Conforme (Puig-Calvó, 2005, p. 34), “permite também um maior relacionamento do CEFFA, com o meio socioprofissional”. Inspirada na EFA, esta forma de abordagem metodológica também foi adotada pelo processo da ECCSA, momento em que se convida famílias, lideranças comunitárias para realizar debate ou oficina, promovido pela escola, mas realizado na comunidade (como aula prática). Dentre algumas atividades ocorridas, podemos citar debates sobre quintais produtivos, mandalas, uso de defensivos naturais e o risco do uso dos agrotóxicos.

Estágios - Atividade desenvolvida na família e/ou comunidade em que o estudante põe em prática o que aprendeu na escola, uma troca de saberes. Os alunos da EFA realizam estágio. Assim, os estudantes filhos (as) de Tamboril e, sobretudo das comunidades em que o projeto havia sido implantado, realizam estágio nas escolas em que ocorria o processo da E.C. Os estudantes eram bolsistas e estavam presentes nas atividades pedagógicas, realizavam debates, oficinas, mutirão, como por exemplo, após debater sobre descarte dos resíduos sólidos e/ou lixo, estes (as) promoviam, junto à comunidade, mutirão para coleta destes descartados na comunidade de qualquer jeito.

Viagens e Visitas de Estudo - visitas realizadas a experiências relacionadas à temática do PE, como culminância das discussões dos PE's. “Elas são realizadas em propriedades, instituições e empresas públicas ou privadas,

em projetos experimentais, oportunizando o confronto do saber pessoal e grupal com os outros saberes e formas de organização” (Mattos, 2010, p. 175).

Mas esta experiência, na perspectiva da ECCSA Tamboril, ocorre no que se refere às visitas que os educadores (as) realizavam à EFA em momentos de formação modular, ou para estudar algo a partir de debates e reflexões sobre o currículo da EFA, bem como quando escolas levavam estudantes para conhecer a experiência da EFA, como momento de aula prática, para refletir sobre as experiências camponesas e suas formas de re-existências.

Com isto, confere-se a relevância da EFA Dom Fragoso, tanto no surgimento da proposta da Educação Contextualizada em Tamboril, como de sua caminhada acerca dos processos político-pedagógicos, nesta ciranda de parcerias.

Assim como existem diversos tempos e espaços formativos, como os intercâmbios de saberes das visitas de estudo, há também os intercâmbios de organizações e movimentos sociais e das escolas. E nestas parcerias de aprendizagens, Dom Fragoso⁷ e a EFA foram referências para o surgimento do Projeto de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em Tamboril, sendo a EFA parceira nos processos formativos com liberação, inicialmente, de dois educadores (as) formadores (as) para o então projeto (ECCSA), bem como contribuindo com espaço para formação dos processos, por meio de visitas às atividades pedagógicas e unidades produtivas, tanto pelos (as) educadores (as) como estudantes do município.

⁷A ECCSA tem inspiração nos processos populares de luta encabeçada pelo bispo Dom Fragoso que traz para este território tão demarcado pelo coronelismo/latifúndio e, àquela época estava sob forte perseguição da ditadura militar (1964), mesmo ano em que o bispo chega a Crateús. Como “assessor da Juventude Operária Católica (JOC)”. (Castro, 2010, p. 19). Direcionou seu olhar também ao povo camponês, tão esquecido e sem voz. Foi a chegada da igreja popular libertadora. Portanto, quando a Igreja deixa de assumir a educação formal, em meados dos anos 70 passando ao Estado, a Diocese direciona seus trabalhos com maior ênfase à educação informal, escolas populares (Castro, 2010), de quem a EFA e a ECCSA são filhas.

2.2.2 Educação contextualizada como projeto de convivência com o semiárido - da mesa redonda à política pública

O território da educação é marcadamente um espaço de disputa, pautado pelos interesses do capitalismo que, aliado a práticas educativas ainda bancárias, negam os sujeitos em suas identidades e histórias, pois “a concepção e prática ‘bancárias’ imobilistas, ‘fixistas’ terminam por desconhecer os homens como seres históricos” (Freire, 1987, p. 42). Nesta disputa por poder, a educação vivencia conflitos de interesses que atravessam das tendências liberais às progressistas, compreensões que se misturam e se confundem nos modos de compreensão e práxis. E esta dualidade de poder tende a prevalecer a educação mercadológica com argumento de neutralidade.

Partindo dessas premissas, que em 2006, gestado do Plano de Desenvolvimento Local Sustentável (PDLS) de assentamentos (comunidades), de suas lideranças em articulação com a Cáritas Diocesana de Crateús, nasce a Mesa de Negociação com várias demandas, dentre elas a ECCSA, no município de Tamboril, Ceará.

Contudo, a proposta era oriunda de lutas que remontam as escolas populares e Dom Frágoso, desde os anos 60. Assim, mais tarde, o território de Crateús implanta a ECCSA como um projeto piloto, atendendo a um coletivo de professores (as) de Quiterianópolis e Independência, com assessoria do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), com debate de uma educação pautada no contexto local do semiárido, tendo a EFA D. Frágoso como referência na região. Em 2007 inicia o Projeto de Educação Contextualizada em Tamboril contemplando sete escolas, conforme abaixo:

A meta estabelecida na primeira fase do projeto era a capacitação de 50 professores e professoras, de 07 escolas atendidas em 06 comunidades trabalhadas, impactando no processo de formação de cerca de 623 crianças e jovens (Castro, 2010, p. 36).

A proposta amplia-se em virtude dos resultados e expressividade na região, estendendo-se a todas as escolas incluindo as da sede. Tal expansão faz

desse processo uma luta para tornar-se uma efetiva política de educação. Em 2014 a ECCSA constitui-se política pública no município, **Lei Municipal 041/2014**⁸.

Com isto, assegurou-se a obrigatoriedade de permanência da educação contextualizada em Tamboril. Nos transcorridos sete anos desse processo os professores (as) tiveram como referência o grupo de formadores e de fonte de pesquisa e produção literária as organizações: inicialmente o IRPAA e depois e de forma consolidada, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) ambos com sede em Juazeiro (Bahia), bem como práticas de educação contextualizada vivenciadas na EFA Dom Fragoso, como espaço de intercâmbios de estudos.

O processo de implantação e construção de um novo jeito de trilhar a educação, cujo conhecimento não estava mais centrado no (a) professor (a); uma realidade agora vista sob outras perspectivas, com estudantes sujeitos do processo, construtores (as) do conhecimento, capazes de transformar a realidade; embora consistente e rico de saberes, este processo não foi facilmente vivenciado e incorporado às práticas pedagógicas.

Surgiram inquietações provocadoras, muitas vezes, por se temer os desafios postos, em que os saberes oriundos também das comunidades, dos (as) estudantes e suas famílias apresentavam particularidades consideradas no currículo, ainda tratado numa dualidade. A compartimentação curricular ainda muito vivenciada, pois “o currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido” (Arroyo, 2011, p. 116).

Nas formações da ECCSA enfatizava-se sobre a distância entre experiências sociais e o saber escolar, da necessária desconstrução de saberes prontos, do livro didático, como fonte exclusiva de conhecimento. Portanto, partindo de debates do grupo de formadores em suas vivências formativas na

⁸ Lei Municipal 041/2014 – documento sobre a política de educação contextualizada no município de Tamboril, Ceará. Arquivo da Secretaria da Educação Municipal

EFA, IRPAA e RESAB, resultaram nas seguintes temáticas: 1. Conhecendo o semiárido; 2. A busca de água no sertão; 3. Agricultura familiar; 4. Cultura, gênero e etnia; 5. Beneficiamento e comercialização da produção. O projeto seria desenvolvido no decorrer de três anos, com duas formações anuais.

As formações⁹ ocorreram inicialmente no centro pastoral, durante dois dias e meio (cerca de 20 horas), inicialmente 60 professores (as) das escolas contempladas, com temas referentes ao eixo temático; sendo a última manhã para o planejamento a partir das abordagens estudadas. Todavia, muitos desafios, como: planejar aulas relacionando-as aos temas estudados, tendo a realidade como ponto de partida, dificuldade de acervo bibliográfico, haja vista os livros didáticos não contemplarem a realidade, tampouco possuir viés crítico, necessitando, pois, construir possibilidades de produção de conhecimentos críticos, emancipatórios com engajamento político.

A formação encerrava com as escolas apresentando as ideias gerais sobre o que seria trabalhado nas aulas, referente ao tema estudado. No decorrer do mês, a equipe formadora visitava as escolas, retomando o planejamento inicial e, coletivamente construindo e/ou reelaborando outras possibilidades, a partir das reflexões e do caminho percorrido.

Uma das formas de buscar saídas de alguns desafios era o diálogo e interação entre as vivências pedagógicas e, para isto, havia intercâmbios de experiências entre escolas, sobretudo com a EFA Dom Fragoso, por meio de visitas de estudo, estágios e acompanhamento a unidades produtivas da comunidade e escola, como hortas e quintais produtivos.

Após um semestre, a temática era apresentada à comunidade pelos estudantes, processo denominado de culminância, momento em que as

⁹ Depois de se efetivar política pública no município, as formações passaram a ocorrer nas escolas Polos de cada região. Isto se deu até 2019. Na pandemia houve suspensão dessas atividades presenciais. Após isto, finda o apoio financeiro do projeto contexto em 2021, deixando os processos formativos em Tamboril. Contudo a continuidade ocorre pelo projeto Solidariedade a Distância (SaD), financiada pela WE WORLD (em parceria com Cáritas e Esplar). Alguns municípios passaram a ser acompanhados pelo SaD outros pelo UNIBANCO. No caso Tamboril, com apenas algumas escolas no município prosseguiu-se o acompanhamento, através de formações direcionadas a equipe da SME. O formador repassa a formação aos gestores/as, representantes destas escolas contempladas pela ONG.

famílias vão à escola para contemplar a socialização das produções de conhecimento dos (as) filhos (as).

Para ser efetivada, uma verdadeira ciranda de parceria era constituída, sendo o Projeto Dom Hélder Câmara (PDHC), principal financiador e executado pela Cáritas Diocesana de Crateús (CDC), em parceria com RESAB, EFA D. Fragoso, Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), Secretaria da Educação do Município (esta contribuindo com a produção de material didático e alimentação), bem como liberação de dois servidores. Com a ampliação da proposta, outros financiamentos, de projetos de maior amplitude tais como Petrobrás (Projeto Contexto), União Europeia (We World), etc.

2.2.3 A constituição da ECCSA como política pública em Tamboril e Ceará

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido vem ganhando território e expansão no Ceará, segundo o Instituto Maria da Penha são “134 escolas públicas municipais, mais de 1.500 professoras e professores e cerca de 20 mil estudantes¹⁰”, são contemplados ainda os Conselhos Municipais dos Direitos da Mulher, de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Educação.

A ECCSA vem sendo assumida por várias entidades (ONGs e entidades governamentais). Destas, citamos: Projeto Contexto, financiado pela Plataforma Educação Marco Zero, cujas ações são operacionalizadas por seis organizações (We World – Brasil, Cáritas Diocesana de Crateús, Esplar, Instituto Maria da Penha, Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará - ACACE, EFA Dom Fragoso, Pastoral do Menor). Mas também pelos municípios, sobretudo quando já instituída política pública. Conforme relatado ao Brasil de Fato:

Desde 2017, o Projeto Contexto investe esforços para que 22 municípios localizados nos Sertões de Crateús, Inhamuns, Canindé e Central promovam a Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido nas escolas municipais. O

¹⁰Fonte: <https://www.institutomariadapenha.org.br/projetos/projeto-contexto-educacao-genero-emancipacao.html>.

trabalho vem dando resultados positivos, tem sido reconhecido pelas gestões municipais e se tornou política educacional em onze desses municípios (Brasil de Fato¹¹, 2021).

O projeto contexto sinaliza que desde 2017 trabalha com 22 municípios, porém segundo fontes do Diário do Nordeste¹², em 2020 somava-se 20 municípios trabalhando na perspectiva da Educação contextualizada para a convivência com o semiárido. E destes, sete (07) como política pública: Tamboril, Quiterianópolis, Nova Russas, Ipaporanga, Novo Oriente, Solonópole, Deputado Irapuan Pinheiro. Outros realizam este processo, mas estão em debate para tornar-se Lei, conforme segue: Piquet Carneiro, Milhã, Senador Pompeu, Madalena, Boa Viagem, Pedra Branca, Ipueiras, Ararendá. Ainda que tenham vivenciado ou trabalhem a ECCSA, os municípios a seguir ainda não cogitam a possibilidade deste processo como política pública: Quixeramobim, Tauá, Poranga, Mombaça, Crateús.

Portanto, Tamboril foi o primeiro município a instituir a ECCSA como política pública, tendo sido o pioneiro, sendo assumido pelo quadro do município, embora algumas parcerias presentes, como a We World, gerida pela Cáritas Diocesana, executada pela SaD, influenciando na definição dos temas a serem trabalhados nas escolas, como as seguintes: General Sampaio, Quatro de Outubro e Julieta, enquanto ESPLAR acompanha outras com a atividades pontuais direcionadas aos estudantes. Tais práticas não diferem das demais impostas de forma vertical pelo sistema educacional.

Apesar das muitas limitações, em 2022 é instituída a **política estadual de educação contextualizada para a convivência com o semiárido**. Esta demanda articulada pelos movimentos sociais, educacionais e lideranças engajadas e defendida pelo deputado estadual Renato Roseno, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL); “**Lei nº18.164, 20.07.2022 (D.O. 21.07.22)**”. Contudo, tal política não vem sendo considerada, tampouco efetivada no

¹¹ <https://www.brasildefatoce.com.br/2021/06/10/educacao-contextualizada-nos-serto-es-cearenses-e-discutida-em-evento-online>

¹² Fonte: Diário do Nordeste - Escrito por **Rodrigo Rodrigues**, 09 de Setembro de 2020. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/projeto-de-educacao-contextualizada-no-sertao-cearense-desenvolve-formacoes-contra-a-covid-19-1.2986513>

currículo das escolas estaduais. Como nosso objeto é Tamboril, não nos aprofundaremos na esfera do Estado.

2.2.4 ECCSA em Tamboril: políticas em diálogos ou trajetórias na contramão?

A ECCSA e seus processos cresceram e complexificaram-se, evidenciando narrativas às quais necessitavam problematização concernente a orientações e/ou normatizações, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente a BNCC.

Prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2018), a BNCC se constitui por meio do pacto entre União, Estados e Municípios. “Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos” (Brasil, 2018, p. 20). Nesse sentido, temos percebido um esforço grandioso das esferas que, em comunhão se alinham para o cumprimento desse manual normativo.

Segundo o documento, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) participaram de sua elaboração: Estados, Distrito Federal e Municípios e, com “ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (Brasil, 2018, p. 20). O processo de consulta chega de fato às escolas, contudo, além de um movimento bastante aligeirado, não contemplando às muitas sugestões realizadas por educadores/as e agentes, gestores da educação básica. Portanto, a participação democrática, ampla e maturada configura-se em ideias ilusórias, haja vista sua rápida aprovação desconsiderando movimentos educacionais, professores (as), estudantes, pesquisadores (as) e cientistas educacionais que buscavam maior conhecimento, tempo para debate, amadurecimento e compreensão de todo o documento pela ampla sociedade.

A referida BNCC acrescenta que “as redes de ensino”[...] “terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 20). Esta proposição parece não ter tido a compreensão e/ou orientação devida, haja vista sua importância, porém,

parece que muitos sistemas educacionais têm buscado tão somente a BNCC, fazendo desta um manual de aplicação curricular, reproduções desta compõem os livros didáticos e são seguidos por muitas escolas como o currículo. Embora a BNCC trate apenas da parte comum, deixando espaço para que seja trabalhada a base diversificada, no dia a dia da sala de aula há dificuldade de inserir questões das realidades e culturas locais de forma crítica e emancipadora. Então, onde e como construir possibilidades de inserção da base diversificada?

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2018, p. 11). Em outra abordagem referindo-se às competências, a BNCC traz como uma das premissas, que deve “garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (Brasil, 2017, p. 466). Uma educação contextualizada a serviço de quem e com quais propósitos? Para ajustar educandas/os às grades do sistema escolar formal, disciplinador visando atender ao sistema neoliberal?

Arroyo (2012), em palestra pela Universidade Federal de Minas Gerais-Faculdade de Educação (UFMG-FaE), no curso de especialização Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC) afirma que “toda educação é contextualizada”. Ele nos chama atenção para o cuidado com a expressão: “educação contextualizada”. A questão é: a contextualização está a serviço de fundamentar e reforçar o sistema opressor neoliberal ou promover diálogos contra-hegemônicos?

Os documentos normativos estão imbuídos de quais interesses? Neste sentido, ao indagar sobre que momento estamos, Arroyo (2011, p. 30), situa que estamos “em tempos de retomada conservadora de tentativas de reduzir a

identidade do docente à condição de aulista, de meros transmissores de conteúdos”.

O ensino como mercadoria, produto do capital, o sistema de ensino, por meio dos programas, das avaliações externas e mais recentemente da BNCC e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), não busca o controle, por meio de competências e habilidades?

A caminhada dos processos de ensino e aprendizagem parece não se alinhar e complexifica-se em um paradoxo: de um lado, a caminhada da ECCSA, de outro, as diretrizes, políticas e programas BNCC e DCRC, PAIC.

O PAIC surge de uma realidade da educação cearense cujas crianças (até o segundo ano), apresentavam pouco domínio de leitura e escrita. Então,

[...] a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o **Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC**, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental[...] ¹³ (Mais Paic, 2008).

Em 2007, o PAIC torna-se política pública e em 2011 estendido aos 184 municípios do Ceará, às turmas de 5º ano das escolas públicas. Em 2015 expande-se aos anos finais. Com isto, vieram mais investimentos e avaliações, como é o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

O Mais Paic, por meio da Escola Nota Dez, representa uma verdadeira corrida pelas premiações ofertadas na educação. Assim, mais investimento, mais formações de professores/as e todo suporte de material técnico de âmbito pedagógico, por conseguinte, o que contempla ou não na matriz formativa passa por orientações e diretrizes do Estado cujos interesses pelos resultados visam injetar mais investimentos, configurando-se claramente intencionalidades mercadológicas por meio dos atravessamentos e imposições da técnica pela técnica e, a técnica, para o capital.

¹³ Fonte: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>.

Tamanho investimento, visibilidade, traduz-se numa grande equipe na Secretaria da Educação Municipal (SME) em Tamboril, com sala específica para o PAIC, em virtude da grande adesão dos gestores. Os investimentos educacionais são necessários em todas as etapas e modalidades, contudo, problematizamos a forma como chegam os pacotes educacionais, silenciando a riqueza curricular das comunidades. No entanto, um dos objetivos do PAIC: **“levar à família para a escola”**, não se concretiza por meio dessa política, mas pela ECCSA, sobretudo nas culminâncias, momento de exposição das aprendizagens dos educandos (as) às famílias e comunidade, bem como em rodas de conversas, oficinas, palestras.

2.3 Breve revisão sistemática dos últimos 15 anos - Teses, dissertações e artigos

Esta seção objetiva fazer um levantamento e exposição da produção acadêmica em escala nacional dos trabalhos produzidos sobre a educação contextualizada para convivência com o semiárido, enfatizando o currículo escolar do ensino de ciência e as políticas públicas dos últimos 15 anos¹⁴. Buscamos analisar questões de concepções conceituais sobre educação contextualizada e de sua relação com o ensino de ciências, bem como investigar se há lacunas que justifiquem e fundamentem a necessidade desta pesquisa.

Esta pesquisa de natureza bibliográfica, descritiva, caracterizada como **“estado da arte”** ou **“estado do conhecimento”** (Ferreira, 2002, p 258 – grifos da autora), busca mapear e debater determinada produção acadêmica nas diversas áreas, conforme a autora (idem, 2002). Para esta, o estado da arte pretende **“responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas”** (ibidem, 2002, p. 258). Aquiesceu-nos nesta pesquisa, indagarmos e buscarmos nas pesquisas acerca de abordagens conceituais sobre educação contextualizada e convivência com o semiárido, fazendo recortes, de forma a delimitar a abordagem no tempo (2007 a 2022), ano inicial de

¹⁴ 15 anos - referente ao tempo transcorrido desde sua implantação (2007).

implantação do processo (ECCSA), no município investigado; bem como a conceitualização. Para tanto, consideramos os seguintes descritores:

“Educação contextualizada convivência com o semiárido, ensino de ciências”;
 “educação contextualizada convivência com o semiárido, currículo”;
 “educação contextualizada convivência com o semiárido, políticas públicas”,
 separados pelo operador booleano (AND), equivalendo à conjunção “E”.

Para isto, definimos e selecionamos teses, dissertações e artigos em bancos de dados de instituições de ensino e pesquisa de amplitude nacional, a saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), concernente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Scientific Electronic Library Online (SCIELO); ao banco do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPG.ECFP-UESB) e, Google Acadêmico.

A BDTD é um sistema integrado com demais sistemas de teses e dissertações do Brasil, disponibilizando pela internet seu acervo na íntegra. Ela é vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). A escolha por esse banco de dados pela abrangência e diversidade de pesquisas arquivadas. O levantamento nos trouxe o acervo, dos quais, três teses, seis dissertações, totalizando nove.

A SCIELO, portal de revistas que contempla cadastros de periódicos científicos brasileiros, organiza e publica textos de revistas, por sua referência e renome nacional em diversas áreas, justificando nossa intenção de busca nesse banco, contudo, considerando os descritores definidos e o padrão de busca, não encontramos nenhum acervo alinhado às nossas pesquisas.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) possui vários programas, dos quais nos delimitaremos ao nosso: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP), do campus Jequié. Em seu banco de dados arquiva as dissertações de mestres, com variadas abordagens conforme as duas linhas de pesquisa: “formação de professores de ciências e matemática e currículo”; “processos de ensino e

aprendizagem”. O PPG-ECFP enfatiza a importância da pesquisa como elemento fundante dos pós-graduandos, de maneira politizada e crítica. Sua qualidade reconhecida resulta numa crescente notoriedade em todo o país, com abrangência na adesão de estudantes pesquisadores oriundos de estados circunvizinhos, como Paraíba, Maranhão, Ceará, etc. Portanto, justifica-se assim, nossa busca pela produção em nossa rede de pesquisadores. E destas buscas, realizadas desde 2011 (ano com presença de acervos digitalizados), encontramos uma dissertação.

O Google acadêmico ou (Google Scholar) foi também definido pela facilidade de acesso, quantidade e qualidade de seu acervo, podendo contribuir com maior número de dados e, como artigos fazem parte de nossas buscas, tendo em vista não tê-los encontrado nas demais bases, acrescentamos esta. Todavia, consideramos válidos nesta busca, apenas dois artigos.

2.3.1 Nossos achados

Em nosso levantamento utilizamos os seguintes descritores, conforme segue: “Educação contextualizada convivência com o semiárido” AND ensino de ciências; “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND currículo; “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND políticas públicas. Estes foram usados da mesma forma em todas as bases de dados. A seguir, apresentamos a síntese em quadros, com as respectivas caracterizações e análises posteriores.

Quadro 01 - Produção Científica no Brasil por banco de dados – 2007/2022 – “Educação contextualizada convivência com o semiárido” AND ensino de ciências; “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND currículo; “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND políticas públicas.

Banco de dados	Teses	Dissertações	Artigos	Total
BDTD	03	06	-	09
SCIELO	-	-	-	0
PPG. ECFP/UESB	-	01	-	01
Google acadêmico	-	-	02	02
Total	03	07	-	12

Fonte: Elaborado pelas (os) autoras (es), 2023.

Considerando o descritor 01 (D1): “Educação contextualizada convivência com o semiárido” AND ensino de ciências, ao inseri-lo na BDTD, obtivemos sete pesquisas. Ao analisá-las constatamos a repetição de duas teses (havendo quatro arquivos para duas teses). Constavam três dissertações, porém uma se repetia e outra não estava anexada na plataforma, restando apenas uma; totalizando três arquivos, haja vista não termos encontrado artigo.

Para o descritor 02 (D2): “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND currículo, a pesquisa levantou nove arquivos, ao analisá-los, concluímos repetições de arquivos e alguns destes já constava no D1. Portanto, sintetizado assim: Oito (08) dissertações. Destas, 03 se repetiam duas vezes cada, totalizando seis arquivos, restando apenas duas. Analisando o descritor 03 (D3): “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND políticas públicas, constando 10 arquivos, contudo, seis repetidos na própria plataforma e/ou já constava o mesmo arquivo nos D1/D2. Assim, restando apenas 04 arquivos. Já a busca no banco do programa PPG.ECFP, obtivemos um resultado.

A pesquisa na base “Google Acadêmico” com D1: Educação contextualizada convivência com o semiárido e ensino de ciências, somou sete, dos quais, apenas dois artigos tinham relação com nosso objeto; todavia, a busca com os demais descritores, o resultado se repete com os mesmos arquivos e mesma quantidade, porém quando se tira as aspas, o resultado é de 9.620. Mantivemos o descritor padrão para manter conformidade com as demais buscas, resolvemos manter as aspas e, encerrar as buscas. Na Scielo não encontramos nenhum dado para os três descritores.

Quadro 02 - Produção Científica no Brasil por ano – 2007/2022 – “Educação contextualizada convivência com o semiárido” AND ensino de ciências; “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND currículo; “educação contextualizada convivência com o semiárido” AND políticas públicas.

Ano	Teses	Dissertações	Artigos	Total
2012	-	01	-	01
2016	01	01	01	03
2017	02	04	-	06

2019	-	-	01	01
2020	-	01	-	01

Fonte: Elaborado pelas (os) autoras (es), 2023.

No quadro acima foi considerada a pesquisa desde 2007, levando em conta os descritores definidos, contudo, entre este ano e 2011 não houve resultados. Assim, por uma questão de organização eliminamos do quadro linhas não contempladas com dados. O ano de 2012 aparece na pesquisa com uma dissertação. Novamente um intervalo dos três anos subsequentes, reaparecendo em 2016 com três pesquisas: Uma tese, uma dissertação e um artigo. Em 2017, prevalece maior número de produções: duas teses, quatro dissertações. Em 2019, um artigo e, 2020, uma dissertação. Os dois anos posteriores não aparecem dados.

Quadro 03 - Produção Científica no Brasil por descritores – 2007/2022.

“Educação contextualizada convivência com o semiárido” AND ensino de ciências; **“educação contextualizada convivência com o semiárido” AND currículo;** **“educação contextualizada convivência com o semiárido” AND políticas públicas.**

Descritores	Teses	Dissertações	Artigos	Total
Educação contextualizada, convivência com o semiárido e ensino de ciências.	02	01	02	05
Educação contextualizada convivência com o semiárido e currículo.	01	04	-	05
Educação contextualizada, convivência com o semiárido e políticas públicas.	-	02	-	02
Total	03	07	02	12

Fonte: Elaborado pelas (os) autoras (es), 2023.

Conforme observamos acima, dos achados por descritor, ficou equilibrado, com cinco cada um, entre os descritores: Educação contextualizada, convivência com o semiárido e ensino de ciências; e, Educação contextualizada convivência com o semiárido e currículo. E apenas duas publicações encontradas para o terceiro descritor: Educação contextualizada, convivência com o semiárido e políticas públicas. Apontando que pesquisas em educação contextualizada para a convivência com o semiárido relacionada às

políticas públicas podem ser incipientes, diante da proporção e tempo de materialização de pesquisas e publicações sobre tais abordagens.

Ademais, outro aspecto que destacamos são as produções como um todo bastante inferiores, haja vista o tempo de debate acerca dessa perspectiva de educação (ECCSA), perfazendo um pouco mais de duas décadas. Isso pode assinalar que esse debate se concentra em algumas regiões semiáridas e, apesar de sua relevância, ainda é tratada com pouca expressividade e interesse pela sociedade e, sobretudo, pelo poder público.

Percebemos ainda que a maioria das publicações resultantes de nossas pesquisas se concentra em dissertações, podendo revelar que o debate nas universidades já é algo presente e é tratado com relevância, sobretudo, no ingresso da pós-graduação. Embora várias organizações e universidades que já discutam a ECCSA em sua produção acadêmica e científica, há ainda um vasto caminho a percorrer, objetivando maior visibilidade e maior número de pesquisas e publicações concernente a esta abordagem.

Quadro 04 - Categorização da produção conforme abordagens do tema: Educação contextualizada convivência com o semiárido e ensino de ciências

Tema da pesquisa e Autor(a) / ano	Tese, dissertação ou artigo e abordagem	Instituição e Endereço/a cesso
Educação contextualizada e convivência com o semiárido brasileiro: perspectivas para o ensino de ciências . Figueiredo, Gustavo de Alencar; 2017	Dissertação Compreensão dos professores/as acerca da contextualização do ensino de ciências tendo a ECCSA, bem como as políticas de desenvolvimento do semiárido. Compreensão de como a ECCSA pode desconstruir estereótipos sobre o SAB. A pesquisa busca responder a existência ou não de práticas pedagógicas relacionadas a ECCSA.	UFPB https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9890
Paleo-arqueologia na formação continuada de professores no Cariri paraibano: por uma educação ambiental contextualizada para o semiárido.	Tese Pesquisa sobre processos de formação continuada de professores na perspectiva de uma EA contextualizada para o Semiárido paraibano, em que a Paleo-Arqueologia mobiliza para o olhar ambiental. Enfocando a formação	UFPB https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9041

Albuquerque, Márcio Luiz Freire de; 2017	continuada de professores direcionadas ao SAB.	
Formação continuada e práticas docentes em educação ambiental no contexto do semiárido paraibano Ruffo, Thiago Leite de Melo; 2016	Tese Principal questão: investigar a formação continuada de professores em EA crítica/emancipatória, contextualizada à realidade local, da caatinga e do SAB. A contextualização ocorre nos aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais, possibilitando a construção de um currículo contextualizado com semiárido nessas escolas.	UFPB https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9866
Educação contextualizada: convivência com o Semiárido. Jéssica Maria Alexandre Soares; Et Al; 2016	Artigo Apresenta uma perspectiva de educação no Semiárido sustentada sobre valores e conceitos distorcidos sobre a região; aponta a necessidade de que os professores utilizem elementos da contextualização e da realidade local em suas práticas de ensino. Tendo como objetivo: verificar o nível de conhecimento sobre o semiárido de alunos do 9º ano de uma escola no sertão pernambucano.	UFCG editorarealize.com.br

Fonte: Elaborado pelas (os) autoras (es), 2023.

**Quadro 05 - Categorização da produção conforme abordagens do tema:
Educação contextualizada convivência com o semiárido e currículo**

Tema da pesquisa e Autor(a) / ano	Tese, dissertação ou artigo e abordagem	Instituição / endereço de acesso
Educação do campo no semiárido: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social. Menezes, Ana Célia Silva; 2012	Dissertação Investiga a ECCSA, movimentos populares para a concepção e consolidação dessa concepção; Discute sobre currículo contextualizado numa perspectiva de educação do campo no semiárido baiano.	UFPB https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4737
Educação ambiental contextualizada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no bioma caatinga. Machado, Myller Gomes;	Dissertação Estuda sobre Educação Contextualizada, a Caatinga, sobre o SAB, suas características e os processos de colonização dos povos da região. Traz a Educação	UFPB https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle

2017	Ambiental Crítica, como aspecto de reflexão visando a conservação do bioma em estudo.	/tede/9881
Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso. Lima, Maria Patrícia Moura de; 2017	Dissertação A pesquisa investiga como o currículo da Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, baseado na Pedagogia da Alternância, desenvolve técnicas agroecológicas de convivência com o semiárido; bem como as práticas contextualizadas e agroecológicas no semiárido cearense.	UFC https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40443
Concepções de futuros professores de química sobre a contextualização. Rafaela Dos Santos Lima; 2020	Dissertação Investiga sobre a contextualização pelos professores de química. Traz a conceituação sobre os vários tipos de contextualização. A pesquisa ocorre nos cursos de formação de professores de Química da UESB.	UESB http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/?post_type=producao

Fonte: Elaborado pelas (os) autoras (es), 2023.

Quadro 06 - Categorização da produção conforme abordagens do tema: Educação contextualizada convivência com o semiárido e políticas públicas

Tema da pesquisa e Autor(a) / ano	Tese, dissertação ou artigo e abordagem	Instituição/ endereço de acesso
Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais. Menezes, Ana Célia Silva; 2017	Tese Aborda sobre educação do campo no semiárido enquanto política pública e os movimentos sociais como protagonistas para efetivação da proposta de educação contextualizada. A pesquisa ocorre nos municípios de Tamboril e Quiterianópolis. Apresenta aproximações com nosso objeto, concernente aos desafios, porém objetivos e sujeitos diferem.	UFPB https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9767
As experiências do bolsa família e da educação contextualizada nas vivências das imparáveis mulheres	Dissertação Pesquisa sobre a contribuição do Programa Bolsa Família e da Educação Contextualizada que se utiliza do Método CAT – Conhecer, Analisar, Transformar para o	UFRN https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24872

insurgentes do semiárido baiano. Silva, Djair; 2017	processo de empoderamento das mulheres do semiárido baiano; Pensa as mulheres do semiárido na perspectiva da educação contextualizada.	
A inserção da educação contextualizada para convivência no semiárido como política pública nos sertões dos Inhamuns/ce. Wellington de Sousa Maciel Junior Et al; 2019	Artigo Pesquisa a constituição da Educação Contextualizada para Convivência no Semiárido como política pública em alguns municípios. Objetiva a identificação dos desafios de inserção da política pública nas cidades.	UFMA http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_810_8105cca3ebd3e241
Pedagogia da alternância e a convivência com o semiárido: comunidades tradicionais de fundo de passo. Andrade, Jailton dos Santos; 2016	Dissertação Investiga sobre os conceitos dos movimentos camponeses, relacionados aos sujeitos coletivos na produção e reprodução das condições materiais de vida; traz também a Pedagogia da Alternância em diferentes contextos, espaços e tempos formativos; a relação teoria e prática; apresenta conceito de Convivência com semiárido, contudo não usa o conceito de Educação Contextualizada.	UNESP https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_b105e6d01f6954699b31795d1a0c53e0

Fonte: Elaborado pelas (os) autoras (es), 2023.

De forma geral, as pesquisas nos três últimos quadros (04, 05, 06) cuja centralidade, “educação contextualizada”. Percebemos um volume maior de produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ou seja, das doze encontradas, metade são da UFPB. As demais com uma de cada universidade, nas seguintes: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Destacamos dois fatores que nos chama atenção: apenas uma pesquisa encontrada em outra região (Sudeste); uma pesquisa encontrada no banco da UESB e, com uma abordagem um pouco delimitada. A dissertação de Rafaela dos Santos Lima (UESB, 2020), trata do conceito em específico, não indo para as demais dimensões de nosso objeto, todavia os conceitos trabalhados por ela se alinham aos nossos. As outras se diferem no que se refere às áreas e objetos de investigação, mas todas as demais trazem concepções de “educação contextualizada, convivência com semiárido”. Algumas pesquisas se relacionam a Educação Ambiental (EA) crítica, agroecologia etc.

De modo geral levantam debates acerca de nosso semiárido, caatinga, nosso modo de ser e viver, produzir e impregnar de sentido à vida nessa tão particular região semiárida. As conceituações sobre educação contextualizada, educação do campo e pedagogia da alternância são entrelaçadas em suas concepções, razão pela qual, suponhamos que as três quando aparecem nas pesquisas acima, estão de forma articulada e/ou complementar e numa perspectiva contra-hegemônica.

Embora a educação contextualizada seja uma abordagem bastante discutida, todavia com linhas bastante amplas de compreensões e perspectivas diversas. Trazemos a perspectiva também muito debatida por pesquisadores e movimentos de educação, mais especificamente na região do Nordeste brasileiro, onde se situa o semiárido neste país. Alguns pesquisadores que debatem e pesquisam acerca da **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido**, como: Silva, A. P. (2011; 2013); Silva, M. S. (2006; 2009; 2011; 2015); Reis, E. S. (2004; 2011); Martins, J. S. (2004; 2011); Menezes, A. C. S. (2012; 2017), dentre outros, não aparecerem em sua maioria nas buscas realizadas.

Como vimos, mais diretamente sobre nosso objeto ECCSA para o ensino de Ciências, constatamos apenas uma dissertação. E relacionadas ao município de Tamboril, encontramos o artigo de Junior *et.al* (2019) e a tese de Ana Célia da Silva Menezes (2017)¹⁵. Esta intitulada: “Educação do Campo no semiárido

¹⁵ Atualmente é professora Adjunto I da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) do Centro de Educação CE. Integra os

como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais”, cuja investigação se dá em torno dos desafios deste processo educacional enquanto política pública, não relacionando seu objeto diretamente ao que nos propomos nesta pesquisa. Portanto, percebe-se ausência de pesquisas sobre a ECCSA voltadas para o ensino de Ciências neste município e região. Sugerindo a necessidade de pesquisas mais contundentes acerca da ECCSA.

seguintes Grupos de estudos e pesquisas: Observatório de Educação Popular (UFPB/CNPQ); e Currículo, Formação de Professores e Narrativas autobiográficas. É membro do grupo de formadores da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB).

CAPÍTULO 3

UMA EDUCAÇÃO ORIENTADA PARA OS INTERESSES HUMANOS BÁSICOS E OS ATRAVESSAMENTOS NOS CURRÍCULOS

“Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem” (José Saramago).

Abrimos este capítulo consubstanciando o pensamento de Saramago, pois vivemos um paradoxo crucial acerca da ciência que, de um lado está a serviço do capital e, portanto, da técnica; de outro, serve à humanidade. Estamos imersos numa realidade planetária em que estamos cegos, cegos que, ainda que vejamos, não vemos.

Assim, para constituir nosso referencial, dialogamos com alguns autores. Em Ensino de ciências, trouxemos Cachapuz *et al.* em “A Necessária Renovação do Ensino das Ciências (2005), em vista de uma ciência descentralizada e de uma educação científica democratizada; trouxemos a perspectiva filosófica de Habermas, a partir da releitura e interpretação das obras: Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jurgen Habermas: Bases de um pensamento educacional, (Coutinho, 2002); *Producto o praxis del curriculum*, (Grundy, 1987). A primeira obra referente a Habermas, trazemos um olhar geral da organização e formas de dominação nas sociedades intercalada pelos interesses humanos básicos; a segunda, dialogamos sobre como tais interesses orientam e definem os currículos. Atravessando a pesquisa, Paulo Freire com *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), numa perspectiva de emancipação da humanidade.

3.1 Positivismo moderno, a cegueira que deforma e dificulta a educação científica

Vivemos numa sociedade permeada de contradições, interesses, atravessada pelo que Saramago (1995) denominou “epidemia de cegueira”. Contudo, indo mais além, consideramos que não se trata mais de uma epidemia, mas de uma ‘cegueira pandêmica’, referindo-nos à educação científica, haja vista às tantas distorções e/ou desinformações, vivemos grandes surtos de “fake News” lançadas contra a ciência e propagado por negacionistas, cujas intencionalidades se relacionam aos interesses de uma ciência acrítica, positivista. Conforme nos refere Habermas, a humanidade é movida por interesses. Neste sentido, nos indagamos: quais interesses orientam nossa concepção de ciência e esta alinha-se a uma sociedade orientada para os interesses técnicos ou emancipatórios?

A sociedade contemporânea ainda é profundamente marcada pelo positivismo e desenvolve-se em torno do empirismo e do racionalismo lógico. Se renovando com o positivismo moderno, trazendo nuances novas, de modo que “a racionalidade positivista fosse considerada como única racionalidade possível, quer no campo da ciência e da técnica, quer no campo económico e social” (Coutinho, 2002, p. 76).

Conforme nos traz Coutinho (2002), Habermas considera que o positivismo tem o intuito de tornar as ciências da natureza “superiores à moralidade e em se constituírem como único fundamento de esperança e de realização da felicidade do homem moderno e, deste modo, em se suplantarem à moral na integração social ou nas relações dos homens entre si” (Coutinho, 2002, p. 59), evidenciando a tentativa de tornar absoluta as ciências empíricas, como exclusividade na elaboração do conhecimento e, conseqüentemente, na constituição de uma sociedade subserviente.

Todavia, paralelamente a esta realidade, há outras formas de pensar e perspectivar a ciência, pois há décadas se constata o quão obsoleto e ultrajado modo de constituir a organização da sociedade, como se esta se configurasse apenas como um elaborado sistema em que a eficiência de uma ciência tecnocrática pudesse trazer todas as respostas. Esta forma de pensar e organizar o mundo foram estruturados e respaldados por todas as áreas, inclusive a

ciência. Uma ciência imersa numa crise que instigou a que muitos pesquisadores aprofundassem seus interesses e pesquisas acerca da mesma, cujas direções dadas por uma ala de cientistas, como a criação da bomba atômica, lançada durante a segunda Guerra Mundial, em 1945, apontou uma linha de intenções de um grupo de cientistas. Contudo, a ciência não se resume a esta perspectiva.

Assim, a Europa do pós-guerra suscita muitos questionamentos sobre a finalidade e o poder da ciência, ao fazer uso do conhecimento para a produção da morte, da fome, da miséria como sequelas das disputas irracionais da humanidade, em nome da racionalidade técnica. Foi sob inspiração da obra de 1936, denominada: “A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental”, de Edmund Husserl que Habermas inicia suas reflexões a partir dos anos 60 sobre “conhecimento e interesse”. Isto o consolida partindo das reflexões críticas de uma ciência naquele contexto sócio-histórico, inserido na escola de Frankfurt, sob influências de críticos contrários à ciência de caráter positivista, como os filósofos: Max Horkheimer, Theodor Adorno, e do sociólogo Herbert Marcuse.

Envoltos por uma sociedade industrial, de um positivismo cuja “absolutização” da ciência intensifica o domínio e predomínio da técnica. A “tecnicização da ciência” traz consigo a “cientifização” do saber (Coutinho, 2002), em detrimento aos processos formativos. Para esta, a ciência tornou-se a principal força dominante de toda a realidade natural, político-social.

Nem cientificismo nem absolutização, os interesses suscitados em nosso diálogo pautam uma ciência para todas (os), requerendo para isto, uma educação científica, inserindo a humanidade nas questões ligadas à ciência, pois esta se constitui “parte da cultura de nosso tempo” (Cachapuz, *et al.*, 2005, p. 30). Contudo, a educação científica tem sido alvo de muitas deturpações e questionamentos contrários à sua relevância social; quiçá, uma tentativa em continuar a mantê-la distante das pessoas que não constituem o grupo daqueles que dominam e fazem ciência.

A ciência faz parte de nossa realidade sócio-política e cultural, da realidade planetária, exigindo maior domínio desta pelos diversos coletivos sociais, por meio da tão necessária “alfabetização científica” (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 20).

A alfabetização científica, conforme nos apontam os autores acima (id., *ibid.*) já vem sendo defendida desde meados de 1950, com muitas publicações, congressos realizados “sob o lema de *Ciência para todos* (Bybee e De Boer, 1994; Bybee, 1997; Marco, 2000)” (Cachapuz *et al.*, p. 20, 2005). Em muitas partes do mundo está havendo reformas educativas tendo a alfabetização científica e tecnológica como metas primordiais, conforme autores acima.

Para Bybee, por trás da ideia de educação científica, há mobilização de um grande movimento de educação, acarretando ambiguidades na forma de compreensão, atribuindo vários sentidos, dificultando consenso sobre sua direção. Este autor traz a importância de objetivos básicos para se pensar esta alfabetização. Assim, todo programa de educação científica deveria contemplar propósitos relacionados a educação como um todo, com currículo comum a todos (as) (Apud Cachapuz *et al.*, 2005).

Nesse sentido, de currículo comum Marco (2000, apud Cachapuz *et al.*, p. 22, 2005) apresenta elementos comuns das propostas, resultando no amplo movimento de educação científica. Ei-los:

Alfabetização científica prática, que permita utilizar os conhecimentos na vida diária com o fim de melhorar as condições de vida, o conhecimento de nós mesmos, etc.

Alfabetização científica cívica, para que todas as pessoas possam intervir socialmente, com critério científico, em decisões políticas.

Alfabetização científica cultural, relacionada com os níveis da natureza da ciência, com o significado da ciência e da tecnologia e a sua incidência na configuração social.

Conforme os autores (id., *ibid.*), Reid e Hodson (1993) sugerem uma educação orientada para uma cultura científica com o seguinte:

Conhecimentos de ciência — certos factos, conceitos e teorias.

Aplicações do conhecimento científico — a utilização de tal conhecimento em situações reais e simuladas.

Saberes e técnicas da ciência — familiarização com os procedimentos da ciência e a utilização de aparelhos e instrumentos.

Resolução de problemas — aplicação de saberes, técnicas e conhecimentos científicos a investigações reais.

Interacção com a tecnologia — resolução de problemas práticos, ênfase científica, económica e social e aspectos utilitários das soluções possíveis.

Questões sócio-económico-políticas e ético-morais na ciência e na tecnologia.

História e desenvolvimento de ciência e tecnologia.

Estudo da natureza da ciência e a prática científica — considerações filosóficas e sociológicas centradas nos métodos científicos, o papel e estatuto da teoria científica e as actividades da comunidade científica (Cachapuz *et al*, p. 22, 2005).

As proposições estão em consonância e complementam-se. Bybee (1997) reforça e amplia tal compreensão de modo que não seja tratada superficialmente. Segundo os mesmos autores (2005), Bybee propõe a alfabetização científico-tecnológica numa visão multidimensional que:

Estende-se mais além do vocabulário, dos esquemas conceptuais e dos métodos procedimentais, para incluir outras dimensões da ciência: devemos ajudar os estudantes a desenvolver perspectivas da ciência e da tecnologia que incluam a história das ideias científicas, a natureza da ciência e da tecnologia e o papel de ambas na vida pessoal e social. Este é o nível multidimensional da alfabetização científica (...) Os estudantes deveriam alcançar uma certa compreensão e apreciação global da ciência e da tecnologia como empresas que foram e continuam a ser parte da cultura (Cachapuz *et al.*, p. 23, 2005).

Portanto, apreender e tratar a educação científica não é uma tarefa simplista, reducionista, nem pode ocorrer de forma unidimensional ou monopolizando o saber científico. As concepções acima referidas, convergem e demonstram o quão necessário, a partir do conhecimento escolar, se construir, por meio da educação científica, uma relação mais profícua entre ciência e sociedade e, já existem avanços neste sentido, apesar de haver pensamentos contrários, que consideram a alfabetização científica e tecnológica um mito

irrealizável, conforme nos traz Cachapuz *et al.*, 2005), em que Shamos classifica-a de autêntico mito na obra *The Myth of Scientific Literacy* (1995). Somam-se nessa corrente, outros autores como (Atkin e Helms, 1993; Fensham, 2002a; 2002b).

Fensham, dentre algumas ideias, afirma ser ilusão pensar que uma sociedade cientificamente alfabetizada estará apta a agir ante aos problemas sócio-científicos em vista da complexidade dos conceitos, como exemplo, o aquecimento global (Cachapuz *et al.*, 2005). Discordamos de autores desta perspectiva e de seus argumentos e, concordamos com Cachapuz e colaboradores (2005), pois o conhecimento científico precisa ser cada vez mais descentralizado, alcançando as camadas populares por meio de um saber sólido, consistente, ético, responsável e democrático; de modo que a humanidade seja autora das decisões em todas as esferas sociais, podendo dominar o conhecimento básico acerca da ciência e da tecnologia de forma crítica, não sendo somente consumidora acrítica; pois possui condição de participar da tomada de decisões sobre assuntos que envolve a comunidade planetária.

Dominar o saber científico não assegura tomadas de decisões coerentes, adequadas, conforme trazem os autores acima. Muitas vezes a cúpula que domina o conhecimento e absolutiza a ciência sabe os riscos de muitos produtos consumidos pela humanidade, contudo silencia, como é caso dos agroquímicos. Informações que interessam a toda comunidade planetária são, muitas vezes impedidas de serem veiculadas, como ocorreu com Rachel Carson, severamente atacada por muitos cientistas, por parte da indústria química e de políticos.

Em **Primavera Silenciosa**, Rachel Carson (1980), livro cujo título faz alusão à morte de pássaros, denuncia os riscos e envenenamento dos solos, água e dos organismos vivos pelo uso de DDT (diclorodifeniltricloroetano). Suas denúncias, apesar das comprovações, tiveram bombardeio de críticas e muitos ataques de que estaria contra o progresso, contudo dez anos após suas

declarações, o DDT fora banido e proibido nos países desenvolvidos, só vindo a ter a proibição no Brasil em meados de 1985 (Cachapuz *et al.*, 2005).

A luta da cientista Rachel Carson contra o DDT teve adesão de muitos grupos sociais sensíveis às suas causas. Seu livro influenciou ativistas na reivindicação da proteção ambiental, bem como no surgimento do movimento CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente). Esses grupos de ativistas, a par dos argumentos de Carson foram imprescindíveis na luta para o convencimento da comunidade científica e legisladores pela proibição do DDT (Cachapuz *et al.*, 2005).

Isto aponta para a necessária atuação da sociedade para pressionar acerca de questões como a citada, mas isto requer conhecimento sobre os danos, o que só foi possível com a publicação da obra de Carson. Atualmente muitos movimentos, organizações e lideranças sociais articulam-se e lutam contra questões ambientais que geram impactos ao planeta, como a liberação indiscriminada de agrotóxicos sem o devido conhecimento de seus riscos.

Ademais, o argumento de que agroquímicos seriam a solução para erradicar a fome no mundo soa infundado e perigoso em um país (Brasil), considerado um dos maiores consumidores de agrotóxicos do mundo, conforme Brasil de Fato¹⁶, liberando em 2021 cerca de 550 tipos de agrotóxicos (maioria para cultivo de soja para alimentação bovina), inclusive alguns proibidos na União Europeia. No mesmo momento do “governo” Bolsonaro, o Brasil volta ao mapa da fome. Portanto, a fome tem muita relação com a concentração de riquezas, má distribuição de renda e de direitos necessários.

Outro exemplo, os polêmicos Organismo Geneticamente Modificados (OGM), cujos argumentos e rapidez em aprovar tais produtos geraram contrapontos, debates e preocupação, acerca da manipulação alimentícia pela biotecnologia. Tais preocupações visam que a população participe dos debates, exigindo a aplicação do princípio de prudência, com garantias de segurança

¹⁶Conforme dados do Brasil de Fato, acessado 13/11/2023; <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/31/governo-bolsonaro-abriu-a-porteira-para-agrotoxicos-perigosos-em-2021>

(biossegurança). E como se tem acompanhado, tais manifestações acerca da manipulação genética repercutido de maneira positiva, a exemplo, a assinatura em 2000, por 130 países, do **protocolo de biossegurança**, em Montreal (Cachapuz *et al.*, 2005). Eis a importância da participação da sociedade na tomada de decisões. Todavia esta participação conclama um mínimo de formação científica, com a necessária presença das organizações e movimentos sociais, como o MST em que uma de suas lutas: mobilizar, denunciar e produzir alimentos livres de venenos e da transgenia, bem com o acesso à terra para se produzir com bases agroecológicas. Debate pautado também no currículo das 12 Escolas do Campo já consolidadas no Estado do Ceará.

Assim, aliando conhecimento sobre a ciência e questões societárias que envolvem a ética e o zelo com a sociedade planetária como um todo, a alfabetização científica gera uma ciranda de coletivos corresponsáveis pela manutenção da vida em nossa mãe-Terra. Tratando-a como parte integrante de nossa vida e não um elemento externo em que parte da humanidade expropria os bens naturais e a vida; em detrimento da maioria que sofre as consequências e isso, muitas vezes, por desconhecer a realidade sócio-científico.

Saber é poder e só dominando aspectos da ciência, que a comunidade planetária pode munir-se de poder para intervir nas decisões e/ou legislações que seriam aprovadas e implantadas sem o devido conhecimento da sociedade, simplesmente por não ser interesse de alguns que a população esteja a par dos rumos de questões ambientais e planetárias. Faz-se necessária, maior formação em educação científica, menos dogmática, menos abstrata, com maior significância, mais sólida e instigante; investigando as causas dos desinteresses dos estudantes ao ensino de ciências, como assinalado em pesquisas, conforme Cachapuz *et al.*, (2005).

Para isto, deve-se evitar as distorções acerca da educação científica, enfrentando-as com proposição crítica. As sete visões deformadas apresentadas por (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 55): 1. *Individualista e elitista*; 2. *Descontextualizada*; 3. *Aproblemática*; 4. *Empiro-inductivista*; 5. *Rígida, algorítmica, infalível*; 6. *Exclusivamente analítica*; 7. *Acumulativa*.

Os autores acima tratam da importância de compreender a educação científica com interesse indubitável, sobretudo por quem é responsável pela educação científica das cidadãs e cidadãos, evitando reducionismo aparente. Eles trazem:

Convém recordar, no entanto, que como assinalam Guilbert e Meloche (1993), “ Uma melhor compreensão pelos docentes dos modos de construção do conhecimento científico (...) não é unicamente um debate teórico, senão eminentemente prático”. Trata-se, pois de compreender a importância prática, para a docência, do trabalho realizado e poder tirar um maior proveito do mesmo, perguntando-nos o *que é o que queremos potenciar no trabalho dos nossos alunos e alunas* (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 63).

Sair da mera transmissão, evitar discursos distorcidos e reducionistas como se isto fosse em si a ciência; relacionando o trabalho teórico ao prático, buscando uma aprendizagem crítica, pode propiciar a “construção de conhecimentos científicos e desenvolver destrezas e atitudes científicas (Gil-Perez, 1993), tais como os que se citam no quadro” (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 63).

Quadro 07 “Aspectos a incluir num curriculum de ciências para favorecer a construção de conhecimentos científicos”

1. Apresentam-se situações problemáticas abertas (com o objectivo de que os alunos possam tomar decisões para precisa-las) de um nível de dificuldade adequado (correspondente à sua zona de desenvolvimento próximo)?
2. Propõe-se uma reflexão sobre o possível interesse das situações propostas que dê sentido ao seu estudo (considerando a sua relação com o programa geral de trabalho adoptado, as possíveis, implicações CTSA...)?
Presta-se atenção, em geral, a potenciar atitudes positivas e a que o trabalho se realize num clima próximo ao que é a investigação colectiva (situações em que as opiniões, interesses etc. de cada indivíduo contam) e não num clima de submetimento de tarefas impostas por um professor/“capataz”?
Procura-se evitar toda discriminação (por razões étnicas e sociais...) e, em particular, o uso de uma linguagem sexista, transmissora de expectativas negativas para as mulheres?
3. Propõe-se uma análise qualitativa, significativa, que ajude a compreender e a balizar as situações propostas (à luz dos conhecimentos disponíveis, do interesse do problema etc.) e a formular perguntas operativas sobre o que se procura? [...]

4. Propõe-se a **emissão de hipóteses**, fundamentadas nos conhecimentos disponíveis, susceptíveis de orientar o tratamento das situações e de fazer explícitas, funcionalmente, as pré-concepções?

Presta-se atenção às pré-concepções (que, insistimos, devem ser contempladas como hipóteses)?

Presta-se atenção à actualização dos conhecimentos que constituem pré-requisitos para o estudo empreendido?

5. Propõe-se a elaboração de estratégias (no plural), incluindo, no seu caso desenhos experimentais?

Presta-se atenção à actividade prática em si mesma (montagens, medidas...) dando à dimensão tecnológica o papel que lhe corresponde neste processo?

Potencia-se a incorporação da tecnologia actual aos desenhos experimentais (ordenadores, electrónica, automatização...) com o objectivo de favorecer uma visão mais correcta da actividade científico-técnica contemporânea?

6. Propõe-se a análise profunda dos resultados (sua interpretação física, fiabilidade, etc.), à luz do corpo de conhecimentos disponíveis, das hipóteses tidas em conta e/ou dos resultados de outras equipas?

Propõe-se uma reflexão sobre os possíveis conflitos entre alguns resultados e as concepções iniciais, favorecendo a “auto-regulação” do trabalho dos alunos?

Promove-se que os estudantes comparem a sua evolução conceptual e metodológica com a experimentada historicamente pela comunidade científica?

7. Propõe-se a consideração de possíveis perspectivas (redelineamento do estudo a outro nível de complexidade, problemas derivados...)

Considera-se, em particular, as implicações CTSA do estudo realizado (possíveis aplicações, repercussões negativas, tomada de decisões...)?

Pede-se a elaboração de “produtos” (protótipos, colecções de objectos, cartazes,...) pondo em ênfase a estreita relação ciência-tecnologia?

8. Pede-se um esforço de integração que considere a contribuição do estudo realizado à construção de um corpo coerente de conhecimentos, as possíveis implicações em outros campos de conhecimentos, etc.?

Pede-se algum trabalho de construção de sínteses, mapas conceptuais, etc., que ponha em relação conhecimentos diversos?

9. Presta-se atenção à comunicação como aspecto essencial da actividade científica?

Propõe-se a elaboração de memórias científicas do trabalho realizado?

Pede-se a leitura e comentário crítico de textos científicos?

Presta-se atenção à verbalização, solicitando comentários significativos que evitem o “operativismo mudo”?

10. Potencia-se a dimensão colectiva do trabalho científico organizando equipas de trabalho e facilitando a interacção entre as equipas e a comunidade científica (representada na classe pelo resto das equipas, o corpo de conhecimentos já construído, os textos, o professor como “perito”...)?

Faz-se ver, em particular, que os resultados de uma só pessoa ou de uma só equipa não bastam para verificar ou falsear uma hipótese?

Contempla-se (e utiliza-se) o corpo de conhecimentos disponíveis como a cristalização do trabalho realizado pela comunidade científica e a expressão do consenso alcançado?

Fonte: Cachapuz *et al.*, 2005, p. 63, 64, 65.

A inclusão de aspectos como os mencionados neste quadro exige que o ensino-aprendizagem das ciências não resulte em mera transmissão de conhecimentos acumulados, como ato apenas de assimilação (Cachapuz *et al.*, 2005), resquícios do velho positivismo, envelopado numa nova roupagem, de um positivismo moderno que, pode e deve ser superado nas práticas do ensino das ciências, pois esta apresenta um leque multidimensional. Assim, a educação orientada para uma sólida alfabetização científica pode mobilizar para a construção de uma rede de saberes axiológicos, procedimentais, atitudinais, tecendo relações éticas, equilibradas e em harmonia com o Planeta.

3.2 Dos interesses da ciência positivista à racionalidade comunicativa, uma teoria Habermasiana

Dentre inúmeras contradições que nos deparamos em nossa sociedade, vivenciamos a do pensamento moderno entre industrialização e moralidade (Coutinho, 2002). Conforme nos traz esta autora, para os pensadores da Escola de Frankfurt é necessário “fazer sobressair a dimensão ética do projeto de emancipação dos homens” (Coutinho, 2002, p. 55). Essa corrente indaga sobre a valoração da relação tecnologia-progresso, bem como da “razão instrumental” como forma de se obter interesses privados, em detrimento do bem comum. Portanto, a técnica a serviço dos interesses dominantes, da sociedade de consumo, do capitalismo, produzindo maiores desigualdades sociais e formas profundas de dependência, fortalecendo ainda mais os fomentadores da sociedade de consumo.

Para Habermas a ciência empírico-analítica busca êxito e eficácia na sua operacionalização técnica sobre a natureza, conforme nos traz Coutinho (2002). Esta, própria do positivismo se baseia no resultado do que poderá obter, numa relação de um sobre outro, quer seja sobre a natureza, quer sobre a humanidade, concentrador da ciência, da técnica e do capital.

Então, vive-se o esmaecimento das ciências sociais e filosóficas e o fortalecimento das ciências da natureza, sendo a física o motor propulsor no predomínio do fortalecimento da ciência como técnica e da técnica como ciência, constituindo a corrente positivista (Coutinho 2002). Os pensadores da Escola de Frankfurt trazem suas denúncias sobre o positivismo lógico e expressam as contradições entre “industrialização-tecnificação e moralidade” (Coutinho, 2002, p. 57).

Habermas constitui a segunda geração da Escola de Frankfurt e, ao contrário da primeira, um tanto pessimista, essa demonstra-se mais esperançosa. Integrando o pensamento crítico dessa Escola, ainda que suas inspirações maiores tenham sido Horkheimer e Adorno, afastou-se destes por suas posições acerca da teoria crítica. Para ele, a teoria crítica não deve ser tratada de forma negativa, mas que a crítica oriente a busca de outras teorias, captando novos aspectos da realidade social e humana em vista de soluções aos problemas culturais da atualidade (Coutinho, 2002). Sociedade e ciência vivem em crise e, neste aspecto, Habermas está em conformidade com Horkheimer, de que estas crises estão interconectadas.

Vivemos a cientificação da técnica de modo que se interliga o progresso da técnica ao científico. Esta relação une força na mesma direção para o fortalecimento de ambas (técnica e ciência ou tecnociência), de modo a alcançarem a supremacia na direção da “ideologia tecnocrática”, numa posição de superioridade das forças e do poder.

Assim, na sociedade contemporânea, o progresso da ciência e da técnica é a maior força produtiva (ibid). Este processo ocorre de forma sutil, suavizado pelo poder da ideologia, usando de muitos artefatos para o convencimento. “É o poder de coação da racionalidade técnica que legitima a sociedade atual” (Coutinho, 2002, p. 71). A racionalidade técnica mais do que legitima, produz e modela a sociedade, dando os contornos que objetivar, perspectivando os produtos, conforme suas projeções.

Desta forma, para Coutinho (2002) na sociedade prevalecem relações balizadas pela racionalidade dominadora, cuja força libertadora da tecnologia

provoca o aprisionamento do homem, segundo a tese de Marcuse. Para este, o empecilho da libertação da humanidade em prol da instrumentalização das coisas só pode mudar se as relações da humanidade forem outras e a relação destes com a natureza e com a tecnociência, ou seja, a proposição de uma nova ciência e uma nova técnica em que pessoas e natureza não se construam em relações objetivadas e de dominação, mas de forma mais humanizadora, substituindo a técnica pela arte. Todavia, Habermas não considera esta, uma proposta plausível, pois para este, a libertação da humanidade em relação à natureza pode se afirmar através de diálogo, da comunicação e de uma mútua compreensão. Consideramos pertinentes as possibilidades de libertação da humanidade: construção de novas relações com a humanidade, natureza, a partir de uma nova técnica e nova ciência, propostos por Marcuse. Assim, concordamos com Habermas concernente ao diálogo como possibilitador da libertação da humanidade.

Para Habermas a ciência e seu progresso na sociedade contemporânea reverbera o cientismo positivista como fenômeno mundial e isto pode representar um sério risco à humanidade. (Coutinho, 2002). Pautar outras formas de pensar e fazer ciência, como muitos cientistas, filósofos já propõem, pode ser um caminho prudente para se pensar formas outras de constituir o planeta e as relações estabelecidas nas sociedades contemporâneas, imersas no capitalismo selvagem.

É preciso acreditar em outras racionalidades, pois a racionalidade técnica cujos produtos têm grande valor e, em que a humanidade se equipara a qualquer produto, como algo comercializável não pode ser a saída, balizada por uma sociedade marcada pela eficiência, pelo produto. Portanto, a racionalidade técnica, não deve ser considerada como absoluta e, como refere Habermas, pode ser suprimida, propondo a emancipatória, como saída (Coutinho, 2002).

3.2.1 Teoria da Ação Comunicativa (TAC)

Habermas desenvolve sua crítica ao positivismo lógico em “Conhecimento e Interesse”, elaborando a Teoria da Agir Comunicativo (TAC). Assim, ao apresentar críticas ao positivismo, constroi “uma teoria do conhecimento que recupere o sujeito, possuidor de uma função crítica, reflexiva” (Coutinho, 2002, p. 78). Este propõe ainda “uma colaboração e um diálogo entre a filosofia e as ciências” (Coutinho, 2002, p. 105). Isso possibilitaria o fim da centralização do conhecimento propagado pelo positivismo, provocando a autorreflexão, cujas práxis e emancipação poderiam emergir; porém, ainda se vive um aprisionamento ao supertecnicismo, também na área educacional. Para Habermas, pela autorreflexão se pode destronar o poderio alienante do positivismo, ademais, a práxis se liberta do supertecnicismo, pois a dimensão social terá supremacia sobre a técnica.

A autorreflexão contribui com a mudança nas várias dimensões sociais, em vista da emancipação humana, aspectos inerentes das ciências críticas, pois não cabe apenas interpretar, mas transformar; contudo, conhecimento e interesse devem estar interconectados. Para Habermas, a autorreflexão emancipa e, conhecimento e interesse dialogam, pois, conhecimento como um ato de autorreflexão constitui o eu social (Coutinho, 2002, p. 130).

Os interesses do conhecimento são interesses da razão e para Habermas “o conhecimento humano é intrinsecamente interessado” (Coutinho, 2002, p. 131). **Interesses** são “orientações básicas inerentes a determinadas condições fundamentais da possível reprodução e auto-constituição da espécie humana, isso é, ao trabalho e à interação” (Habermas, 1981, apud Coutinho, 2002, p. 138). Assim, os dois primeiros interesses: o técnico (relacionado ao domínio da natureza), o prático (ligado aos aspectos da interpretação/compreensão, ou seja, a hermenêutica) relacionam-se ao terceiro: emancipatório. E este compreende a libertação da humanidade em condição de opressão.

Os interesses do conhecimento podem ser orientados para a condição de opressão ou de libertação. Para Habermas tais interesses se enraízam no trabalho, na linguagem e na dominação, considerados canais de socialização da humanidade (Coutinho, 2002, p. 141). Contudo, pela socialização e um agir

comunicativo, unifica conhecimento e interesse, por meio da autorreflexão, podendo suplantar formas de dominação. O movimento de autorreflexão funde conhecimento e interesse como um só, cuja unidade se faz necessária para se produzir a crítica (Coutinho, 2002).

Acerca da importância referida ao “*interesse emancipatório* faz com que este surja como resposta a uma realidade caracterizada por uma comunicação sistematicamente deformada, distorcida” (Coutinho, 2002, p. 167). Assim, pela linguagem em que haja entendimento, busca-se desconstruir as distorções comunicativas, impostas aos sujeitos pela hegemonia do sistema opressor. Habermas refere que, pela linguagem podemos chegar à racionalidade, constituindo uma estrutura, cuja ação se direciona para o entendimento; apontando para o diálogo ideal, em que as pessoas não se sintam coagidas, expressando-se livremente, confluindo para o consenso, conforme melhor argumentação (Coutinho, 2002).

Em uma de suas teorias, o filósofo traz os “atos da fala” e os define em três estruturas: os “constatativo”, os “expressivos” e os “regulativos”. O primeiro relaciona-se ao mundo objetivo (validade). São enunciados elementares sobre os fatos. O segundo, marcado pela subjetividade (verdade), enunciados sobre as experiências e vivências e o terceiro, pelo mundo social (justeza). Expressam elementos imperativos, intencionais, regras, costumes, normas. (Coutinho, 2002). Assim, a ação comunicativa relaciona-se com a tríade: mundo objetivo, subjetivo e social. A mesma autora nos traz que, ação comunicativa é a interação verbal ou não entre dois agentes, buscando uma compreensão, ou seja, consenso (ibid, 2002).

Para se alcançar um consenso, há que se exercitar uma linguagem com base na racionalidade, pois pelo consenso intersubjetivo se chega a TAC. Para Coutinho (2002), razão e linguagem se interrelacionam e, pela linguagem se desenvolve a TAC. Portanto, a sociedade não deve ser compreendida com base na relação sujeito-objeto, mas com base na ação comunicativa, por meio de um diálogo, sem coação, para conjuntamente se alcançar um fim, com base em um consenso.

Comumente se apregoa de forma distorcida o sentido de racionalidade, como algo relacionado apenas à racionalidade técnica, contudo, há outras compreensões e conceituações, pois racionalidade para Habermas “não trata da posse de um saber, mas da maneira como os sujeitos, dotados da palavra e da ação, adquirem e empregam um saber” (Habermas, apud Coutinho, 2002, p. 206). Para este, a racionalidade se refere muito mais à forma como compreendemos e empregamos o saber do que, tão somente possuir um saber e/ou conhecimento.

Assim, as racionalidades se diferem conforme o sentido empregado concretamente. Como nos traz a autora: a racionalidade se manifesta de duas formas: cognitivo-instrumental, afirmando-se no sucesso pragmático e domínio técnico; e racionalidade comunicativa – afirma-se num discurso argumentativo, permitindo o entendimento, ou seja, o **consenso** (Coutinho, 2002). Estas racionalidades se relacionam a perspectivas de sociedades bastante divergentes.

Na contemporaneidade, vivemos a era das sociedades modernas. Estas se dividem em dois momentos, conforme nos refere Habermas: “sociedade capitalista liberal, em que predomina a livre iniciativa, e sociedade capitalista avançada, capitalismo de organização, em que o estado desempenha papel dominante” (Coutinho, 2002, p. 212).

No Brasil percebemos características dos dois momentos, em constante interações, oscilações que, em dado momento, um toma forma dominante na presente sociedade, pois ora vivenciamos traços do capitalismo liberal, ora do capitalismo avançado. Contudo, nos refere Habermas, vivemos, desde o final do século XIX, uma sociedade demarcada pelo “capitalismo avançado”. A sociedade demarcada pelo capitalismo avançado é caracterizada pelo crescimento da intervenção do Estado (para garantia da estabilidade do sistema), bem como a força produtiva mais relevante, por meio do desenvolvimento da ciência e da técnica. E tudo é mediado pela tecnicização.

Conforme nos traz Coutinho (2002), pela tecnicização da política, os interesses das pessoas convergem aos interesses políticos do sistema, de tal

modo que os indivíduos aderem sua personalidade ao sistema, adaptando-se e construindo uma relação harmoniosa. Esses depositam a esperança de sua libertação no desenvolvimento da ciência e da técnica. Interessando-lhes que o governo lhes assegure “mais dinheiro, mais produtos de consumo, mais segurança, mais tempo livre e mais férias” (Coutinho, 2002, p. 213). As pessoas vivem em estado de “despersonalização”, assumindo uma “personalidade de consumo”, com comportamentos injetados pelo sistema (Coutinho, 2002, p. 215). Com pessoas despolitizadas, suas personalidades construídas pelo sistema dominante, que fabrica comportamentos e produtos a serem adquiridos por consumidores vorazes. Para isto, o sistema capitalista conjugado ao governo político através de vários meios como, o sistema educacional, a mídia e, a tecnociência atravessa as consciências e, as pessoas tornam-se mais um produto, projetado pelo sistema.

Habermas pontua ser um problema o poder deformador da ideologia, pois esta faz com que o cultural, passível de mudança, configure-se como imutável. Assim, “las construcciones culturales se representan como leyes naturales” (Grundy, 1987, p. 150) e, neste sentido, a dominação pelas ideias pode ocorrer, cujas intencionalidades visam obtenção de benefícios.

Conforme Althusser (1974) em sua obra: “ideologia e aparelho ideológicos do Estado”, o aparelho do Estado se estrutura em dois mecanismos: o Aparelho Repressivo (Governo, Administração, Exército, Polícia, Tribunais, etc.), que usa da repressão, violência, como formas de dominação que ocorrem por meio da força; e, Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Estes se constituem pela igreja, a família, sistema político partidário, veículos de informação, instituição escolar, entre outras. Estas, caracterizando em sua maioria, como instituições privadas.

Para Althusser (1974, p. 46) os AIE “funcionam pela ideologia”. Embora ambos funcionem concomitantemente tanto pela repressão, quanto pela ideologia. O surgimento do termo ideologia por “Cabanis, Destutt de Tracy” (ibid, p. 69). Ele traz Marx, em que ideologia é um “sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”

(ibid, p. 69). Pensamentos construídos pela classe dominante, de controle às classes dominadas.

Segundo Silva (2011) a escola constitui um dos centrais AIE por alcançar maior parte da população em período significativo de tempo, atuando “ideologicamente através de seu currículo” (Silva, 2011, p. 31), tanto de maneira direta, por meio de componentes mais propícios à propagação de “crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia[...]”, bem como indiretamente “através de disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática” (ibid, p. 31-32). Concernente a considerar ciências como uma das disciplinas mais técnicas, conforme Silva (2011), não entendemos como disciplina “mais técnica”, haja vista incontáveis narrativas dos aspectos de Ciências e/ou Biologia estarem entrelaçadas pelos aspectos sociais, econômicos, culturais, ou seja, de abrangência sócio-históricas.

Ela não teria tanta dimensão, se encarada apenas pelo viés técnico. Como exemplo, as dimensões sociológicas: como preconceitos e diversas formas discriminação problematizadas neste componente (Ciências), constituindo um complexo paradoxo. E, sendo a relação discriminatória, uma atuação também ideológica, “inclina pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (ibid, p. 32), promovendo a discriminação e subordinação dentro da classe oprimida.

A ideologia se inscreve pela hegemonia, sendo, portanto, um processo contrário à imposição. Para definir hegemonia, Grundy (1987) recorre a Apple (1979) que nos diz ser um “Conjunto ordenado de significados y practicas, el sistema central, eficaz y dominante de significados, valores y acciones vividos” (Apple, 1979, p. 5, apud Grundy, 1987, p. 153). Para esta, a ideologia atua através da hegemonia e a compreensão do senso comum e da realidade podem conter, ainda que inconscientemente, formas de dominação; o que requer olhar de forma crítica às concepções de senso comum.

As sociedades hoje se baseiam na garantia de uma parceria com o capitalismo avançado e tal parceria entre sociedade-governo-capital avança cada vez mais em países menos avançados (pelo capitalismo). Chegando com força nas regiões mais longínquas, estabelecendo cada vez mais governos autoritários. “O governo, refere Habermas, enquanto representa o conjunto da sociedade, legitima-se, assim, pela capacidade de resolver os problemas técnicos da população” (Coutinho, 2002, p. 214).

Com marcas do positivismo moderno em que busca a absolutização da ciência e da técnica direcionado a um sistema maior integrado: Estado-capital, forças movedoras e mantenedoras da ordem e do poder hegemônico, pela cientificação da técnica legitimando o poder político e deslegitimando as massas, tornando-as alienadas. Nesse sentido, o oprimido se acopla à figura do opressor (Freire, 1987), fruto de um processo de opressão, levando os indivíduos a ajustarem-se aos aparatos sociais, às formas sutis e “doces” de dominação, que já não ocorre pela força, mas pela coação de uma ideologia suprema, que faz uso da linguagem para fins estratégicos em detrimento da ação comunicativa, visando os próprios fins e êxitos (Coutinho, 2002).

O agir comunicativo constitui uma teoria, assim definida por Habermas, conforme Coutinho (2002):

[...] falo de acções comunicativas quando as acções dos agentes implicados não são coordenadas pelos cálculos de sucesso egocêntricos, mas por actos de entendimento (*Verständigung*). No agir comunicativo, os participantes não se orientam em primeiro lugar para o seu próprio sucesso; eles perseguem, antes, os seus objetivos individuais sob a condição de se entenderem reciprocamente em relação aos seus planos de acção, de forma a que estes se possam harmonizar na base de uma definição compartilhada da situação. Daí que a negociação das definições da situação seja uma componente essencial dos esforços de interpretação, requeridos pelo agir comunicativo (Habermas, p. 385, apud Coutinho, 2002, p. 233).

As ações são, portanto, pensadas ainda que, na individualidade, mas direcionadas ao bem comum dos coletivos, para o entendimento comum, para uma relação dialógica, de comunicação e não de transmissão de informação,

como nos deparamos muitas vezes, nas práticas das gestões escolares, cujos educadores (as) têm se tornado executores (as) de ordens oriundas dos sistemas, demandas da secretaria da educação, que direciona as ordens superiores do sistema educacional. Assim, o agir comunicativo se constitui na relação dialógica orientada para o entendimento. Conforme Coutinho (2002) nos traz, Habermas considera o agir potencialmente comunicativo. Portanto, se houver entendimento, houve uma linguagem, um agir comunicativo, pois comunicou-se algo de forma recíproca, ocorrendo um processo de intercompreensão.

Habermas não tratou de abordagens específicas da educação, contudo, suas reflexões filosóficas e sociológicas nos ajudam a mergulhar mais profundamente em aspectos sociais que reverberam no sistema educacional, pois o sistema é como um corpo cujos órgãos, todos interligados, não sendo consideradas isoladamente, nem de forma tecnicista.

Como já salientado, Habermas propõe suas reflexões com base na teoria social crítica, alinhando seus pensamentos e teorias aos filósofos e sociólogos da educação que, segundo Coutinho (2002) ao considerarem o enfoque científico da educação, não anulam as normatizações e aspectos filosóficos, mas se pode evitar uma posição pessoal e acrítica na comunidade científica. Desse modo, tornam-se capazes de questionar práticas positivistas da educação. Portanto, a sociologia da educação apresenta novo rumo, ao referir que a investigação se centra na compreensão dos processos sociais. E esta compreensão pauta-se na interpretação, haja vista, o sentido e o significado das ações dependem do entendimento, proposições e intencionalidades, assim como das interpretações das ações. Essas devem ser autênticas, justas, comprometidas com o agir bem por meio da reflexão crítica.

Contudo, este teórico assume reflexões bem específicas, sendo, portanto, alvo de críticas. Por outro lado, teóricos da educação têm feito cada vez mais referências a Habermas. Autores cujas perspectivas estão em consonância com pensadores da escola de Frankfurt, propondo e se debruçando sobre uma pedagogia social crítica, como Carr e Kammis, que segundo Coutinho (2002),

fundamentam-se na escola de Frankfurt, principalmente em Habermas e trazem também em suas bases, pensamentos freireanos. Tais autores propõem abordagem da ciência crítica direcionada à educação e, assim como Habermas e Freire, contrários à dominação positivista, sugerem a participação do investigador no processo de autorreflexão e propõem aspectos fundamentais do pensamento habermasiano como ponto de partida: “os interesses do conhecimento”. Para Habermas “o conhecimento se origina nos interesses humanos e nos meios de organização social” (Coutinho, 2002, p. 364). Os interesses humanos a que se refere Habermas são o técnico, de comunicação e emancipação.

Carr e Kammis pontuam os modelos de ciências e seus interesses: teórico, prático, emancipatório. Assim, a ciência da educação se orienta a partir deste último interesse, bem como pontua Habermas, ser necessária nesta ciência, uma unidade dialética entre teoria e prática (Coutinho, 2002). Neste sentido, Freire (1989) também afirma esta relação entre teoria e prática, como fundantes no processo dialético socioeducativo.

Nesta dialética são inseparáveis teoria crítica e teoria prática nessa perspectiva de pedagogia crítica, pois nesta, encontra sua missão: “provocar na geração vindoura o potencial para a mudança social. Assim, a educação crítica e a ciência crítica têm uma relação específica com a realidade social” (Coutinho, 2002, p. 370). Percebemos uma interrelação da ciência e educação críticas com a realidade social, de modo a buscar contribuir com a emancipação humana e com isto, a concepção educacional crítica ganha outra dimensão, muitas vezes, desconsiderada pelo sistema que traz em seu cerne uma perspectiva de educação ainda positivista que precisa ser descortinada.

A TAC a partir da análise sociológica e filosófica contribui com o debate sobre as mudanças acerca da concepção educacional, pois pelo mundo afora surgiram muitos movimentos e pedagogias cujas bases estão em consonância com a TAC de Habermas; para este, o diálogo é fonte de libertação para os falantes. Esta capacidade pertence a toda a humanidade, numa interação intersubjetiva.

Em Freire (1987) e sua perspectiva pedagógica de emancipação política, que ocorre por meio do diálogo autêntico entre os agentes, bem como pela ação-reflexão-ação, em que as pessoas em condição de opressão, sairiam desta por meio da reflexão-ação, assumindo uma posição de autonomia, de uma educação libertadora cujos aspectos fundamentais para o processo de emancipação, como os políticos, culturais, econômicos, são inerentes ao seio social. Tais elementos conjugados e considerados no processo educacional podem contribuir para a supressão da condição de opressão por meio do diálogo livre, intersubjetivo, sem coação, corroborando, portanto, com a TAC, fortalecendo a abrangência sociológica de uma educação progressista e “libertadora” (Freire, 1987).

3.3 Da educação bancária à emancipatória, um olhar freireano

Quem inaugura a dominação não são os dominados, banidos da terra, os oprimidos, mas os opressores, centralizadores de todas as formas de poder. E quem são os (as) oprimidos (as)? São as (os) renegados da terra, de dignas moradias, do pão, das condições mínimas de existência, dos sistemas educacionais, da saúde, dos direitos básicos que lhes confere vida e dignidade, como ato de esperar; são as (os) que lutam contra toda forma de opressão. E lutam contra as (os) que inauguram a opressão: os concentradores do poder, do conhecimento, da ciência, da técnica, da palavra, usada como artifício de coação, usam-na em um imperativo antidialógico, fomentando a exclusão, a opressão daquelas e daqueles a quem os donos do poder e da opressão denominam de “os Outros” (Arroyo, 2011); tratados por “essa gente”, ou “violentos”, ou “selvagens”, ou “essa massa cega e invejosa” (Freire, 1987, p. 17, grifos do autor).

Considerados incapazes, que nada podem nem sabem, pois os que sabem são os “doutores”, concentradores da riqueza, do poder, do capital, criando na maioria um sentimento de “autodesvalia” (Freire, 1987), provocado “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber” (Freire, 1987, p. 26). Essas formas de violência e negação por

aqueles (as) que inauguram a violência. Quem são eles? “Os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (Freire, 1987, p. 17).

Freire (1987) afirma que os opressores transformam tudo em objeto e os domina e os comanda e tudo se torna posse; estes “desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra [...]. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal” (Freire, 1987, p. 19). As relações se estabelecem numa dualidade: de um lado os “doutores”¹⁷centralizadores do poder e dos bens; de outro, o restante da humanidade, de quem os opressores visam tirar, inclusive e, sobretudo, o poder da palavra, advinda do conhecimento, da ação, da luta contra tais formas de opressão.

Como nos refere Freire (1987), para o opressor, o povo é objeto, não crer, nem o ver como gente, pois “crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária” (Freire, 1987, p. 21). O que o opressor mais teme é o povo reagindo de sua condição de submissão. Por isso, usa dos aparatos do Estado para conter a força mobilizadora do povo, em seu processo de emancipação, por meio da autorreflexão, defendido por Habermas e Freire.

A educação tem sido uma das ferramentas propagadoras das formas de opressão, de dominação. Mas ao passo que avança a dominação pelo sistema educacional, manipulado, operacionalizado pela classe dominante, aliada ao sistema neoliberal, crescem as mobilizações de movimentos sociais e educacionais (estaduais, federais, inclusive nas pelas universidades) com reações às inúmeras formas de opressão e imposição. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor” (Freire, 1987, p. 33). A

¹⁷ Termo doutor, muitas vezes assim chamado apenas pela posição social, quer pelos bens que possui ou cargo que ocupa, como também direcionado às pessoas com graduação (apenas) em direito, medicina ou agronomia, sobretudo em cidades demarcadas pelos latifúndios.

descoberta não ocorre somente em campo intelectual, mas ação e reflexão, ou seja, pelas práxis, pois ação sem reflexão é puro ativismo (Freire, 1987). Todavia, vivenciamos ainda práticas de uma educação colonizadora, em que se dá mais ênfase aos conteúdos, às avaliações externas, aos pacotes prontos, resquícios da tão propagada “educação bancária” (Freire, 1987).

3.3.1 A prática bancária de educação, uma pedra no caminho da educação emancipatória

A educação se inscreve numa constante luta, de um lado os que a constituem e fazem dela um espaço de permanências, fixas, imóveis, enciclopédica, depósito de informações, ou seja, educação bancária; do outro, a que preconiza a consciência de que os seres humanos são históricos e, por isto, inacabados, inconclusos, dinâmicos, coletivos; fazendo dos movimentos educacionais também inacabados, em construção, uma educação problematizadora, que acredita no alçar da humanidade, numa intrínseca relação com o mundo. Todavia “como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” (Freire, 1987, p. 49). A expressão homem, por Freire, se refere à humanidade (mulheres e homens). Este termo (homem) ainda bastante usado atualmente, reforçando que a dominação ocorre pela linguagem também. Freire modifica sua linguagem em *Pedagogia da Esperança*, após inúmeras cartas enfatizando que a linguagem possui tom machista.

A perspectiva fatalista, próprio da prática bancária Freire (1987), numa percepção ingênua da realidade, contribui para compreensão de que os processos estão dados, acabados, finitos e nada se pode fazer para alterar a situação; em que tudo se estabelece como verdade absoluta, inquestionável, uma ordem maior, suprema, em que tudo se ajusta, fazendo as peças movimentarem-se em harmonia para os processos funcionarem conforme a intencionalidade de quem tudo pensa e a todos/as controla.

A realidade é histórica, bem como também a educação, assim a humanidade se historiciza, consciente do inacabamento, constrói processos

educativos, de um lado a bancária, que existe para manutenção da ordem vigente, do *status quo*; de outro, a que problematiza, educação libertadora, que busca a emancipação humana. Elas coexistem numa mesma realidade e se inscrevem nas realidades; a primeira para manter a ordem, o controle, a outra para transformar a realidade, ajudando às pessoas na tomada de consciência.

Contudo, o paradoxo vivido na sociedade contemporânea, nutrida pelo capitalismo moderno, cujas práticas de dominação dos processos educacionais remontam às práticas bancárias, como a imposição de instrumentos de controle que levam a práticas de antidiálogo. Para Freire (1987), o antidiálogo possui inúmeras formas de conquistar o seu oponente. Das mais sutis às mais violentas formas de repressão.

A manipulação das gentes oprimidas caracteriza bem a “teoria da ação antidialógica” (Freire, 1987, p. 109) e esta manipulação circunda as várias dimensões deste antidiálogo, próprio de sistemas autoritários, de práticas educativas orientadas para a racionalidade técnica, presentes em projetos pedagógicos, frutos das formas de gerir, organizar e financiar o sistema educacional do país, ou seja, do capital.

A educação nesta perspectiva torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 38). A educação tem características dissertadora (Freire, 1987), pois se prioriza a ““sonoridade” da palavra e não sua força transformadora[...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1987, p. 38). Uma educação livresca que, quanto mais se arquiva, se memoriza informações e se obedece, mais se cumpre a função de educando-objeto.

Fazendo uma paráfrase do pensamento freireano sobre quem é o educador (a) e o educando (a) na perspectiva bancária, assim: O (a) educador (a) é o que educa, o (a) que sabe, o (a) que pensa, o (a) que profere a palavra, o (a) adestrador (a), quem faz as escolhas e as prescreve, o (a) que atua; o (a) que define o conteúdo programático, o (a) que se impõe com autoritarismo, como sujeito do processo; os educandos (as), meros receptáculos de conteúdos, de

informações e comunicações, os objetos, que devem ser adaptados (as) às imposições, ajustando-se, acomodando-se e acolhendo de forma dócil às ordens prescritas, porque os estudantes são produtos, os (as) que são educados (as), pois nada sabem. (Freire, 1987, p. 38- adaptado).

Na perspectiva libertadora, educanda (o) deixa de ser de ser objeto, pois a intencionalidade investigativa não são as pessoas, suas anatomias, presentes nas propostas curriculares e nos livros didáticos, “mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”” (Freire, 1987, p. 67). Portanto, a realidade deve ser mediadora das abordagens de ensino-aprendizagem, almejando a práxis emancipatória.

Assim, as temáticas devem ser consideradas em sua totalidade, atendendo as dimensões críticas da realidade, não como algo externo, à parte, mas pertencente. “As dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (Freire, 1987, p. 71).

A investigação pedagógica nesta perspectiva não pode se amparar em esquemas prontos, exigindo, muitas vezes, o abandono do plano curricular elaborado pelo professor (a), a partir de suas demandas escolares e dos contextos em que os agentes estão inseridos; planos feitos com estes, dos contextos e da realidade planetária, bem como das conjunturas sociais.

A investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade “[...] não é possível elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação (Freire, 1987, p. 73).

Esses programas “doados ao povo” a que se refere Freire (1987) existem e são executados pelas Secretarias Educacionais e intensificaram-se após a “implantação”, da BNCC. Todavia tais formatações de controle sempre

existiram, embora se tivesse mais espaço para outras dinâmicas e processos formativos emancipadores, como o desenvolvimento de projetos oriundos da realidade das comunidades, de inspiração freireana, como é o caso de nosso objeto de estudo, cujas bases originam-se de processos sociais, dos coletivos de assentamentos, que trazem a referência das experiências vividas pelo bispo progressista (Dom Fragoso¹⁸), fomentador das escolas populares na diocese e semeador de outras iniciativas de educação popular, demonstrando sua íntima relação com Freire, quanto às práticas populares de educação, ainda que por meio das vivências da Igreja Popular (Teologia da Libertação).

Assim como as lideranças não podem pensar sem as massas nem para elas, como afirma Freire (1987), tampouco educadores (as) não podem pensar sem estudantes ou para eles (as), mas com estes (as). Quem pensa sem o faz com propósito de dominação. “O que poderia parecer um diálogo destas com as massas, uma comunicação com elas, sejam meros “comunicados”, meros “depósitos” de conteúdos domesticadores” (Freire, 1987, p. 97).

Para Freire “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 1987, p. 100). Tanto Freire quanto Habermas pontuam a linguagem numa práxis da verdadeira comunicação como aspectos fundantes do processo de construção da autonomia, da emancipação. O seu contrário é o “antidiálogo” (Freire, 1987) e suprimi-lo pode-se chegar à educação emancipatória.

Em pedagogia da autonomia Freire (1996), pontuamos reflexões da relação professor-aluno (a) e a produção do conhecimento, como processo de construção da autonomia emancipatória. Dos muitos saberes levantados em pedagogia da autonomia (1996), enfatizamos três neste estudo. Ei-los: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria

¹⁸Não queremos fazer alusão ao catolicismo, como processo de formação escolar (pelo contrário, defendemos a laicidade educacional), mas não podemos desconsiderar as sementes plantadas pelo Bispo Dom Fragoso (no auge da ditadura militar), que chega aos sertões crateuenses e, por meio de processos da educação popular, realizam trabalhos problematizando a realidade dos povos da região, provocando-os a pensarem e se organizarem para lutarem por seus direitos, através da conscientização.

produção ou a sua construção'; 'Ensinar exige consciência do inacabamento'; 'Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando'".

Vivenciamos práticas educativas que remontam à educação bancária (Freire, 1996), cujas indagações são tolhidas, em prol de processos técnico-bancárias que, embora bastante comuns, tornam-se cada vez mais obsoletas, pois vivemos "novas eras", tempos das tecnologias digitais, de muitas e instantâneas informações que, muitas vezes, chegam às salas de aulas por meio dos pacotes mercadológicos, impostos pelo sistema com características de uma educação centralizadora, tecnicista (revestida de novas necessidades, ajustadas às transformações tecnológicas e digitais), ressoando uma ciência e tecnologia nos moldes positivistas, visando à dominação.

Portanto, informações temos em qualquer parte para além da sala de aula. Temos vivido desafios de dialogar com estas informações oriundas de vários meios, provocando indagações, pois a educação deve fomentar sujeitos críticos e não silenciados, com domínio do conhecimento científico e tecnológico como elemento primordial no processo educativo. Pois se assim não o for, estaremos imersos em condicionamentos retrógrados. Freire (1996) nos alerta: "Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor" (Freire, 1996, p. 25).

E como sujeitos dos processos em construção, conscientes de nossos condicionamentos, sabemos também que somos seres inacabados e conscientes, pois "sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele" (Freire, 1996, p. 28). Assim como as grandes mudanças na sociedade, temos também nos transformado, pois não somos seres imutáveis, fechados numa só dimensão e/ou com possibilidade única de aprendizagem, pelos processos de transferência de conteúdo, como apregoa a concepção bancária. Para Freire (1996) nossa inserção no mundo não é isolada, nem alheia às questões sociais, seus tensionamentos, entre o que somos enquanto seres biológicos e nossas

construções sócio-culturais, nos fazem seres históricos e em processos constantes de transformações.

E deste processo de sujeito inconcluso e em movimentos constantes de mudanças, traçamos nossa autonomia, quer seja do educando (a), quer seja do (a) educador (a); outro saber necessário à prática educativa, trazida por Freire, de uma educação transformadora é “respeito devido à autonomia do ser do educando [...] Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo” (Freire, 1996, p. 30-31). E nesta interação e constituição de autonomias, produzir saberes, conhecimentos, não para nos adaptar, mas ajudar a nos pensar como seres construtores de nossas histórias, com autonomia, aprendendo novos processos e nos lançando às novidades que mundo nos apresenta, fazendo destas ferramentas instrumentos facilitadores de novas aprendizagens, tendo nesta relação como centrais do processo: a relação dialógica educador (a) educando (a). “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 36).

Nesta aventura humana, de sujeitos históricos, protagonistas, criadores (as), recriadores (as) de processos de aprendizagem, de suas histórias numa construção dialógica do conhecimento de forma crítica, nos indagamos: como perseguir os interesses emancipatórios em currículos ainda tão controlados e fechados?

3.4 Os interesses humanos básicos permeando os currículos - uma perspectiva de currículo como práxis

Os interesses humanos básicos são fundamentais e se apresentam para a humanidade por meio dos interesses: técnico, prático e emancipatório e relacionam-se com a ciência que organiza o saber na sociedade, sendo, respectivamente: empírico-analítica, histórico-hermenêutica e a crítica, como já apresentado.

Partindo dessas compreensões faremos uma abordagem acerca das racionalidades, tendo como pano de fundo, o currículo. Neste estudo trouxemos Grundy numa releitura de Habermas em: “Producto o praxis del Curriculum”, de Shirley Grundy (1987).

A compreensão de currículo apresentada não trará em sua concepção um conjunto de ideias organizadas, expressando um nível conceitual perfeito, nem modelo a ser seguido ou guia a ser posto em prática. Há quem o compreenda assim, sobretudo quando orientado pelo interesse técnico. Contudo, não apresentaremos conceitos abstratos, mas uma perspectiva de currículo como constructo social, cultural, “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas” (Grundy, 1987, p. 19-20). Partimos de compreensões conceituais com enfoques sócio-políticos e culturais. “A perspectiva cultural do currículo refere-se às experiências das pessoas decorrentes da existência do currículo, e não aos vários aspectos que o compõem¹⁹” (Grundy, 1987, p. 20, tradução nossa).

Grundy (1987) aponta que “La teoria tradicional del *curriculum* divide los procesos correspondientes al mismo en disenno, difusion, implementacion, evaluacion y, quiza, innovacion” (Grundy, 1987, p. 65). Para ela, o desenho curricular é implementado pelos (as) professores (as) e para isto, estes são persuadidos a seguirem e se adaptarem às recomendações de cunho técnico.

Todavia, existem caminhos que são construídos no chão da sala de aula, nas relações professor (a) ‘versus’ aluno (a), nos processos ensino-aprendizagem, os intercâmbios de saberes que emergem do cotidiano escolar, pois “el *curriculum* es lo que los estudiantes experimentan en el ambiente de aprendizaje [...]” (Grundy, 1987, p. 66).

Se o professor desenvolve seu trabalho curricular com base no interesse técnico, “esse interesse constituirá o elemento construtivo do conhecimento gerado pelo professor no projeto, como um *saber-fazer*²⁰” (Grundy, 1987, p. 67),

¹⁹ Uma perspectiva cultural del curriculum se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del curriculum, y no a los diversos aspectos que lo configuran.

²⁰**Na íntegra:** “ese interes constituira el elemento constructivo del saber generado por el profesor en el proyecto, en calidad de <<saber-como>>” (Grundy, 1987, p. 67).

tal conhecimento será transformado em “ação produtiva eficiente e eficaz” (idem, 1987)²¹. Até que ponto nossas práticas cotidianas de sala de aula nos levam a desenvolver currículos cujas orientações tem nos exigido “saber fazer”, para isto, nas orientações da BNCC há as trilhas pedagógicas, com base nas competências e habilidades, focando em resultados.

Que resultados e para quem? Desenhos, roteiros, trilhas, tudo muito bem estruturado para ser seguido, sem indagações, apenas cumprir os manuais com maestria, almejando melhor resultado. O controle da docência se relaciona ao tipo de conhecimento que chega aos educadores (as), gerando habilidades de saber como “actuar en determinadas situaciones para mejorar el resultado del acto docente” (Grundy, 1987, p. 73).

Concordando com autora, de que a educação ainda é bastante guiada pelo interesse técnico, manifestada por meio dos currículos. O interesse técnico se relaciona com a prática de forma prescritiva, convertendo-se em algo palpável, em produto. Todavia para se alcançar as metas finais: o produto, todo o processo deve ser muito bem orientado (prescrição), acompanhado e/ou fiscalizado. Controle vivenciado com a implantação e execução da BNCC.

O segundo interesse, o prático, Grundy (1987) traz a perspectiva aristotélica. Para Aristóteles em Atenas a vida prática se configurava como a política, em que os homens interagiam com outros homens, no sentido literal (mulheres não participavam da vida pública). Estes cuidavam de negócios, das esposas, de escravos, engajavam-se na administração da polis, denominado “aspectos “práticos” da vida ateniense” (1987, p.89). A interação humana referida requer uma ação prática, não no sentido manual, mas na perspectiva da práxis (Grundy, 1987).

Grundy (1987) com o referido filósofo diferencia a ação resultante da habilidade (técnica) e da ação prática (práxis), pois esta tem como finalidade fazer o bem, enquanto aquela tem como fim, o produto. “Os gregos se preocupavam muito com “o bem” ou virtude moral²²” (Grundy, 1987, p. 92). As

²¹ accion productiva eficiente y eficaz (Grundy, 1987, p. 67).

²² Tradução nossa: “Los griegos se preocupaban mucho por «el bien» o la virtud moral”.

tomadas de decisão da ação prática centradas em processos que possibilitem decisões visando o bem devem ser deliberações pensadas não sobre os fins, mas sobre os meios (id, ibid, p. 93). Os processos educacionais trazem em suas ações, cotidianas cobranças visando fins, resultados e produtos. Se por um lado o interesse técnico se centra no resultado, não importando os processos e agentes envolvidos, no interesse prático, processos e pessoas são importantes.

Para Grundy (1987) a ação prática na esfera das interações supõe riscos. Portanto, os resultados da ação são muitas vezes desconhecidos e, sobretudo, no que tange uma educação cujos processos são construídos e vividos por todos (as), em que o (a) educador (a) não sabe tudo nem tudo domina, expondo-se riscos. “El interes practico, por tanto, genera una accion *entre sujetos*, no *sobre objetos*” (Grundy, 1987, p. 95, grifos da autora).

O currículo na perspectiva do interesse prático, se “resalta la accion o la practica y no algun produto” (Grundy, 1987, p. 95). Portanto, para a autora, tratar o currículo na perspectiva prática, é, em certo modo, afirmar que constitui a interação humana e esta se refere à relação educador (a) e educandos (as). Segundo ela, se reconhece as implicações políticas do currículo, de modo que as pessoas são protagonistas, não objetos. Tomando o currículo sobre um ponto de vista específico, da implementação deste como atividade prática, pode-se enfrentar um problema, o de sua interpretação como texto.

O estudante nesta abordagem é agente da aprendizagem, supondo-se que o professor preocupar-se-á com a aprendizagem, não somente com o ensino. A aprendizagem supõe a construção de sentido. Ao educador (a) cabe, mais do que se preocupar com objetivos prescritivos, mas rejeitar conteúdos que não tenham a construção do significado do estudante (id, ibid). Portanto, compreender o sentido concreto da vida, poderá conferir um processo significativo aos estudantes. Esta compreensão (hermenêutica) não é tarefa simples, mas possível de entendimento.

Não se trata de compreender para dominar ou se ajustar a algo que está fora de si; este interesse é inerente, pertencente ao meio. “El interes practico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo

y formando parte de el, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (Grundy, 1987, p. 30). Não havendo intencionalidade de competir com a natureza. A interpretação, própria da hermenêutica, presente em grandes áreas como as ciências sociais constitui importante diferença deste com o interesse técnico. Habermas nos traz que:

As ciências histórico-hermenêuticas incrementam o conhecimento em um marco metodológico diferente. Aqui o significado da validade das proposições não se constitui dentro do marco de referência do controle técnico... As teorias não são construídas dedutivamente e a experiência não é organizada em relação ao sucesso das operações. O acesso aos fatos é alcançado mediante compreensão do significado, não por observação. Verificação de hipóteses legaliformes nas ciências empírico-analíticas tem sua contrapartida na interpretação dos textos²³ (Habermas, 1972, p. 309, apud Grundy, 1987, p. 30-31, tradução nossa).

Conforme Grundy (1987), a ação prática é subjetiva, sendo, portanto, “a ação de um sujeito situado no universo que atua com outro sujeito” (Grundy, 1987, p. 32, tradução nossa). Esta ação denomina-se “interação”. Habermas traz sua compreensão:

Por interaccion... entiendo accion comunicativa, interaccion simbolica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas reciprocas respecto a las conductas y que pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos (Habermas, 1971, p. 92, apud Grundy, 1987, p. 32).

Para Grundy (1987) a interação não é sobre, mas com o ambiente, no sentido integral da palavra, ou seja, envolve seres e natureza. As interpretações dos significados deste interesse são, portanto, consensuadas. Assim,

²³ Las ciencias historico-hermeneuticas incrementan el saber en un marco metodologico diferente. Aqui, el significado de la validez de las proposiciones no se constituye dentro del marco de referencia del control tecnico... Las teorias no se construyen deductivamente y la experiencia no se organiza en relacion con el exito de las operaciones. El acceso a los hechos se consigue mediante la comprension del significado, no por observacion. La verificacion de las hipotesis legaliformes en las ciencias empirico-analiticas tiene su contrapartida en la interpretacion de los textos (Habermas, 1972, p. 309).

compreensão e interação são fundamentais nesta perspectiva, sendo de igual forma para a compreensão de currículo.

O terceiro interesse (emancipatório), mais amplo e complexo, também estimulado pela razão e não pelo desejo. Habermas (1972) considera a humanidade potencialmente racional. Para este filósofo, o interesse fundamental é pela emancipação, (Grundy, 1987). Emancipação compreendida como “independência de tudo o que está fora do indivíduo²⁴” (Habermas, 1972, p. 205, apud Grundy, 1987, p. 35, tradução nossa).

O filósofo relaciona emancipação com a autonomia e a responsabilidade. Para haver emancipação, necessita-se de autorreflexão como um processo individual, contudo, nunca pode ocorrer separado da realidade coletiva, haja vista a natureza das sociedades humanas se assenta nas interações sociais. Assim, a emancipação é uma necessidade intrínseca da humanidade.

Um currículo orientado para o interesse técnico, como já salientado, requer como resultado final, um produto. E isso remonta a origem e ideia de currículo, apresentada por Bobbitt, em *The Curriculum* (1918), em que este “é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais” [...] portanto, “o modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica” (Silva, 2011, p. 12).

Todavia o debate se expande com Tyler (1949) e em proporções ainda sentidas e vividas na atualidade, pois o modelo de currículo tecnocrático suprime a práxis de muitos educadores (as). Muitas vezes com outra linguagem, outro aparente desenho curricular, mas uma possível retomada do viés técnico, frutos das demandas do neoliberalismo.

Conforme Grundy (1987, p. 139), o currículo compreendido pelo interesse emancipatório é compatível com o interesse prático, todavia incompatível com o técnico. Neste sentido, é possível a presença de interesses práticos em diálogo com o emancipatório, interagindo na práxis de um currículo, pois estes dois interesses podem convergir. Bem como se pode

²⁴ Independencia de todo lo que está fuera del individuo.

identificar os três interesses numa mesma experiência concreta de currículo, pontuando divergências e/ou conflitos de interesses.

Os interesses podem evidenciar a intencionalidade de uma prática curricular. Ademais, determinado interesse pode construir a consciência de um educador (a), definindo as formas de compreender e/ou atuar na escola e nas demais esferas sociais. O educador (a) poderá ter posição clara do interesse pelo qual é orientado e, por questões estratégicas desenvolver práticas curriculares que direcionem para outro interesse; o inverso também pode ocorrer.

Dentre os interesses humanos básicos, o emancipatório propõe “condições intelectuais e materiais dentro das quais se podem estabelecer comunicações e interações não alienadas” (Ribeiro, 2015, p. 155). Busca mobilizar na (no) estudante criatividade, participação ativa na construção do conhecimento.

Tecendo relações autônomas que se fortalecem com a conscientização, que não ocorre de forma abrupta, mas gradualmente. Como Grundy (1987) afirma que não há, necessariamente uma mudança natural de um interesse para o seguinte. Para que isto ocorra deverá haver uma transformação da consciência, na forma de perceber e atuar no mundo (id. p. 140). Pessoas em processos coletivos de interações sociais, com participação ativa, exercendo o poder da fala, com autonomia de si, na tomada de consciência da posição no mundo, podem alcançar a criticidade.

Assim como Coutinho (2002) faz referência, ainda que sucintamente a Paulo Freire, Grundy (1987) também o traz em seu estudo com maior aprofundamento acerca da abordagem emancipatória, cuja prática está informada pelo interesse emancipador, como ponto de partida, apresentando o método de alfabetização de adultos. Ela afirma ser o ato de ler, (dos programas de alfabetização) um produto, próprio da “*tekne*”, pois com o exercício da leitura pode alcançar outros fins, como emprego. “Es significativo que un programa de alfabetizacion de adultos pueda servir de ejemplo de *curriculum* informado por un interes emancipador” (Grundy, 1987, p. 141, grifos da autora).

Educandos (as) docilizados, disciplinados (as), gentis, silenciados (as), para melhor ser comandado, domesticado. Dar voz a estes (as) é sair das barreiras da domesticação, é arriscar perder o comando da voz, próprio do interesse técnico. Educandos (as) que falam são considerados transgressores (as), rebeldes, pois não aceitam gentilmente o que lhes é imposto.

O currículo nesta perspectiva traz a significação dos processos e não meramente dos fins aos quais se propõe. Não é, porém, um processo espontâneo, mas se constroi nas relações dialógicas e as reflexões que se dão entre as pessoas, os processos pedagógicos e seus contextos. Grundy (1987) chama atenção para a importância da negociação do processo de aprendizagem, bem como a participação ativa do educando (a), contudo, não são necessariamente fatores que promovem a emancipação, pois para isto necessitaria do enfoque crítico.

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso FREIRE la denomina pedagogía “que plantea problemas”. La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones (Grundy, 1987, p. 145).

Uma educação cuja problematização se constitui em ato pedagógico promove uma relação dialógica sem a arrogância do (a) educador (a) sobrepor-se aos demais (estudantes) e, se lançam aos desafios, possibilitando a elaboração do conhecimento e de novas pessoas, mais conscientes de si e do mundo.

Tanto Freire (1989) em suas vivências e diálogos sobre educação libertadora, “educação como prática de liberdade”, quanto Habermas, em TAC e as reflexões acerca das racionalidades técnica, prática e emancipatória, perspectivam a mudança social dos sujeitos e de seus contextos sociais, por meio da reflexão, da práxis, buscando construir sociedades democráticas, em

que a racionalidade seja acessada por todas as pessoas por meio do consenso. Assim, pela comunicação e solidariedade é possível a libertação das pessoas, como refere Habermas (Coutinho, 2002).

A partir do agir comunicativo se poderá estabelecer a autonomia dos agentes. Percebemos, então, a verossimilhança entre Habermas e Freire na luta pela construção de uma sociedade emancipada e solidária, em que, rompendo com o positivismo, propõem uma democracia emancipada. Coutinho (2002) faz uma vasta e aprofundada análise de Habermas, mas traz elementos de consonâncias com os dois teóricos de forma bastante ínfima, enfatizando autores europeus e de outras regiões, como Estados Unidos e Austrália. Contudo, percebemos um grau muito mais profundo de similitudes entre os dois teóricos (Freire e Habermas), apresentado com maior aprofundamento por Grundy (1987). Assim, fizemos releituras de ambas acerca de Habermas, mas nos aprofundamos em Paulo Freire.

Os estudos realizados por Coutinho (2002) e Grundy (1987), sobre Habermas, atravessando alguns pensamentos freireanos, com aproximações nas ideias destes sobretudo no que se refere à teoria dialógica, agir comunicativo, o interesse emancipatório e a relação com a práxis, nos deu suprimentos para nosso pensamento na perspectiva da educação orientada para a racionalidade emancipatória e de um currículo como práxis. Com isto, trazemos a perspectiva de educação contextualizada para a convivência com o semiárido como uma abordagem dentro da modalidade de educação do campo, nesta perspectiva da TAC e das relações dialógicas e emancipatórias.

3.5 Educação contextualizada para a convivência com o semiárido, uma perspectiva de Educação Campo

A trajetória da Educação do Campo remonta décadas de luta por reconhecimento legal, mas isto só ocorre com os marcos regulatórios a partir de 2001 e, de forma mais elaborada, conforme segue:

Conselho Nacional de Educação, em conformidade com a Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com

fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, p. 25).

A educação do campo no contexto da educação brasileira não remonta muitas décadas, nem sua constituição assegura que esta seja implementada na prática, pois ainda nos deparamos com práticas de educação rural; sendo denominada por educação do campo. Esta educação, instituída como modalidade em nosso país, requer uma organização e diretrizes específicas voltadas aos povos do campo, suas identidades, sua organização sócio-cultural e modos de vida. Essa identidade referida nas diretrizes operacionais de educação do campo se ancora ao espaço-tempo e saberes dos estudantes, conforme nos traz:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2001, p. 22).

A educação do campo, tem tido inúmeras interpretações e concepções, muitas vezes distorcendo a sua compreensão, entrelaçada no campo da luta e das contradições em que ela surge; a educação do campo é território de constantes disputas políticas e ideológicas. E disputa sua inserção no debate educacional em sua totalidade. Ela nasce dos movimentos sociais ligados ao campo, da luta de classes, atuando “desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade” (Caldart,

2009, p. 38). A luta dos movimentos sociais para assegurar uma educação do/no campo se orienta para um projeto de sociedade que se contrapõe ao projeto neoliberal do Estado.

Conforme Caldart (2009) a educação do campo nasce como crítica à realidade da educação dos povos camponeses que vivem e trabalham no campo. Essa crítica de caráter prático, mas também político, pautada em “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (Caldart, 2009, p. 39). Uma crítica prática que se transforma em confrontos de ideias e concepções, segundo a mesma autora.

A centralidade de suas pautas tem sido na escola, lutando para que as concepções orientadoras de suas práticas não fiquem centradas à escola somente, se constituindo enquanto projeto educativo (Caldart, 2009). Portanto, se põe em constante luta em prol de um projeto de educação para os/as camponeses e, um projeto de sociedade que contribua na promoção da emancipação desses povos tão esquecidos e excluídos, com os direitos mais básicos negados e a educação como um dos mais inacessíveis e distantes de serem materializados, constituídos com vistas a ser inclusivo e emancipatório. Portanto, uma de suas pautas reivindicatórias é a luta dos camponeses/as pelo acesso ao conhecimento elaborado, criticando as formas de “conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo” (Caldart, 2009, p. 38). Tal modalidade de educação se propõe como movimento de luta contra o

[...] atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país (Caldart, 2009, p. 39).

Embora com fins práticos se orienta para fins emancipatórios, com clareza quanto ao projeto de país. Por ser pensado por coletivos populares, ganha cada vez maior campo de reflexão e amplitude, constituindo-se numa luta com diversos movimentos e segmentos populares do campo.

Em âmbito nacional, alguns movimentos se destacam na luta pela educação do campo, frente à Comissão Nacional de Educação do Campo, construindo-se numa trajetória coletiva, mais do que conceito ou modalidade, mas uma concepção de mundo. Eis alguns que estão nesta luta e hasteiam esta bandeira: Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), CPT, MST, RESAB, CEFFAs. Este é constituído pelas EFAs e CFR; dentre outros que, juntos promovem debates acerca da educação do campo e de uma especificidade que é a contextualização para a convivência com o semiárido. Um debate que tem se acentuado com mais ênfase e consistência no meio acadêmico, por pesquisadores (as), sobretudo da região semiárida brasileira.

Como uma perspectiva de educação do campo, a educação contextualizada para a convivência com o semiárido assume contornos dentro da modalidade de educação do campo, pois atende a povos, sobretudo, de áreas campesinas, assentamentos, as pequenas cidades, que, embora configuradas como urbanas, se assentam em práticas e vivências dos povos do campo. Quando surgiu, a proposta de educação para a convivência com o semiárido, atendia tão somente povos de assentamentos e comunidades camponesas. Hoje, como política pública em toda a rede municipal do referido município, atende a todas as escolas: campo e cidade apresentando novos desafios e realidades não pautadas em sua constituição e expansão.

Considerando as várias proposições e compreensões existentes sobre educação contextualizada, nos alinhamos a partir da perspectiva de educação emancipatória cuja autonomia, uma premissa que contribui para reduzir processos de exclusão e de opressão. Assim, Silva (2017) nos aponta que contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no

contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização da educação escolar é um processo dialético.

Ao se trabalhar numa perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido camponês, não se pode seguir a um currículo universalista, que desconsidera abordagens locais e suas complexidades, pois “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade” (Morin, 2000, p. 38). Com isto, verifica-se que um conhecimento que ignora o complexo, torna-se vazio e excludente. Para este:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2000, p. 38).

A falta de união entre as partes, ou seja, entre uno e múltiplo, a que se refere o autor acima, é o que se constata nos processos curriculares, nas vivências de sala de aula, pois com demandas oriundas do sistema de forma vertical, o currículo é tratado de forma separada, independente, fragmentado, priorizando-se o universal. E tal prática esvazia o verdadeiro sentido de complexidade no âmbito educacional.

Pensar no contexto local não significa se fechar neste, mas se alargar à visão e compreensão do global, do múltiplo. Para Morin (2000), nossa forma de conhecer o Planeta, nosso Mundo nos fez atrofiar em vez de instigar e desenvolver a habilidade “de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade”, (Morin, 2000, p. 64) ou seja, esta tão necessária interação entre o todo e as partes, do contexto local ao global.

Para Morin (2000), situar a humanidade no universo é conhecê-la, pois “todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem

somos?” É inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?”” (Morin, 2000, p. 47). Neste sentido, trazemos a concepção de contextualização: situar o sujeito em todas as esferas da dimensão terrena, seja social, cultural, política; de modo que este possa ser orientado para a emancipação, sentindo-se parte do todo e não um elemento à parte.

Pensar a educação na perspectiva problematizadora, pois, como Morin nos ajuda a repensar este processo, quando nos indagamos sobre nossa condição antropológica e gnosiológica e, com isto, nos refletir nesta multiplicidade dos contextos sociais e culturais. Neste sentido Silva, Menezes e Reis, reforçam:

A proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido brasileiro se insere na perspectiva de compreensão dos processos formativos imbricados nas múltiplas dimensões da realidade na qual as pessoas existem e onde a escola assume papel fundamental na formação de todas as gerações que a ela têm acesso, qualificando-as para uma inserção mais crítica e autônoma na sociedade em que se vive, contribuindo, decisivamente com o desenvolvimento humano e sustentável (Silva; Menezes; Reis, 2012, p. 57).

Uma educação emancipadora possibilita uma sociedade liberta, pois constroi sujeitos críticos capazes de pensar, de lutar e transformar com autonomia a realidade. A Educação Contextualizada na perspectiva da convivência com o semiárido é discutida por alguns estudiosos/pesquisadores que assumem uma contraposição ao sistema educacional nutrido pelo sistema neoliberal, cujas intencionalidades se orientam para um positivismo moderno, com práticas educacionais tecnicistas, colonialistas e descontextualizadas.

Pensar este processo educativo é, sobretudo, lançar o olhar para o currículo tão colonizado. Para (Silva, Menezes, Reis, 2012, p. 57) “descolonizar o currículo e contextualizá-lo nas questões reais do mundo em que a escola está inserida e nas questões presentes na contemporaneidade parecem ser um dos caminhos a serem trilhados pela ECSA”. Contudo, é um campo de disputa de interesses que atravessa o Brasil desde o início da colonização.

A compreensão sobre a contextualização para Oliveiras, Carvalho, Holanda, Tamboril, Curatis, respectivamente, fazendo uma relação entre conteúdos e realidade, trazem aspectos da interdisciplinaridade:

Contextualizar nada mais é do que pegar, transformar a realidade dos meninos em conteúdo, que esse conteúdo não fique só na vida deles, mas que possam estar abrangendo outros campos do conhecimento (Oliveiras).

A educação contextualizada que a gente conheceu o processo de entendimento ainda era pra abranger estudos de todo o município, onde a educação era voltada pra vivência prática dos alunos dentro do seu ambiente escolar, dentro da sua comunidade. A gente buscava conhecer cada um dele, né? A própria identidade do aluno, a identidade da comunidade. Onde a gente buscava o que ele sabia e também o que ele não sabia. O estudo que eles tinham que priorizar era esse, era da vivência dele...Né? Porque muitos achavam que não sabiam os conteúdos do livro (pra eles muito vago). E que esses conteúdos que eles viam na prática serviriam de alguma coisa, porque muitas vezes eles diziam que não servia o que eles aprendiam (Carvalho, 2023).

As autoras a seguir apontam essa relação dialógica como um movimento de construção do currículo que não pode ser fechado nem fixo, estando de acordo com as falas acima, de dois entrevistados. Assim, para elas

Contextualizar para implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e se refaz (Silva; Araujo²⁵, p. 8).

Reis (2011) afirma que “contextualizar não é empobrecer o currículo, nem aprisionar o sujeito ao conhecimento local” (Reis, 2011, p. 164). Nesse sentido, salientamos a importância de se considerar a vivência do estudante e

²⁵ O referido artigo de Araujo e Silva não possui ano de publicação. Artigo apresentado pelas autoras ao curso de Pós-graduação – Ensino Superior e Docência no Contexto do SemiÁrido, promovido pela Universidade Estadual da Bahia, através do Departamento de Educação - Campus VII, Senhor do Bonfim – BA, sob a orientação do Professor Edmerson dos Santos Reis,)

expandir aos saberes globais, buscando produção do conhecimento de forma significativa e transformadora, como segue abaixo:

É uma abordagem que vai de acordo com o mundo do aluno, com a realidade do aluno, contextualizando com os conteúdos inseridos em sala de aula. No lugar, no ambiente que rodeia ele e aí...segue para compreender a realidade também, né? (Holanda, 2023).

Educação contextualizada é levar o aluno para além dos muros das escolas. Trabalhar dentro da escola o que é vivenciado pelo aluno, o que ele conhece, seu meio. E, além disso, levar também para fora da escola, para que ele possa ter uma melhor compreensão daquilo que ele está vivendo. Então, se você trazer a realidade, a contextualização para dentro da sala de aula e para fora dela a aprendizagem do aluno será mais significativa e com isso, gerar formas de aprendizagem (Tamboril, 2023).

É dar sentido aquilo que eu tô ensinando pra o meu aluno, coisas que vão fazer parte do dia a dia dele. Não só um conteúdo abstrato, mas que também envolva a realidade do aluno. Eu tenho sempre trazer o conteúdo para mais próximo possível da realidade dos alunos porque, quando eu iniciei eu via que... algumas vezes eles perguntavam: tio, mas pra que que eu vou estudar isso? É dar sentido aos conteúdos que a gente tá trabalhando, a vivência do aluno (Curatis, 2023).

As compreensões acima trazem em comum a realidade que circunda o estudante, quer dentro ou fora da sala de aula, mas importa enfatizar que contexto não se fecha ao local, pois os

Contextos não se fixam apenas ao local, à sala de aula, à comunidade local, a um território determinado. Ele se estende até valores que extrapolam qualquer geofísica descuidadamente traçada, uma vez que tecem em redes conteúdos que fundem o passado e o futuro, o local e o global, o pessoal e o coletivo: as objetividades e as subjetividades fugazes (Martins, 2004, p. 36).

Neste sentido, o entendimento de contexto é amplo e complexo, atribuindo-se a toda e qualquer realidade, contudo o contexto aqui apresentado é o semiárido brasileiro, numa compreensão construída a partir da interação

local-global, na “intersubjetividade” (Habermas), numa linguagem emancipatória e não de aprisionamento a um contexto.

O conceito apresentado pelo IRPAA acerca da ECCSA, traz o seguinte:

O sentido atribuído a Educação para a Convivência com o Semi-Árido (uma pedagogia da vida) está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nesta busca do (re) conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possam intervir e transformar a ambos (IRPAA, 2003, p. 11).

O processo inicial da ECCSA cujos elementos apontam para um processo muito integrado, mas com muitos desafios, conforme relatos a seguir. Novos contornos surgem a partir das dificuldades levantadas pelos entrevistados/as, como um olhar amplo ao longo de sua trajetória vivenciando a referida política educacional. Dos entrevistados (as), apenas dois participaram desse processo desde sua implantação, trazendo elementos mais consistentes, configurando-se como um processo avaliativo desta trajetória, apresentando elementos que ratificam a visão, conforme segue:

Quando nós iniciamos eu percebo que tinha um foco diferente. Trabalhava muito a questão do meio onde a gente tava inserido. E a gente tinha um cuidado muito grande com as aulas de campo. O trabalho era muito ligado teoria e prática. Hoje eu percebo que a coisa foi tomando rumo diferente. Me parece que devido a demanda que vem, é muita coisa, tem os projetos que a gente tem que dá conta, tem as avaliações externas que a gente é muito cobrada. Eu percebo que a educação contextualizada hoje acontece naquela turma, naquela sala de aula onde o professor internalizou a proposta, mas já não tem o cuidado que a gente tinha antes. Antes como a gente tinha todo aquele acompanhamento, aquele jeito de ser bem diferente do que é feito hoje. E uma dificuldade também em questão ao poder público parece que não é uma prioridade da secretaria. É uma proposta linda que se de fato fosse vivenciada a gente conseguiria, não só dar conta das provas externas, de tudo que é pra ser feito; mas hoje eu percebo que, como não tem esse interesse por parte da secretaria, é como se os professores achassem que não é algo interessante (Oliveiras, 2023).

Para Boa Esperança:

Assim que começou o projeto a ser trabalhado nas escolas a gente tinha uma certa dificuldade de saber elencar o projeto às demais disciplinas, porque até então a gente não tinha passado por uma formação, depois a gente foi fazendo essas formações e foi entendendo que poderia contextualizar... interdisciplinar. Contextualizar em todas as disciplinas, ne...porque a gente tinha um dia pra trabalhar educação contextualizada, pra trabalhar a contextualizada e depois com muita formação e com estudos a gente entendeu que contextualizar é o dia a dia da sala de aula né? É um projeto que veio pra ajudar os professores. As maiores dificuldades foi entender....(embora os meninos trouxessem nas formações o objetivo não é?) a proposta do projeto, a temática e depois você iria trabalhar em todas as disciplinas. A minha dificuldade foi essa: como é que eu vou pegar essa temática e vou trabalhar lá no português, na história, na geografia... no meu caso fui entendendo que dava sim pra trabalhar em todas as disciplinas (Boa Esperança, 2023).

Nos dois relatos a seguir percebemos verossimilhanças nas dificuldades encontradas, como a produção de material, para elaborar as aulas. Ainda que um destes/as tenha participado do processo desde o início, a mesma dificuldade foi vivida, sentida por quem o vivencia a política a menos de três anos. Carvalho e Tamboril nos trazem:

O que mais preocupava a gente inicialmente é porque era uma coisa nova né?...na época e a falta do próprio material de pesquisa. Era uma das coisas que fazia falta. A gente não tinha uma pesquisa voltada só pro tema deles, por exemplo, que era abordado naquele momento. Era difícil ter que criar o material que ia trabalhar. Então, não tinha um livro didático específico voltado pra educação do campo, pra educação contextualizada. Uma das maiores dificuldades foi essa de produzir material, que a gente tinha que usar pouco tempo e tinha que ter resultado também né. Então mostrar o material, procurar material, buscar material em diversos lugares, na internet, em livros antigos, fazendo recortes pra poder ter o material. Hoje facilitou, a internet chegou a todas as escolas também pra facilitar. Teve muita formação durante um período de educação contextualizada. Agora foi mais abandonado o processo de educação contextualizada. Tinha educação contextualizada...era só educação contextualizada. Hoje a gente tem que trabalhar ainda todo o livro, com poucos focos na educação contextualizada. A gente pega, somente

quando tá perto das culminâncias... é que a gente se preocupa em algo pra apresentar (Carvalho, 2023).

No começo eu tive muita dificuldade porque era algo novo para mim, porque a gente não tem muitos materiais, muitas pesquisas....porque eu pesquisava e não tinha muitas coisas... não tinha muitas fontes de pesquisa documentado em relação a trabalhar a educação contextualizado né? Então no começo eu pesquisava muito, o que era a educação contextualizada; Por que a gente vê na faculdade, mas vê só por cima. E aí minha irmã também... como ela está agora na faculdade, ela entrou em um programa, e aí foi o que me ajudou. Aí ela fala muita sobre a educação contextualizada e no começo essa dificuldade era muito grande: em pesquisas, em atividades e ainda tem. Né? Agora eu tenho mais facilidade devido a isso: eu compreendi o que é educação contextualizada. E aí é dessa forma que eu tô trabalhando, em cima do que eu vou pesquisando, eu vou fazendo as atividades, envolvendo os alunos (Tamboril, 2023).

As compreensões dos seis entrevistados (as) sobre o ECCSA convergem ao referirem que esta parte da realidade, da vida, do mundo do educando (a), dois deles citam teoria-prática como elemento fundante do processo. Também apresentaram visões diversas sobre as dificuldades, que podem advir do tempo em que vivenciam a experiência, bem como a compreensão de modelo educacional vivenciado e/ou que acreditam. Assim, pontuam como dificuldades por eles enfrentadas e fragilizadores da proposta: esmaecimento das atividades práticas, dois citam a falta de material como fonte de pesquisa, acrescentado por um deles: o livro didático (pois deve ser trabalhado todo o livro); falta de formação e, conseqüentemente de compreensão da proposta, dificultando o processo de interdisciplinaridade, falta de interesse pela SME, execução de outros programas, além de avaliações externas em detrimento da ECCSA; trabalhar a ECCSA apenas para ter algo a ser apresentado na culminância.

Dados que apontam para a prática educacional vivenciada pela referida política pública, orientada pelo interesse técnico, cujo currículo apresenta esvaziamento da realidade, denunciando as fissuras do processo da ECCSA.

CAPÍTULO 4

COSTURANDO OS RETALHOS, TECENDO DIÁLOGOS: DO CURRÍCULO COMO PRÁXIS AO CURRÍCULO COMO PRODUTO

“Nada na vida deve ser temido, somente compreendido. Agora é hora de compreender mais para temer menos” (Marie Curie).

Os opressores temem quando compreendemos, quando ecoamos nossa voz, quando nos organizamos. E negar o acesso ao conhecimento, à ciência, são formas também de silenciar a classe oprimida. Ocupar a ciência, os espaços de poder é levar nossas pautas a todos os espaços e, a educação faz suas travessias nesta empreitada. Neste denso capítulo traremos o debate à luz da ciência em conexão com os dados obtidos na investigação. São nossas análises, a começar pela documental que será pautado o interesse pela realidade dialética, emancipatória. Na seção seguinte, com seis subseções discorreremos sobre os paradoxos, contradições, dissensos, antidiálogos, os interesses ocupando o território do currículo.

4.1 Um olhar a partir da análise documental dos livros Retalhos

A análise documental foi realizada a partir dos livros de sistematização da caminhada da ECCSA em Tamboril, conforme figura abaixo:

Figura 05: Retalhos de uma educação contextualizada



Fonte: Castro (2010)



Fonte: Castro (2015)

O primeiro livro, intitulado: Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino (2010); o segundo: Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sertão do Ceará (2015), ambos sistematizam a ECCSA no município. Eles são elaborados por meio de oficinas, rodas de conversa, consultas à comunidade escolar. O primeiro traz mais elementos a partir da ótica dos educadores (as), com muitos depoimentos destes (as). O segundo descreve de forma mais intensificada vários processos incluindo outros municípios, porém concentra os relatos às figuras dos formadores (as), assessores (as), da política.

Para a análise destes dois arquivos, chegamos às seguintes dimensões: “a conceituação da ECCSA orientada para a realidade objetiva e dialética”; e, “paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida”. Estas saltaram-nos a partir de falas referidas nos documentos em análise. Ademais, amparamo-nos aos estudos teóricos e dados empíricos, interagindo a partir do CHD.

4.1.1 A conceituação da ECCSA orientada para a realidade objetiva e dialética

Esta dimensão referente à concepção da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, buscamos entender como estes (as) a concebiam naquele processo inicial e depois fizemos uma análise comparativa dessas compreensões com os dados empíricos, entrelaçando os dados como um contraponto para suscitar maiores reflexões. A começar pela compreensão dos (as) educadores (as) sobre educação contextualizada, conforme segue:

Educação contextualizada é desenvolver estudos baseados na realidade do/a educando/a, valorizando suas experiências, culturas, valores. É destinada à comunidade do campo, utilizando a linguagem popular, pois é de mais fácil compreensão (Castro, 2010, p. 45).

Nesta fala nos revela uma compreensão distorcida deste processo, pois esta refere que a ECCSA seja destinada aos camponeses e, usando “linguagem popular”. Nos remonta aos preconceitos vividos e reforçados aos povos do

campo, como se estes vivessem em um mundo à parte, isolados, bem como se não dominassem o saber elaborado, referindo a estes como consumidores de conhecimentos simplórios. Faz-se necessário um movimento de mediação, pois “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. (Saviani, 2011, p. 20). Para emancipar-nos, havemos de construir a competência política e este processo não ocorre de forma espontânea, natural, mas pelo domínio de competências, pois “a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica” (Saviani, 2011, p. 24).

A seguir percebemos discordâncias, pois, nesta fala não se pode tratar apenas numa perspectiva do campo, como vemos:

Deve ser trabalhado com as pessoas do campo sim, mas a gente não pode esquecer que essas pessoas do campo também fazem parte da cidade. Então um dos pontos que creio que na educação contextualizada não foi trabalhada da forma que deveria foi essa transição: campo e cidade. Foi universalizado dentro do município, porém a cidade a gente percebe que tem uma resistência maior. E a minha preocupação é que quando os meninos têm uma experiência na escola do campo, quando eles vão pra cidade isso é quebrado [...] porque como é uma política pública era pra ser trabalhado sem essa diferenciação, porque não tem como separar, não é? (Oliveiras, dados empíricos, 2023).

Na fala acima constata-se a fragilidade na compreensão da transição campo-cidade, tratados como se fossem dois mundos, uma polaridade, uma fissura entre o que se ensina nas escolas situadas no campo e o que se ensina do meio urbano, cujas marcas e modos de ser são também camponeses, em nosso objeto de estudo. Oliveiras apresenta uma compreensão da ECCSA conforme sua proposição. A seguir, a premissa desta concepção:

As formações modulares são desenvolvidas a partir de temas que surgem da necessidade do contexto local, subsidiando os/as educadores/as sobre suas realidades em vista de uma prática pedagógica inovadora, que faça a diferença na vida das pessoas, primando pela formação integral dos sujeitos, numa preparação para vida comprometida com a transformação da realidade em que se está inserido. Nesse processo há um

diálogo entre os saberes populares e científico, buscando a compreensão do objeto de ensino como um todo, desconstruindo a fragmentação do conhecimento[...] essa formação se dá em um processo dialético na construção do conhecimento em que os sujeitos são estimulados a participar ativamente na socialização dos saberes, na perspectiva da ampliação da visão com foco na multidimensionalidade (aspectos social, ambiental, político, econômico e cultural), portanto, tem contribuído significativamente para essa mudança de postura em meio à realidade (Castro, 2015, p. 26-27).

Novamente aqui remonta a importância do saber interessado, das competências várias, inclusive técnica, o que não se refere ao tecnicismo, fruto do positivismo lógico, mas o domínio do saber, pois “é justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores” (Saviani, 2011, p. 27). Para este teórico isso impossibilita educadores (as) de “transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório” (idem, *ibidem*), como possibilidade de superar os desafios do mundo.

A superação dos desafios a que se refere Saviani (2011) pode ocorrer por meio do domínio que tem sido negado às camadas populares, pois, para este, quem tem medo da competência técnica são os opressores, haja vista ser conveniente que os coletivos populares não dominem o saber científico. O conhecimento elaborado deve centrar-se nas mãos de poucos, para reforçar suas formas de dominação. Portanto, inserir as

[...] experiências na condição de projetos paralelos à margem do núcleo do legítimo conhecimento introduz uma disputa entre o direito a conhecer o real pensado, conceitualizado, teorizado e o direito a entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados (Arroyo, 2011, p. 126).

A disputa referida por Arroyo ganha corpo quando o (a) educador (a) supera a distância entre o real pensado e o vivido e busca no exercício de sua práxis pedagógica o ato de pesquisar. O professor (a) pesquisador (a), que não

se centra no livro didático apenas, supera imposições cotidianamente. A professora traz:

Contextualizar o ensino é necessário e para isso é preciso pesquisar em outros acervos, além do livro didático e ter criatividade para inovar, fazer com que o educando compreenda. Isso significa aproximar o máximo possível o conteúdo à sua vivência e ao contexto da comunidade na qual ele/a está inserido/a [...] (Castro, 2015, p. 111).

Assim, buscar outras fontes de conhecimento, para além do livro didático, **sacralizado**, pode possibilitar maior domínio da competência técnica, pois o (a) educador (a) demonstra sua capacidade reflexiva, eximindo-se da subordinação que interessa aos centralizadores do poder. Assim, “ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente” (Saviani, 2011, p. 33). Nesse sentido, importa tratar a realidade com objetividade racional, não como um fim ou produto, mas como meio para a emancipação.

As formações propostas neste processo (ECCSA) são uma contraposição aos pacotes enviados prontos para serem executados, visando a um fim. Em direções opostas, temos:

Essa formação veio nos mostrar a importância de conhecer o local que vivemos. Só assim podemos interferir no meio. Através do estudo fomos sensibilizados a perceber o potencial humano existente nas nossas comunidades, valorizando a sabedoria local, a cultura do povo e os meios de produção²⁶ (Castro, 2010, p. 62).

A formação modular

Mantém o propósito de disseminar metodologias pedagógicas apropriadas à região semiárida e trabalha com temáticas que envolvem o conhecimento sobre o semiárido brasileiro, suas potencialidades e os desafios ambientais, sociais, culturais, políticos e econômicos (Castro, 2015, p. 62).

²⁶ Fala de uma professora sobre o módulo: conhecendo o semiárido

Na visão de educação libertadora defendida por Freire, o “conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (Freire, 1987, p. 74). Portanto, as temáticas e os processos metodológicos estabelecem uma relação dialógica com a comunidade escolar, visando à produção do saber em processos democráticos e dialógicos, a partir das experiências sociais dos coletivos populares.

Para Arroyo importa “reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento” (Arroyo, 2011, p. 117). Para ele, se faz necessário suprimir concepções distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais (idem, ibidem). Para este, não se deve considerar uma hierarquia de experiências humanas, mas uma rica diversidade de saberes, modos de pensar a realidade e de nos pensar como humanidade. (Arroyo, 2011). Constatamos nesse processo rico, diverso, com metodologias e intencionalidades que fogem às barreiras do sistema, construindo novos olhares sobre os potenciais humanos em vista da construção do conhecimento elaborado a partir da ótica dos coletivos oprimidos. A ECCSA se propõe numa educação libertadora.

A educação contextualizada em Tamboril efetiva-se como um jeito de ser, de fazer educação, que tem sua metodologia baseada na filosofia de Paulo Freire, que tem contribuído para a mudança de postura dos/as educadores/as, educandos/as, confirmada por meio da teoria e prática, quebrando paradigmas de uma educação conservadora, anunciando uma educação libertadora, que considera os saberes dos sujeitos com suas especificidades (Castro, 2015, p. 26).

Os acompanhamentos pedagógicos têm possibilitado o desenvolvimento dessa filosofia (Paulo Freire), desde o contato com educandos/as e educadores/as até a família e comunidade, que acontece através do diálogo, troca de experiências, práticas. Isso é fundamental para a compreensão da realidade, definindo intervenções na perspectiva da consolidação da teoria trabalhada (Castro, 2015, p. 27).

Pelo diálogo toda a comunidade escolar, quer estudantes, educadores/as, famílias podem alcançar como refere Freire (1967) maior responsabilidade social e política. “Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho” (Freire, 1967, p. 92). Tal ingerência referida por Freire desmonta a educação bancária, anuncia novo projeto de escola e de sociedade.

Em sua estruturação, ainda como projeto a ECCSA confirma o caráter freireano, em seu fazer dialógico, com novas metodologias e competências, a relação com a vida dos coletivos a partir do semiárido, renunciado ao caráter tecnicista, bancário, numa posição contra-hegemônica, problematizadora e isto “implica num constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 1987, p. 47). Para Freire, a educação bancária busca a imersão, enquanto a libertadora “a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos (as), como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (idem, *ibidem*). E assim podem enfrentar os desafios deparados na sociedade.

4.1.2 Paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida

Nesta categoria lançamos nosso olhar a partir de trechos que remontam conflitos de interesses e, partindo da ótica dos interesses humanos básicos, buscando elementos sinalizadores de interesses que orientam a ECCSA, entendendo o espaço ocupado pelo poder hegemônico cuja relação se orienta para o interesse técnico. Seria esta proposta (ECCSA) orientada para o interesse técnico ou emancipatório?

Desde a implantação deste processo formativo, coexistem diversos programas educacionais, avaliações externas, sinalizando barreiras para a efetivação da ECCSA, conforme Castro (2015), alguns professores (as) demonstravam resistência e dificuldade de compreender e efetivar os princípios da ECCSA. O que leva a essas dificuldades e resistências? A autora sugere “a necessidade de compreensão da EC como uma concepção de

educação que deve ser defendida por todos os/as os/as autores/atrizes da sociedade civil organizada e pelo poder público” (Castro, 2014, p. 28).

Na fala acima denota-se um grande paradoxo, ao afirmar que, mesmo na efervescência da ECCSA em seus sete primeiros anos de implantação, a sociedade como um todo não se mobilizava para acolher a proposta em sua plenitude. Assim, tal afirmativa esboça um movimento contraditório que se confirma nos relatos dos dois livros em análise: de um lado a sociedade civil demonstrava toda disposição na incorporação do processo, embora localizado nas regiões das escolas em que ocorria. De outro, Castro aponta a necessidade também do poder público na compreensão e acolhimento.

Nos primeiros anos de estruturação e vivência da ECCSA em algumas escolas prossegue, mas um apoio pontual, muitas vezes, disponibilizando de recursos para fins técnicos para formações, como liberação de pessoal e realização dos três dias de formação. Isto tinha um impacto importante, pois aconteciam muitas cirandas de atividades pedagógicas; contudo, o poder público estava convencido da proposta ou apenas a executava por força maior, em função da memória do então secretário da educação (2006)²⁷ que acreditava neste processo educativo, tendo assinado o acordo para sua efetivação antes de deixar a SME?

Após a implantação, na ausência do referido secretário, ocorre um esforço conjunto para o processo ser bem-sucedido, porém a própria equipe na SME, técnicos executores de outras políticas e programas, como MAIS PAIC, demonstravam incompreensão e descompasso na integração deste, atravessando todo o fazer pedagógico do município, mas a ínfima equipe da EC mobiliza e realiza cada etapa com muito zelo. Evidencia-se uma cisão como dois modos distintos de fazer educação. A autora confirma isto ao trazer: “dificuldade na interação entre alguns membros da Secretaria de Educação – e

²⁷ Secretário Antônio Mota Filho - Responsável por sinalizar a concretização do projeto no município, mas em virtude de acidente, a vida interrompida, mas por ser irmão do gestor, o processo deu continuidade em sua memória.

o currículo e material didático continuam descontextualizados” (Castro, 2015, p. 28).

Outros desafios vivenciados na implantação da educação contextualizada? “Coordenadores pedagógicos e diretores com formação deficiente se tornam entraves no desenvolvimento do trabalho coletivo” (idem, *ibidem*). Isto aponta que ações da SME, demais programas, políticas, projetos se orientam para o interesse técnico e não se alinham à ECCSA, assentada em bases emancipatórias.

Na SME, havia uma pessoa liberada para ECCSA, para questões operacionais, todavia dois educadores (as) do quadro que lecionavam na EFA, constituíam a equipe, com experiência formativa na dimensão da convivência com o semiárido. Enquanto as demais pessoas da Secretaria atendiam às demais políticas e/ou programas. Equipes com agendas de planejamento e ações incompatíveis, contrariando ao que diz Castro (2015) ao afirmar:

Os planejamentos da educação contextualizada primam pela qualidade, considerando a multidimensionalidade dos temas trabalhados nas formações e de contextualização dos materiais didáticos e paradidáticos, cruzando com os programas educacionais existentes (PAIC, PNAIC, MAIS EDUCAÇÃO) em vista de um processo de ensino/aprendizagem que se aproxime ao máximo da realidade (Castro, 2015, p. 27).

A contradição consiste quando a autora afirma que os programas se cruzam e na página seguinte, cita a dificuldade de interação com membros da SME. Ademais, em que consiste este cruzamento por ela referido? Outro paradoxo evidenciado sugere a necessidade da ECCSA se adequar ao já está estabelecido como algo supremo e dado, pois ao tratar do planejamento da ECCSA consideram a contextualização do material didático, de modo a ter consonância com políticas como PAIC; na contraposição traz que **material didático e currículo seguem descontextualizados**. Será que desmontar toda a estrutura verticalizada e hierarquizada, problematizando-a, não seria um caminho para uma contextualização emancipadora, problematizando os conflitos, jogos de interesses e a demarcação de territórios educativos?

Estaria a ECCSA se adequando para se integrar aos demais processos da Secretaria ou estaria a forjar-se na contracorrente do sistema? Consideramos importantes as políticas educacionais, todavia que estas não soterram questões de ordem social, cultural, econômica, política dos coletivos e de suas comunidades; tal polarização constitui para Arroyo (2011), uma disputa política. Para este,

A diversidade de projetos e didáticas que trazem as experiências sociais para o cotidiano escolar são rejeitados pelo núcleo duro disciplinar dos currículos e das avaliações porque quebram, ao menos disputam a exclusividade hegemônica das habilidades e das competências mensuráveis. Uma disputa política (Arroyo, 2011, p. 127-128).

Os projetos, as vidas dos coletivos não se podem mensurar, como se faz no interesse técnico. Coutinho (2002) nos traz Habermas que considera que a sociedade atual inserida no progresso científico ressoa ainda, uma ciência positivista, com riscos à humanidade. Essa estrutura dominante define as intencionalidades curriculares, mas este se efetiva na prática pelo professor (a) que executa ou não as recomendações e/ou imposições. Como o desenho do currículo é feito pelos educadores (as), estes (as) são persuadidos a se adaptarem as orientações técnicas (Grundy, 1987), de cunho positivista.

Quando Castro (2015) afirma que programas se cruzam, de fato há um ponto de interseção, mas numa posição antagônica e antidialógica, com disparidades na forma como são concebidas e praticadas, pois os projetos de sociedade também não dialogam. Pelo antidiálogo, (Freire, 1987), ocorre a dominação e as relações tornam-se desumanizadoras, todavia, pelo diálogo se pode superar formas de opressão, pois “o diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 1987, p. 100).

Neste sentido, constatamos ações diversificadas que podem criar tal cisão discutida acima. Uma educação orientada para emancipação, irrompe-se com a força das bases em que se assentam os coletivos e suas lutas sociais. O processo da ECCSA é gerido e vivido por esses coletivos, suas demandas e de

sua ancestralidade, na luta por uma educação em que estes (as) tornam-se protagonistas. Uma das educadoras responsável pelo acompanhamento pedagógico naquele dado momento nos traz:

No município de Tamboril há vários programas educacionais. E nenhum deles tem o acompanhamento como o da educação [contextualizada] oferece: o processo de formação, o acompanhamento, o planejamento, o grupo de estudo, a visita à sala de aula, o intercâmbio, a culminância...Muito embora a estrutura dos outros projetos também requeira isso – mas o que de fato não acontece (Castro, 2010, p. 64).

Embora ações pedagógicas bastante diversificadas e intensificadas na efetivação da ECCSA como movimento de reflexão e construção da práxis a partir das formações sobre as temáticas, contudo, ao longo de mais de uma década, as temáticas sofreram poucas alterações, predominando as seguintes:

Figura 06: Temáticas da ECCSA Tamboril em 2007



Fonte: Construído pelas (o) pesquisadoras (es) 2022.

Após universalizada e constituída política pública, as temáticas permanecem com poucas alterações, conforme figura acima, em que as quatro primeiras foram trabalhadas nos dois primeiros anos e, as demais predominam no decorrer dos anos posteriores. Os temas giravam em torno de reflexões sobre o currículo. Embora as sugestões das temáticas tenham partido dos processos e dos formadores (as), possuíam caráter bastante relacionado ao semiárido e às

questões ambientais, não se configurando como imposições, mas um convite a se pensar a realidade vivida, partindo do saber local ao global (Morin, 2000).

O currículo como centralidade das reflexões e processos, constituindo o planejamento e replanejamento, das oficinas, cirandas, rodas de conversa, culminâncias, como possibilidade de reflexão crítica acerca do fazer educacional em um refazer-se constante, um movimento de desconstrução, sobretudo de visões deturpadas e preconceituosas vividas no cotidiano escolar.

As pesquisas de campo, que se tornaram uma metodologia eficaz e presente, de aproximação da realidade, compreensão e aprofundamento acerca desta, enriquecida no processo ensino/aprendizagem[...] socializado em sala de aula, buscando a consciência crítica dos educandos/as, cumprindo assim com o itinerário pedagógico que consiste na observação, reflexão e ação, a partir de questões sociais (Castro, 2015, p. 27).

Outra contradição: a ECCSA, dentre as políticas/programas, desenvolve maior acompanhamento pedagógico nas escolas, embora com equipe reduzida. Contudo, as atividades realizavam-se em parceria com entidades diversas como a EFA, lideranças comunitárias e sociais, moradores locais, como também pesquisadores (as) inseridos na ciranda de produção do saber, em um processo educacional que rompe os muros escolares. A escola faz um movimento contrário do comumente vivenciado: adentra o seio familiar e vice-versa; não somente a comunidade se insere na escola. “Buscar em coletivos a pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido como um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos” (Arroyo, 2011, p. 131).

Nas adversidades, um fenômeno evidenciado na ciranda de resultados, cujos educadores (as) marcam a trajetória da ECCSA em Tamboril, adentrando o contexto em que estão inseridos (as), seja morando e lecionando ou apenas para lecionar. Assim, a “Apropriação da realidade local por parte dos educadores e educadoras” (Castro, 2010, p. 85). Uma maior apreensão da realidade ocorre em virtude da “inserção dos/as educadores/as na vida da comunidade” (Castro, 2010, p. 85). Ademais, estes (as) “participam da

associação, dos quintais produtivos – mesmo que não morem na comunidade, há uma vinculação muito maior com ela” (Castro, 2010, p. 85).

Este processo permeado pelo diálogo configura-se numa práxis emancipadora, pois os educadores (as) nessa perspectiva atuam “como seres transformadores e criadores” (Freire, 1987, p. 56). Em “permanentes relações com a realidade” (idem, *ibidem*), produzindo além das materialidades, as subjetividades como também as instituições sociais (Freire, 1987), protagonizando suas narrativas enquanto ser situado no mundo, consciente de sua atuação enquanto educador (a). Neste mesmo sentido, contribuem para consubstanciar a práxis presente no contexto da vida escolar e comunitária, em que todos (as) são sujeitos do processo.

Novas relações se constroem, porque novos diálogos são estabelecidos, em que as famílias, seus (as) filhos (as) (estudantes) ressignificam e são ressignificados (as) como protagonistas, construindo coletivamente os saberes.

A seguir, percebemos um movimento dialógico incomum na dinâmica da educação, pois geralmente há a exigência pela escola, de maior participação das famílias, contudo, a escola não vai à família. Percebemos na pandemia, quão necessária a presença da família na escola, bem como da escola na família. No processo analisamos como próprio da metodologia da ECCSA a inserção da família na escola, para além de visitas somente para reclamações e recebimento de notas. Assim: “Participação das famílias na escola – antes a participação era para receber boletim ou só no dia das mães e/ou pais” (Castro, 2010, p. 85). A dialogicidade entre escola, família e comunidade, tripé que dá sustentação à dinâmica escolar, encerrando um ciclo com apresentação da caminhada pedagógica à comunidade por meio da culminância, pois “a culminância é feita na comunidade, envolvendo-a” (Castro, 2010, p. 85).

Tais processos e interações são formas diversas de diálogos. E sendo a palavra um direito de ser proferida por todos (as), conforme refere Habermas, não apenas de uma minoria que a dirige conforme intencionalidade à maioria, dominada e excluída do direito de falar; a palavra precisa transgredir a ordem e anunciar pelos (as) oprimidos (as) a libertação, pois “não é no silêncio que os

homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 54). É pelo diálogo que a humanidade historiciza-se e protagoniza suas lutas sempre numa busca coletiva. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 54). Mulheres, homens, educadoras, educadores, mães, pais, estudantes, e demais agentes da comunidade em permanentes interações contribuem para a emancipação da dinâmica escolar.

Outro aspecto que corrobora para afirmar que a ECCSA se assenta em bases emancipatórias, trazemos o componente de ciências. E este se estrutura articulando os saberes construídos nos vários processos da ECCSA, numa proposição contra-hegemônica, forjando caminhos outros. O depoimento de uma professora sobre suas aulas:

A disciplina de Ciências naturais considero uma das mais fáceis de contextualizar. Em 2014 fui professora de uma turma multisseriada, 3º, 4º, 5º ano, onde relacionei os conteúdos da seguinte forma para estudarmos o ecossistema, abordamos o significado do tema, qual o conjunto de seres apresentados pelo livro; depois os educandos destacaram o que eles/as consideram que existe na comunidade como ecossistema. Além disso, aprofundamos as agressões do ser humano ao ambiente, as consequências dessas atitudes e o que fazemos para amenizá-las. Também realizamos aula de campo nas áreas das famílias que plantam hortas e plantas frutíferas, onde os educandos e educandas questionam o funcionamento da plantação. Ao retornarmos em sala de aula, nós refletimos sobre as atitudes apresentadas, sempre realizando uma análise crítica sobre se está prejudicando ou não o meio ambiente, além deles/as desenharem e escreverem o que aprenderam da experiência vivenciada. A partir desta produção, realizamos a correção do texto. E na culminância eles/as partilham com os pais/mães e comunidade as aprendizagens adquiridas. [...] Os animais e as plantas que estão em extinção estudamos não somente o que está no livro didático, mas os animais da própria comunidade, quais ações levaram à extinção e o que podemos fazer para amenizar os impactos. Em relação às árvores, os educandos e educandas realizaram a coleta de algumas sementes que estavam em extinção na comunidade para serem plantadas neste ano de 2015 no período das chuvas. [...] As fontes que utilizo para realização destas aulas e outras em Ciências naturais são: o livro didático “Girassol”, “Escola ativa”, “Ciências naturais – Eduardo leite do canto”, PDA

(Plano de Desenvolvimento do Assentamento), pesquisas realizadas com as pessoas idosas e os pais/mães dos educandos e educandas (Castro, 2015, p. 111-112).

Na fala acima, o componente de Ciências fundante no processo, com proposições de ressignificar a vida, as comunidades, seus ecossistemas de vida e diversidade, os saberes ancestrais, produtores (as) do saber empírico em diálogo com o conhecimento científico.

A autora traz ainda que a ECCSA possibilitou como resultado: “Maior cuidado com a vida: eliminação de formas predatórias de agricultura como as queimadas e o uso de agrotóxicos, e melhor conservação dos recursos naturais, como a água” (Castro, 2010, p. 86).

Ao apresentar o trecho acima e indagar a entrevistada sobre este aspecto na realidade investigada, ela assim nos diz:

Sim, nós trabalhamos aqui. E aí além de nós termos já abordado todos esses assuntos em relação à comunidade, outro tema também que é muito forte e que permanece até porque tá muito ligado à questão da igreja é os cuidados com o lixo. Então isso é prática já da comunidade desses cuidados com a água, com o lixo, com o meio onde nós estamos vivendo porque já faz parte. Um ponto que nós precisamos estar atentos não enquanto escola, mas enquanto comunidade é aquela usina de urânio. Sábado na reunião da associação nós estávamos despertando pra isso. Essa coisa tá bem pertinho da gente e a gente precisa começar a debater pra que as pessoas possam entender, não só a nível de comunidade, mas a nível de escola. A gente precisa fazer com que as pessoas entendam o mal que é não só pro meio ambiente, pro meio onde nós estamos inseridos, mas pra nossa própria vida (Oliveiras, dados empíricos, 2023).

Ao referir-se às práticas desenvolvidas no início, a colaboradora menciona um tema considerado relevante e continua a ser trabalhado na comunidade, não em virtude dos processos da ECCSA, mas por estar ligado às demandas da igreja católica, ação que independe da escola para ser realizada, sugerindo autonomia da comunidade. Portanto, o cuidado com questões ligadas à água, ao lixo, ao ambiente faz parte da vida comunitária. Ainda que

sob orientação da igreja, algumas questões de amplitude ambiental, relacionadas a ciências estão em pauta pela comunidade.

As marcas do componente de ciências neste processo são evidenciadas pela práxis, conforme apresentado nos arquivos em análise, corroborado a partir dos dados empíricos, logo em seguida. Um elemento pertinente que precisa ser ressaltado se refere a um problema ambiental trazida por Oliveiras constituindo uma preocupação tanto escolar quanto comunitária. Ressaltando também que muitas práticas ligadas às questões ambientais se inserem nas ações comunitárias. Assim, ainda que a escola, atualmente, não desenvolva trabalhos relacionados ao lixo, água, etc., estes se realizam por meio de ações comunitárias. A mobilização social/comunitária, fruto de um movimento educativo que atravessa uma década e meia, aponta necessitar de “uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 1967, p. 93). Portanto, a escola pode trabalhar a conscientização crítica, com articulação e parcerias sociais diversas.

A seguir, o plano de formação modular, do início do processo, trazemos, a título de exemplificação a temática, **conhecendo o Semiárido**, para se analisar sua relação com ciências e como foi pensado na perspectiva da práxis sócio-política.

Quadro 08: Formação modular: conhecendo o semiárido

Módulo	Marco de discussão	Finalidades	Abordagem técnico-pedagógica	Abordagem político-pedagógica
Conhecendo o semiárido	A história da educação e de desenvolvimento do Nordeste e do semiárido - e a luta histórica em torno da terra no sertão.	Possibilitar novos conhecimentos sobre a história do lugar onde se vive, a partir de um novo olhar sobre a região semiárida, repensando a escola como um espaço de problematização e intervenção na realidade, bem como de produção de conhecimentos e tecnologias sociais que possibilitem uma melhor convivência com a região.	A pré-história do semiárido, a história do semiárido, o clima do semiárido, o Nordeste e o semiárido; as relações socioeconômicas do povoamento da região semiárida; e a formação de uma sociedade de classe.	O processo de escolarização desde a invasão portuguesa; o nascimento das escolas públicas a função social da escola e o papel dos professores/as ao longo da história; tendências pedagógicas; competências docentes; a pedagogia de projetos e alternância como princípios norteadores e itinerários para elaboração de projetos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base no documento em estudo, Castro (2010).

Pensar aulas a partir do contexto do semiárido, como apresentado acima, mais do que tratar de forma simplória a flora e fauna da região semiárida, é levantar aspectos socioambientais, políticos e culturais; uma proposição de ruptura de velhos estereótipos acerca desta rica região, complexa e diversa. Como a “desconstrução de preconceitos com relação ao semiárido e valorização das culturas locais” (Castro, 2010, p. 85).

Quanto as abordagens estudadas na temática: **gênero, raça e etnia**. Relacionado a gênero e diversidade étnico-racial, percebemos contradições e discordâncias nos relatos. A seguir, nos debruçamos sobre a especificidade de gênero apresentada por Castro: “Questão de gênero: mudou muito; com as oficinas, os homens passaram a fazer tarefas consideradas femininas” (Castro, 2010, p. 85). Em discordância, temos:

Não percebo essa mudança aqui em relação a gênero, a partir do que foi trabalhado, não. Eu vi que era um tema difícil de ser trabalhado, porém muitos tijolos têm que ser quebrados dentro de nós, mulheres. Se nós formos avaliar a questão do trabalho, nós mulheres conseguimos um espaço na sociedade muito importante com a nossa liberdade da gente poder trabalhar fora, da gente poder fazer tudo aquilo que a gente acredita e que a gente pode fazer, mas nós saímos perdendo, porque embora nós tendo essa liberdade de ir, mas os trabalhos domésticos, da maioria das mulheres continua sendo das mulheres. E aí eu vivo batendo nessa tecla, poxa foi um direito que nós adquirimos, mas nós sobrecarregamos, porque a gente continua indo, saindo, mas o trabalho de casa tá lá para ser feito. Aí eu tenho muita dificuldade de falar disso porque eu percebo que a coisa ainda tá meio desigual e é questão difícil de ser trabalhada porque aí tem o envolvimento de como que essas crianças são criadas. Inclusive nesse ano nós recebemos um menino da turminha de três anos que ele teve muita resistência em relação à escola e ele chorava muito. E aí a gente percebeu que ele agredia muito a professora. A professora chegou e disse assim e aí? Eu disse, pois vamos conversar, aí ele disse que o pai dele disse que podia bater nas mulheres e nas professoras sim. Eu digo: olha aí como a coisa ainda é complicada né? Então eu creio que a gente precisa avançar muito em relação a isso (Oliveiras, dados empíricos, 2023).

As falas se contrapõem no aspecto das mudanças ocorridas, pois a primeira afirma ter havido muitas mudanças, embora se refira apenas aos afazeres domésticos. Isso sinaliza que a referência de gênero supõe apenas as relações homem/mulher e seus afazeres domésticos, divisão social do trabalho; uma abordagem bastante reducionista e limitada. Nota-se a dificuldade em debater gênero numa perspectiva mais ampla que o conceito exige. “Ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural) ” (Louro, 2011, p. 64), e não somente numa visão polarizada homem/mulher, definição biológica. Para esta pesquisadora, a potencialidade deste conceito talvez esteja na ideia de uma contínua construção cultural, inconclusa e relacional. Sexualidade e gênero são construções sutis em constante inacabamento, pois “dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (Louro, 2008, p. 8).

Estereótipos são reforçados pela formação deficiente e pelas posturas conservadoras que muitos (as) educadores (as) trazem para o campo profissional. Bassalo refere que “professores e professoras estão a cada dia, na sala de aula, diante de assuntos e temas que não tiveram chance de estudar mais detidamente, entre outros, igualdade de direitos, equidade e convivência solidária, gênero e sexualidade” (Bassalo e Weller, 2020, p. 2).

Em relação à abordagem étnico-racial, o dado pontua como mudança: “Ressignificação da relação com as aldeias indígenas e quilombolas – antes havia muita discriminação; hoje há vinculação e sentimento de solidariedade com essas comunidades” (Castro, 2010, p. 86). Referindo-se à fala acima, novamente discrepâncias. Vejamos:

Nós sabemos que nós fomos e somos um povo que sofre muito preconceito. E hoje o que é eu que percebo, a coisa está mais camuflada. Não é que deixou de existir e um dos motivos para que isso aconteça é porque nós estamos mais empoderados. Antes a gente se intimidava, hoje a gente vai pra cima. O fato que eu vejo como positivo é o nosso empoderamento em

relação a isso, mas existe sim, tem muita coisa que a gente ainda sofre. As pessoas tão muito alienadas em relação a isso. Acha que tá tudo bem, mas se a gente for avaliar direitinho, não tá tudo bem, só que hoje é mais na surdina, então eu vejo que... a gente percebe que quando é pro negro, quando é pras comunidades quilombolas tem assim uma certa resistência sim. A educação contextualizada veio pra que a gente tivesse esse ponta pé inicial, porque até então nós éramos...a gente se assumia, mas a gente não tinha coragem de trabalhar com as nossas crianças, de ser mais pontual em relação a isso e uma coisa que a educação contextualizada nos ajudou muito, na questão de... quando a gente vai trabalhar a identidade, é justamente ter essa compreensão de que quando eles têm essa resistência pra se autoidentificar tem um porquê por trás. E aí vem o Paulo Freire, onde ele vai dando sentido pras coisas e quando a gente vai estudar direitinho... vai fazer observação direitinho, aquela criança que não se aceita é porque vem de uma família que sofreu muito preconceito, que achava que ser negro era algo que...que não iria ser construtivo, que não iriam chegar onde queriam porque, justamente por essa dificuldade do preconceito que a gente sabe que hoje existe. E quando a educação contextualizada chegou que a gente teve a abertura de dizer: olha somos negros sim, somos importante sim. E aí quando a gente vai fazer o apanhado de tantos negros que conseguiram fazer parte da história, a gente vai encorajando, mas nós sabemos, nós temos a consciência que dentro da nossa comunidade quilombola Encantados do Bom Jardim, nós ainda temos algumas resistências (Oliveiras, 2023).

Alguns temas, nesse âmbito apontaram para a construção e/ou afirmação das identidades, desvelamento de conflitos e incorporação de novas abordagens com os coletivos inferiorizados pelo racismo estrutural, ainda bastante forte, apenas camuflado, segundo dados. Contudo foi oportuno para levantar debates dentro da escola sobre a identidade quilombola.

As marcas da herança colonial, dos preconceitos diversos se evidenciam no espaço escolar, pois os colonizadores jamais tratariam (nem tratam) os colonizados como “povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente” (Freire, 1992, p. 78). Conforme Freire (1992) são tratados como “bárbaros, incultos, ‘a-históricos’”.

Os colonizadores portugueses consideram-se os “salvadores” de um imenso território: Brasil, trazendo-nos à civilização. Tais marcas ainda

imperam por quem ainda assume a estrutura dominadora. E esta estrutura perpassa a educação com os inúmeros traços domesticadores, colonialistas. Portanto, havemos de propagar de forma contundente o debate numa perspectiva de educação não domesticadora, desconstruindo preconceitos, com posição anticolonizadora,²⁸ dialogando criticamente sobre as identidades étnico-raciais. Embora tais ações ainda sejam incipientes diante de uma conjuntura de dominação impregnada na escola e nos processos educacionais.

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central do conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (Silva, 2011, p. 102).

O texto curricular a que Silva (2011) se refere: livro didático, paradidático, lições, toda a dinâmica escolar, calendário, datas comemorativas, currículo, com narrativas a partir do olhar do dominador com estereótipos, tratando as identidades dominadas como figuras folclóricas. O mesmo autor nos provoca a pensar: “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (Silva, 2011, p. 102).

Portanto, Oliveiras ao discordar da afirmação, além de se posicionar a partir do olhar das identidades dominadas, seu lugar de fala e de vivências da ECCSA desde o início, propõe uma postura não romantizada das relações: dominador-dominado, sinalizando que a partir do seu campo de atuação, desenvolve atividades antirracistas. E evidencia que a ECCSA problematiza narrativas hegemônicas no que se refere à identidade étnico-racial.

4.2 Territórios de dissensos, dialogando com os dados empíricos

²⁸ A educação anticolonial considerando o pensamento freireano propõe problematizar toda forma de opressão, dogmatismo, de subordinação imposta pelos colonizadores.

“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.”
(Carlos Drummond de Andrade).

Quais são as pedras no meio do caminho que precisamos remover? Que as pedras sejam ferramentas que possam ecoar melodia, na arte da resistência e da transformação. Nesta teia de processos e resultados, apresentamos como ocorreram metodologicamente a construção dos dados empíricos.

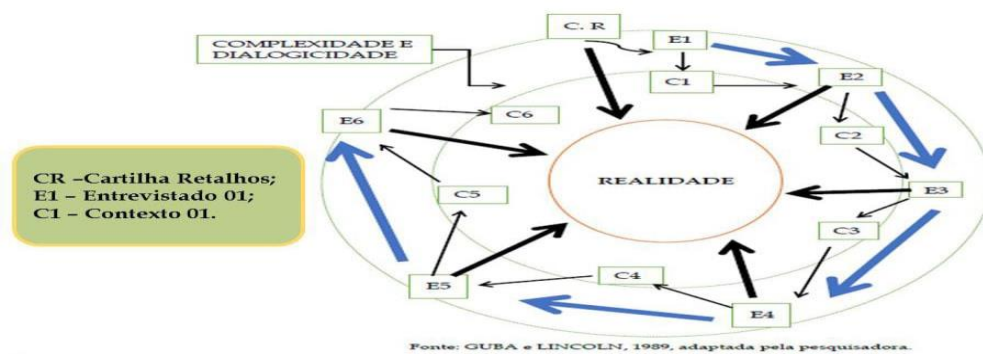
Nesta etapa da pesquisa de campo, a construção dos dados envolveu seis partícipes investigados (as). As entrevistas ocorreram após a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Considerando este documento, não entrevistamos uma professora, justificando incompatibilidade de horários. As entrevistas foram gravadas em áudio²⁹, por um aplicativo (gravador de voz), com intenção de garantir otimização do tempo e fidelidade dos dados, além de observações e anotações necessárias.

As entrevistas ocorreram em encontros individuais e com duração em média de uma (01) hora e meia cada, considerando o espaço mais adequado, conforme a necessidade do (a) entrevistado (a), desde tempos de hora atividade na escola, a espaços como a residência (em dois casos).

Ao finalizar uma entrevista, realizava-se a transcrição e pré-análise dos dados para levá-los ao próximo pesquisado (a), baseando-se na metodologia do interativa do CHD de Marly de Oliveira (2013) que traz neste método as bases teóricas da relação dialógica, de Freire (1987) e a complexidade de Morin. Para este, “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000, p. 38). Portanto, para cada entrevista, realizamos a transcrição da entrevista anterior e levamos os elementos fundantes para o seguinte, numa interação com os dados. Conforme o esquema a seguir:

²⁹ Os áudios têm finalidade apenas de transcrição, seguindo as recomendações de segurança, evitando quaisquer riscos ou exposição dos participantes.

Figura 07: Círculo Hermenêutico Dialético



Fonte: Guba e Lincoln, 1989, adaptado pelos pesquisadores.

A figura acima possui três círculos. O primeiro simboliza os (as) entrevistados (as); o segundo, o movimento “das construções e reconstruções da realidade pesquisada (síntese de cada entrevista)” (Oliveira, 2013). Os (as) entrevistados (as) são representados pela letra E (entrevistado). As entrevistas representadas pelo C (construção da realidade). E₁ interage com dados de CR (Cartilha Retalhos)³⁰ apresentados pela pesquisadora. Após E₂ responder as mesmas questões da entrevistada anterior (E₁) apresentamos a síntese de (E₁), provocamos a interação de E₂ com dados de E₁ e assim, sucessivamente. O terceiro círculo, representado pela palavra **realidade**, comportando o resultado das sínteses de todos os (as) entrevistados (as).

A seguir trazemos as análises empíricas, tecendo diálogos com a ciência. Assim, esta seção se divide em seis subseções.

4.2.1 Diálogos, antidiálogo: paradoxos da relação teoria-prática

³⁰ A nossa contribuição no CHD foi a introdução de um elemento inédito, não utilizado pelos autores do CHD e, considerando a proposição de Marly de Oliveira, que este círculo pode ser acrescido de novas contribuições, por não ser algo fechado. Assim, neste íterim, começamos o processo interativo (vai e vem) com os dados da Cartilha Retalhos, apresentando-os à primeira partícipe, pois conforme propõe esta pesquisadora, os dados são apresentados a partir da segunda entrevista, partindo da síntese da primeira. Nossa interação e produção de novos dados ocorre entre dados documentais e empíricos, resultando numa dialética de elementos muito abundantes e consistentes.

Em um processo interativo cuja questão trata da relação teoria-prática. O trecho a seguir foi apresentado à segunda pessoa entrevistada: “Transformar a realidade dos meninos em conteúdo [...] O trabalho era muito ligado teoria e prática” (Oliveiras, 2023). E depois aos demais, cujas falas seguem:

Chegar a realidade do aluno e transformar em conteúdo interdisciplinar na sala de aula[...] É transformar a prática lá fora da realidade do aluno e trazer pra sala de aula e transformar em conteúdo. Partir lá do quintal do menino, lá do roçado do pai do menino e transformar aquilo em conteúdo. Quantos hectares de terra teu pai planta? Relação teoria-prática era mais presente – aulas práticas, visitas, aulas de campo, pesquisa, entrevistas com agricultores, dependendo da temática isso era muito presente. Dependendo do trabalho que o professor fazia na sala de aula, aí eles faziam a entrevista. Hoje isso é mais ausente (Boa Esperança, 2023).

Nesta fala demonstra-se o ato de investigar com estudantes por meio de aulas de campo sobre as práticas de plantio da família. Para ela (concordando com a anterior) tais processos eram mais presentes nos anos anteriores, citando aulas de campo, pesquisas. Temos:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (Freire, 1992, p. 44).

Outro mundo, invisibilizado pode entrar para sala de aula e ser transformado em conteúdo. Carvalho em concordância às falas anteriores, se refere às mudanças ocorridas ao se buscar outras formas alternativas de evitar o uso de agrotóxicos:

Aproximar um pouquinho o aluno, trazer a realidade dele pra dentro da sala, trazer algo novo da sala pra realidade dele, porque em alguns momentos, eles sabiam sobre agricultura, mas não sabiam como tratar a terra. Quando jogavam

agrotóxico, eles começaram a ter uma visão de agrotóxicos. Então já passou momento em que ele deixou de usar aquele agrotóxico pra tentar um natural... houve uma reflexão, uma mudança. Essa mudança concreta faz parte também da educação (Carvalho, 2023).

Freire (1992) sugere ensinar ao estudante a pensar criticamente e esta tarefa pode se expandir, alcançando sua família, comunidade, com mudanças de posturas. Para isto, é importante considerar: “que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados” (Freire, 1992, p. 69). Estas questões provocam muitas inquietações em vista dos paradoxos com que nos deparamos com desafios no real vivido. Portanto, como o real pensado difere do real vivido (Arroyo, 2011) na sala de aula, nos cabe indagar: “Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita?” (Freire, 1992, p. 69). Dos muitos desafios acerca da ECCSA, Holanda traz:

Não é mais tão fortalecida, não tem mais tanto foco... pra ela se inserir na escola, ela precisa realmente ser trabalhada, ser focada, ser centralizada para realmente ser entendida pelos alunos, né? De nada adianta ter o tema e trabalhar só em junho a Culminância. Eu acho que hoje assim sai mais da teoria, vai mais pra prática, né? Pelo menos com essas contações de histórias, rodas de conversa (Holanda, 2023).

Esta considera ser o trabalho mais prático, citando contações de história e roda de conversa. Anuncia a dificuldade em se trabalhar na perspectiva, o que ocorre objetivando a culminância. “A prática política que se funde numa concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres” (Freire, 1992, p. 51). O mecanicismo, objetivismo exigido pela SME são entraves do sistema sócio-político-econômico, incorrendo na desumanização. “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (Freire, 1992, p. 51). Acreditando numa humanização possível, a relação teoria-prática é apresentada por Curatis e Tamboril:

Acho que a vivência do aluno tem que ser explorada cada vez mais, que o aluno conhecer o ambiente em que vive, conhecer a sua realidade, pra abrir um pouquinho mais o leque né?

Concordo que tenha mais a parte teórica também. Porque ali nós tivemos uma, acho que as duas estão englobadas, porque ali nós tivemos a prática de nos reunirmos e discutir uma teoria. Nós discutimos várias coisas e dentro dessa discussão tiveram várias reflexões e vários conhecimentos novos. Mas é interessante nessa questão que houve muita mudança com a reflexão sobre o agrotóxico e também da saúde, da comida... na época decidiram mudar para o defensivo natural, né? Aí teve uma contextualização, já teve uma reflexão. Então passaram a deixar de usar agrotóxicos pra usar os fertilizantes naturais. Então isso realmente é a contextualização né? Você ter uma crítica sobre determinado assunto e por em prática algo que a transforme né? (Curatis, 2023).

Na minha concepção é teoria e prática porque comigo pelo menos se eu for trabalhar alguma coisa relacionada à educação contextualizada, eu tento fazer aquilo também na prática. É possível? Às vezes não, às vezes fica só na teoria mesmo, mas quando é possível a prática, a gente faz também. Lá na escola, eu acho que a gente trabalha de forma geral, quando a gente vê um conteúdo que é possível trazer, contextualizar aquilo de forma significativa, eu acho que... acho não, tenho certeza que isso é feito. E aí quando chega na culminância, como a gente trabalha tanto... tanta coisa na culminância, a gente fica: iche!! E agora, o que que nós vamos colocar pra culminância? Então eu vejo isso de forma positiva, porque é sinal que realmente tá sendo trabalhado. Não só levar uma folha pro aluno pintar (Tamboril, 2023).

Embora a maioria afirme que o trabalho seja mais teórico, os elementos apresentados supõem a práxis, pois revelam reflexão e mudanças. As duas interconectadas. Neste sentido, Freire nos traz a compreensão de “práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão” (Freire, 1987, p. 12).

Tais atividades podem representar elemento prático ou não, a depender do tipo de comunicação estabelecido. Se a direção da roda de conversa se orienta pela relação dialógica (Freire, 1987), pelo agir comunicativo de Habermas (Coutinho, 2002), então trata-se da práxis. Assim, dos seis entrevistados (as), quatro concordam que a ECCSA esteja menos fortalecida.

Sobre teoria e prática, quatro consideram haver mais teoria. Uma considera haver mais prática e outra, teoria e prática concomitantemente. Contudo, apontam como causas para tolher o processo: as inúmeras demandas, com calendário e currículo escolar fechados, não comportando atividades práticas da ECCSA. A seguir:

Eu acho que seja isso que esteja nos levando pra outro caminho, parece que a gente tá tão preocupado em dar conta dessas coisas que antes a gente não tinha tanto essa preocupação, que nós estamos deixando as nossas aulas práticas, deixando as nossas aulas de campo, porque é como se a gente tivesse ali um cronograma e a gente tenha que dar conta desse cronograma (Oliveiras, 2023).

Um currículo com conteúdos fragmentados, com objetivos definidos *a priori*, com base em resultados e objetivos finais: o produto, destoa do currículo orientado para o interesse prático, como Grundy nos acrescenta:

O interesse cognitivo prático significa que o conteúdo curricular será determinado por considerações do "bem" e não pelo que deve ser selecionado para o ensino a fim de atingir um conjunto pré-especificado de objetivos. Uma vez que, em qualquer seleção de conteúdo, a importância reside na construção do significado e na interpretação, é provável que a orientação e a integração do conteúdo sejam holísticas, em vez de fragmentárias e específicas do tema³¹ (Grundy, 1987, p. 110).

As atividades ocorrem de maneira integral e integrada, considerando a construção, compreensão e interpretação das etapas e do processo, em que educadores (as) desenvolvem a compreensão do agir pedagógico a partir da reflexão de sua prática. A reflexão descrita por Grundy:

Del mismo modo que el conocimiento surge directamente a traves de la reflexion sobre la practica, el interes practico

³¹ El interes cognitivo prático significa que el contenido curricular estara determinado por consideraciones sobre el "bien" en vez de por lo que se debe seleccionar para su ensenanza a fin de lograr un conjunto de objetivos especificados de antemano. Dado que, en cualquier seleccion de contenido, la importancia radica en la construccion del significado y en la interpretacion, es probable que la orientacion e integracion del contenido sea de tipo holistico, en vez de fragmentaria y especifica del tema.

estimula el desarrollo del conocimiento mediante la toma de conciencia de la teoría implícita que sostenemos, proporcionando así una base más racional para la acción (Grundy, 1987, p. 132).

Refletir sobre a prática, numa tomada de consciência em que a teoria pode evidenciar uma base racional que necessitamos para o diálogo na relação teoria e prática. “Para el profesor cuyo trabajo esta informado por el interes practico, los enunciados teoricos tienen la categoria de proposiciones para la accion y no de prescripciones” (Grundy, 1987, p. 132). Constatamos, portanto, que este interesse não se relaciona ao técnico que propõe como algumas das características, controle e prescrição. Em contraposição, o prático busca as experiências dos estudantes, suas vivências, contribuindo para ressignificar os processos vividos “O professor praticante cujo trabalho é informado por um interesse prático, o cerne da ação é significado da experiência de aprendizagem para o aluno” (Grundy, 1987, p. 133, tradução nossa).

4.2.2 ECCSA, uma política não priorizada

Trazer esta perspectiva de educação (ECCSA) como centro do debate e das prioridades da SME parece distante, haja vista ter emergido nos dados, como categoria a ser considerada. As falas ratificam e sustentam a afirmação, conforme segue: “Poder público... parece que não é uma prioridade da secretaria” (Oliveiras, dados empíricos, 2023). Confirma-se a fala anterior, de modo que tais processos educacionais apontam distanciamento dos coletivos sociais. Em concordância, Boa Esperança:

A educação contextualizada não é mais como era. A gente se preocupava, a escola se preocupava[...] A educação não é prioridade pra nossa sociedade. A Educação Contextualizada muito menos. Embora uma política pública e a secretaria já é ciente, já faz todo esse diálogo com os formadores e tudo, mas se não abrir o olho, embora seja uma política pública, vai ser mais uma aí (Boa Esperança, 2023).

No trecho acima afirma-se haver diálogo da secretaria com os formadores, em: “a secretaria já é ciente, já faz todo esse diálogo com os formadores”. Todavia, o paradoxo surge quando mais à frente a mesma pessoa diz o oposto, conforme segue:

Então assim, tá muito solto...sabe? Não teve formação. Ano passado teve uma roda de conversa. Não foi formação, foi uma roda de conversa com os professores, porém eu acho importante ter, mas esse ano não teve. Teve só com os coordenadores e diretores assim, de forma muito pincelada que ele passou lá...a reunião era pra outros assuntos, ele passou nas salas e **foi dando o recado**. Muita coisa, mas a gente já vinha trabalhando a proposta da contextualizada (Boa esperança, 2023).

Se a secretaria faz o diálogo com os formadores e este chega e “dá o recado”, logo isto nos sugere uma relação vertical, um suposto diálogo, de orientação das demandas a serem executadas, em recado transmitido. E isto é reafirmado por outro pesquisado (a): “É algo impositivo que não tá dando resultado também né? Hoje os formadores falam sobre educação contextualizada, sobre o tema, ficam ali duas horas, conversa, diz o tema, diz o que quer e pronto, vão embora” (Carvalho, 2023).

O que se afirma ser diálogo consiste em diálogo ou numa mera comunicação, ou seja, numa transmissão de informação? Ao se proferir que o formador chega e “**dá o recado**”, “**diz o tema, diz o que quer e pronto, vão embora**”, confirma-se pelo entrevistado (a) uma relação impositiva, evidenciada pela equipe da SME à comunidade escolar. Tal postura impositiva não se orienta para a emancipação. “Subjetivismo ou objetivismo mecanicista, ambos antidialéticos, incapazes, por isso mesmo, de apreender a permanente tensão entre a consciência e o mundo” (Freire, 1992, p. 52).

A tensão referida por Freire (1992) existe e atravessa os processos educacionais, sobretudo quando executamos sem questionar as “orientações impositivas” dos sistemas educacionais, pois não se trata de negar o saber formal e trabalhar somente os conhecimentos populares, mas dominar a

cientificidade, usando-a para domínio do saber técnico, não se permitindo ser transformado por esse.

A leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem (Freire, 1992, p. 54).

Esse poder coercitivo tão brando e sutil que, os dominados são coagidos a pensar que tais ‘imposições’ disfarçadas de orientações é a melhor forma de organizar e planejar os processos educacionais, embora muitos educadores (as) tenham clareza desta dominação, porém muitas vezes silenciam ou mudam a posição nas afirmações, num modo dual de pensar, ou por serem coagidos (as) a determinada posição ou por temerem.

Para a efetivação da racionalidade técnica também podem ocorrer a desarticulação e ou silenciamento de práticas educativas populares, como: formadores distantes, um profissional para realizar acompanhamento pedagógico, falta de formação. A redução em apenas uma pessoa para atender demandas das mais de 30 escolas da rede municipal, conforme segue:

Formadores eram mais presentes. Era assim... esse afastamento que houve da própria equipe que fazia educação contextualizada no município ou que faz ainda, fez com que o projeto esfriasse (Carvalho, 2023).

O dado acima, confirmando outros, atribui o esfriamento da política, por ser desconhecida, pela não priorização, fazendo com que estejam ausentes. Na mesma linha:

A educação contextualizada... da secretaria de educação, ela não tem muito apoio, não tem uma base que sustente. Vamos levar isso pra escolas, vamos fazer palestra, vamos fazer campanha, vamos fazer formações com os professores. Não tem! A educação contextualizada não é prioridade (Tamboril, 2023).

Os dados revelam a unidade no que se refere à posição dos (as) entrevistados (as) sobre a forma de gerir a EC pelo governo municipal, apontando consenso pelos mesmos, bem como uma tomada de consciência do processo, ao equiparar a outras políticas. Dois entrevistados não se posicionaram, podendo ser reflexo do pouco tempo de atuação na educação. Embora seja política pública a EC, poderá findar, por não ter base que a sustente por parte do governo municipal, pois este a abandonou, conforme afirmações.

Revelando um paradoxo entre interesses hegemônico e contra-hegemônico. Para Arroyo (2011) um dos méritos desses “projetos que trazem as experiências sociais, seus significados e suas desestabilizadoras indagações para os currículos é estar contribuindo para quebrar a paz cientificista e conceitualista das escolas” (Arroyo, 2011, p. 127). Portanto, conforme o autor, se torna mais conveniente e pacífico à SME, ignorar e silenciar essas indagações, problematizações provocadas nas práticas desenvolvidas pela ECCSA.

Verifica-se uma relação baseada no antidiálogo; uma forma de opressão, disfarçada de uma política a serviço da comunidade escolar, uma aparente harmonia, no entanto, exime os coletivos do poder da fala e de outros elementos necessários à emancipação, pois o antidiálogo “na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (Freire, 1987, p. 100). Portanto, silenciar a expressão, a palavra é silenciar também o sujeito e, conseqüentemente sua cultura, instaurando-se o antidiálogo.

Para Freire (1987), o antidiálogo é indispensável para manter a opressão, pois posturas impositivas revelam aspectos desta e reforçam o positivismo, o tecnicismo, com processos fragmentados, não havendo “unidade dialética” numa “relação dialética subjetividade-objetividade” (Freire, 1987, p. 13).

O que levaria ao fim da ECCSA? Sendo o PAIC também uma política pública, todavia não se cogita seu fim, pelo contrário, torna-se mais consistente a cada dia. As contradições permeiam as políticas, evidenciando intencionalidades de ambas e o projeto de sociedade reforçado pelo domínio

da técnica como nova ideologia dominando territórios educativos, com predomínio da educação orientada para práticas empírico-analíticas.

4.2.3 Os medos e as pedras no meio do caminho

Quais são as pedras no meio do caminho e quais pedras podemos remover? Por uma caminhada de educação menos opressora, perspectivando uma sociedade com mais autonomia, ética democrática, cujas pessoas possam protagonizar suas histórias, produtoras do conhecimento crítico, constituindo o saber escolar.

A partir da afirmação: “Tudo que é novo causa medo” (Oliveiras, 2023). Após lançar tal afirmação aos demais e indagar sobre quais medos, nos trouxeram: “Tinha esse medo de não dar conta, trabalhava de forma apartada mesmo, mas ficava alguma coisa sim” (Boa Esperança, 2023). Trabalhar de forma apartada significa ter um momento específico para contextualizar, ou seja, em um tempo determinado se trabalha as questões da educação contextualizada, apontando que as políticas são tratadas de maneira distintas.

As falas a seguir aprofundam, com exemplos sobre os medos, referindo sobre a quantidade de demandas realizadas em sala de aula, como vemos:

Medo de não dar conta por conta da quantidade de coisas, de projetos. É o PAIC, era a educação contextualizada, é o livro didático, é a cobrança pela prova Brasil, é a cobrança pela avaliação. Então é muita cobrança, é muita coisa jogada só lá pro professor né. Ele tem que dar conta da temática da Educação Contextualizada, do livro didático, do PAIC. Isso fora os projetos da escola também, né? (Carvalho, 2023).

Dificuldade, sim, devido a tantas demandas, né? Principalmente nos ciclos de alfabetização 1º 2º 3º ano é muito difícil realmente trabalhar, tentar inseri-la, né? Sendo que é importante, temas são muito bons, mas devido a tantas demandas, realmente se torna um pouco difícil. E de acordo com o tema também (Holanda, 2023).

Acho que as demandas... já é tão grande a cobrança por questões de currículo, né? Você tem provas externas, você tem vários assuntos que pro professor talvez essa novidade, talvez eles pudessem pensar que atrapalharia. Eu tô falando que

alguns professores podem achar isso. No meu caso não, acho que dá pra conciliar. No caso do currículo eu acho que deve sempre tá tentando colocar na realidade do aluno, eu acho que é mais fácil entendimento (Curatis, 2023).

Em concordância da maioria acerca dos “Medos de não dar conta”, pelas muitas atribuições oriundas da SME, a saber: **a temática da Educação Contextualizada, livro didático, PAIC, provas externas, projetos da escola.** Que outros medos estariam por trás destas afirmações? Seria somente medo das inúmeras demandas ou medo de evidenciar aquela que nascia com expressividade, da realidade dos coletivos populares que, gerida pelo poder municipal, torna-se controlada por este? “O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto os oprimidos [...]” (Freire, 1987, p. 9, grifos do autor).

Não haveria também o medo da liberdade, provocado pela capacidade de reflexão, tomada de consciência, pela nova forma de olhar, abordar e realizar os processos educacionais? Tais medos podem impedir que se avance com práticas emancipatórias, pois existem outras políticas a solicitarem maior dedicação. “Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica” (Freire, 1987, p. 9).

Portanto, seguir ao que se impõe como padrão parece mais aceitável, contudo, entre as inúmeras cobranças, não tendo muita clareza de quais atender, parece ter sido um terreno em que se plantou e germinou a ECCSA com muitas práticas que contrapunha aos medos, emergindo práxis de enfrentamento aos medos, pois

Na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino. Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha *contra* alguns mitos, que nos *deformam*. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante (Freire, 1986, p. 39).

A educação como área provocadora de mudanças, quando se assume uma posição não ingênua, nem neutra, parece natural temer o novo, as inúmeras demandas, pois envolve as estruturas de um sistema; e desconstruir mitos, desfazer distorções, pode anunciar um caminho, tendo em vista que a ECCSA provoca mudanças no modo de ser do educador (a), uma desconstrução de conceitos e paradigmas, para reconstruir-se numa práxis problematizadora, com diálogo e isto incorre em riscos e medos. “Temem, também, o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes” (Shor, 1986, p. 38). Na perspectiva libertadora, ninguém sabe tudo, educador (a) e educando (a) estão imersos numa mesma realidade de aprendizes e aprendentes.

Outro medo não seria se encaixar no critério de profissional competente? Pois as muitas cobranças por resultados das avaliações externas e de outros processos, ao final, enquadram o profissional competente e seu oponente. Como refere Arroyo (2011),

Todo esse acúmulo de normas, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretivas chegam às escolas para ajudar os docentes sempre visto como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares (Arroyo, 2011, p. 42).

Os medos podem ainda (Arroyo, 2011) ser provocados por estas tensões e controle do ordenamento curricular, estabelecendo-se como ritual sagrado, pois “Para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-los a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais” (Arroyo, 2011, p. 42). Portanto, ainda se tem como competente o professor (a) que atende fielmente ao que é enviado pelas secretarias para serem executadas nas escolas.

Os medos são um indicativo de que se tem clareza da posição política, sobre o projeto de sociedade que se acredita e se defende. Nesta perspectiva não só se tem medo, também se é temido, pois como nos traz Freire: “Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo*, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando *contra* o *status quo*” (Freire, 1986, p. 39).

Portanto, ir contra o *status quo* é não permitir que os medos o (a) interrompa, reafirmando-se na identidade de professor (a) transformador (a), ainda que os medos insistam, há caminhos que, como sinaliza Curatis, se pode “conciliar”, buscando dialogar com a realidade, afirmando e reafirmando sua coragem para lutar pela transformação educacional, pois se constata embates de autonomias profissionais. Nesse embate, se possibilita a construção de currículos que consideram as realidades sócio-culturais, não somente o conhecimento dos pacotes lacrados. Não é tarefa simples, mas possível, pois “Ou como profissionais do conhecimento controlamos os currículos ou seremos controlados em nossas autorias” (Arroyo, 2011, p. 43). As autorias não podem ser castradas, necessitando, portanto, serem potencializadas em conformidade com a perspectiva de sociedade que acreditamos.

Um processo nascido no mesmo ano do PAIC, mas ainda tratado como algo novo. Lê-se a seguir:

Então eu acho que é esse o pensamento que as pessoas têm: é novo, é muito dificultoso. Eu escuto muito isso, escutava na verdade.... é dá muito trabalho fazer isso aí, muita dor de cabeça. Então eu acho que como é novo, como não foi muito experienciado, muito mostrado, as pessoas têm certo receio de fazer também (Tamboril, 2023).

Mais um descompasso evidenciado ao afirmado por Tamboril como prática pouco experienciada, pois estando em seu nono ano de política instituída e mais de 15 anos de seu surgimento no referido município. Tal afirmação pode decorrer do distanciamento já referido anteriormente, da não prioridade, deixando-a na invisibilidade; ademais tal compreensão parte de educadores (as) iniciantes na educação. Contudo, outra suposição, seriam os medos que o sistema tem da ECCSA provocar fissuras em sua base; então silenciar projetos que nascem do povo e dialogam com as realidades sociais de forma crítica e problematizadora, pode anunciar formas de controle.

4.2.4 Paradoxos entre as políticas e a persistência do interesse técnico

O poder anunciado clarifica e ratifica a cisão entre os processos, conforme segue abaixo:

Hoje a educação contextualizada vem muito de cima pra baixo. Hoje a educação contextualizada faz parte do grupo de formadores do PAIC. Ela está inserida porque antes era separada, eu acho que isso foi um avanço, porém eu percebo ainda um distanciamento muito grande, do que era e de como está hoje. Eu nem sei se eu posso culpar só o poder público, não sei se falta só por parte deles ou por nossa própria parte, porque a gente também tem autonomia e às vezes a gente esquece que tem essa autonomia.

A BNCC parece que ela foi feita dentro do projeto da educação contextualizada. A gente sabe que tem alguns pontos que precisam ser melhorados, mas se a gente for avaliar o que diz a BNCC, nada mais é do que direcionar aquilo que antes a gente trabalhava meio que solto. Agora o que eu acho que falta, a gente compreender o que tá de fato ali, porque se você for avaliar, principalmente o DCRC, um resumo da BNCC, porque tá mais ligado a questão do estado do Ceará, ele é contextualizado. E aí eu fico olhando pro documento e fico pensando: o que que impede de que esteja acontecendo de fato nas salas de aulas? E nesse ano nós estamos vivendo uma proposta do PAIC que são as rotinas, os professores estão recebendo as rotinas praticamente prontas. E uma coisa que eu percebo... eu não vejo como positivo porque é como se os professores entendessem que o que vem ali é o que deve ser trabalhado. E eles esquecem que a escola tem autonomia, que tem outros projetos que são específicos de cada escola. Então eu sei que a proposta das meninas era ajudar, mas às vezes eu fico questionando: até que ponto tá ajudando, porque os nossos professores tão ficando tipo engessados, eu queria tanto que eles quebrassem o gesso. Como a rotina vem no ponto é como se eles tivessem trabalhando só aquilo que tá ali e aí a gente percebe que a coisa tá ficando solta. Eu queria que tivesse mais a cara da escola, a proposta da escola, o jeito de ser da escola. Cada escola tem sua autonomia, todo professor tem a sua autonomia, mas me parece que a gente tem dificuldade de lidar com autonomia, a gente gosta mais quando a coisa já vem no ponto de você fazer (Oliveiras, 2023).

Em seguida, trazemos Tamboril com afirmações que corroboram com Oliveiras, como vemos:

Eu acho que depende muito do professor. Tem alguns professores que são mais empenhados nisso e outros não, que têm uma visão diferente, aí trabalha de forma diferente. E aí

dependendo do professor, do planejamento do professor, mas o PAIC que é um programa que traz bastante a educação contextualizada, nos livros, nas atividades (Tamboril, 2023).

No momento seguinte, a mesma pontua o inverso: “Nas formações do PAIC que nós temos, não é trazido a educação contextualizada. É voltado especificamente pra leitura, escrita e matemática. É muito voltado pras avaliações externas” (Tamboril, 2023). De forma indireta se direciona a responsabilidade de contextualizar ou não aos professores e, ao considerar que as políticas dialogam, embora se afirme o oposto em seguida. Esta fala de acordo com Oliveiras ao referir que as duas políticas constituem a mesma estrutura para serem executadas, considerando um avanço.

Ao passo que considera avanço, aponta distanciamento entre as políticas, não tendo certeza de quem seja a responsabilidade para tal distanciamento, pois educadores (as) têm autonomia, mas esquecem disso. Contudo, não compete aos educadores (as), a garantia de estruturação (pedagógica e física) e realização dos processos, mas à SME. Só rompendo as estruturas de engessamento, problematizando conteúdos fixos do currículo, ranços do positivismo, se pode avançar na contra-hegemonia, impedindo a “absolutização da ignorância” (Freire, 1987), em que os sujeitos sejam tratados como coletividade pensante, capazes de ser, construir, propor.

Problematizar e buscar mudar tal realidade é tarefa delicada, parecendo, às vezes, impenetrável, pois as políticas que atendem aos interesses dominantes, como o PAIC, por exemplo, estão no centro da organização da Secretaria da Educação e suas demandas serão, por certo, colocadas no topo das prioridades educacionais, em detrimento de projetos e políticas de cunho social e comunitário. Essa posição de privilégio do PAIC bem como as normatizações da BNCC e DCRC se confirma nas falas analisadas. A começar por Oliveiras sobre a BNCC “parece ter sido pensada dentro do projeto da Educação contextualizada”. Possibilitando um trabalho mais direcionado, referindo que antes “era meio solto”, enfatiza o DCRC como documento contextualizado.

Na perspectiva defendida por Arroyo, todo conhecimento é contextualizado, todavia tal processo se relaciona com a emancipação humana ou tal contextualização atende ao sistema? Oliveiras ao mencionar novamente o PAIC, cita as rotinas como algo negativo, pois os planos de curso e outras atividades pertencentes a tais rotinas são enviados prontos pela SME, o que contribui para educadores (as) trabalharem apenas o que consta nas rotinas. Como outro aspecto de contradição, trazemos as políticas e normas que organizam os processos em pacotes fechados, distribuindo às escolas, atravancando processos de autonomia, provocados pela força que exerce a palavra, como refere a autora:

Tanto en la obra de FREIRE como en la de H A B E R M A S, encontramos la noción de indisibilidad de la palabra y la libertad. La emancipación se convierte en efecto de descubrir la propia voz. Y eso solo puede darse en condiciones de justicia e igualdad (Grundy, 1987, p. 149).

Portanto, se percebe o esgotamento de uma política que considera os processos de identidade da escola, da comunidade, de emancipação social e comunitária, uma vez que os pacotes mencionados, não mais disputam, mas controlam os territórios educativos. Inferimos, então, que a ECCSA parece inserir-se nas ações do referido controle, conforme se ratifica na fala de Boa Esperança:

A gente tinha formação, boas as formações, né...tinha as formações do PAIC e aí na hora das formações do PAIC vinham as rotinas pra trabalhar isso. O espaço da contextualizada era falado....nós professores é que falávamos: tem que deixar um tempo pra educação contextualizada. Mas eu acho que era difícil pra nós professores. SPAEC³² Hoje isso é bem mais tranquilo, porque a gente já prepara todo nosso plano de curso, né...baseado no que já vem lá, porque elas já entregam o plano de curso... português e matemática já vem preparado o plano de curso, os professores vão só executar, porque já se baseia nos descritores né...5º e 2º ano no SPAECE, mas ele já manda também para que a escola organize seu plano de curso, né, de acordo com a sua realidade, focando a temática que irá ser trabalhada.

³² SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

Eu percebo que hoje é mais tranquilo, os professores já conseguem trabalhar a educação contextualizada na sua rotina diária. Não se preocupa, porque a gente se preocupava também pelo fato de que vai ter culminância. Aí eu acho que eles queriam focar mais, de certa forma **deixava o conteúdo um pouquinho de lado** (Boa Esperança, 2023).

Em seguida, traz novos elementos:

Aconteceram as formações agora do PAIC. E aí já vir a rotina pré-estabelecida já em cima dos descritores que tem que ser trabalhado, eu vou fazer o que? Ai sim, a escola tem autonomia pra fazer tudo isso. Poxa, sim nós sabemos que a escola tem essa autonomia, mas aí se for dizer ao professor olha nós temos que trabalhar, vamos focar mais aqui...ah, não, mas eu tenho que cumprir a proposta porque todo o município tem que tá nivelado. Por isso que está vindo as rotinas pras escolas pré-estabelecidas pra que todo município esteja trabalhando igual [...] Termina o semestre, o bimestre, já vem outra rotina. As rotinas são semanais. Não consigo perceber elementos da contextualizada. E aí professor é que vai fazer isso, vai construir. Aí é o desafio (Boa Esperança, 2023).

Nestas falas, seguidamente, reforça a anterior quanto às políticas serem separadas, confirmando a consolidação do PAIC, evidenciando suas formações, bem como o trabalho partindo dos descritores do SPAECE. Quando um plano chega pronto à escola, de que forma ou em que momento é possível se trabalhar uma educação que dialoga com sua realidade? Outro aspecto revelado na fala (concordando com Tamboril), refere-se ao fato de que nas formações do PAIC não se falava em E.C., mas era falado e realizado pelos educadores (as). Demonstra o poder que estes (as) têm e que, são eles (as) quem dão o toque final no dia a dia da sala de aula, buscando veredas dentro de um currículo tão fechado, com riscos de serem categorizados como competentes ou incompetentes. Conforme Arroyo,

Os docentes, coordenadores, diretores de escolas são reduzidos a competentes ou incompetentes executores do que intelectuais e expertos elaboram como diretrizes ou parâmetros do que deva ser ensinado, avaliado e como. A essa imagem tão negativa os próprios profissionais das escolas contrapõem suas autorias, suas complexas experiências sociais, políticas, educativas, humanas, carregadas de

instigantes indagações e saberes que incentivam, renovam seu trabalho e reorientam currículos (Arroyo, 2011, p. 135).

Ainda nesta entrevista, um elemento se destaca pela forma de se pensar a contextualização, como algo à parte, que precisa ser feito para atender certa demanda, pois precisa ter algo para apresentar na culminância e, para isto, deixa-se o conteúdo de lado. Ainda que tenhamos um olhar mais criterioso e reflexivo, com posições críticas sobre as intencionalidades da BNCC, mas esta não deixa de ser o documento normatizador de todo o processo educacional; portanto, nos amparamos nele para fundamentar nossa posição acerca da contextualização. A BNCC nos traz em Ciência da Natureza que:

[...] a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais [...] A contextualização dos conhecimentos da área supera a simples exemplificação de conceitos com fatos ou situações cotidianas (Brasil, 2018).

Lima (2020) apresenta quatro tipos de contextualização dentro da área de ciências da natureza, a saber: Contextualização como forma de abordar o cotidiano, contextualização Sócio-científica, contextualização sócio-histórica, contextualização com enfoque nas questões ambientais. Destas, a primeira concepção se distancia de nossa perspectiva; embora muito praticada em sala de aula, conforme pesquisa de Santos e Mortimer (1999), em que a maioria dos educadores (as) pesquisados (as) compreendem a contextualização como sinônimo de estudos a partir de situações cotidianas (Santos; Mortimer, 1999, p. 5), a mera exemplificação de conteúdos não provoca a conscientização, tornando-se artifício esvaziado do sentido.

Assim, na área de ciências da natureza, nos aproximamos das compreensões sócio-científica, ambientais e sócio-histórica. Assim, compreendemos e valoramos o ensino de ciências e/ou Biologia numa posição primordial na educação científica, necessárias às problematizações e reflexões concernente à nossa condição de existência terrena e as tantas destruições provocadas por parte da humanidade em sua ganância desenfreada, como

tantos crimes ambientais, como o rompimento de mineradoras da **Vale**, **Samarco**, ocorridos em Mariana e Brumadinho (MG) e no corrente ano, o afundamento de grande área em Maceió, provocada pela mineradora de sal-gema da **Braskem**. Crimes apresentados como acidentes. Tratar de tais questões são exemplos de como relacionar o contexto na área de ensino de biologia/ciências, ou seja, contextualizando.

Portanto, contextualizar ainda que considere as várias compreensões citadas acima, não significa sair do conteúdo, fazer algo para apresentar na culminância, nem tratá-la apenas como exemplo, mas fazer do conteúdo curricular, processo de reflexão, conscientização e tomada de consciência, nos aspectos sociais, ambientais, culturais e políticos, relacionando o todo às partes, as partes ao todo, o local ao global e vice-versa (Morin, 2000), situando o conhecimento à realidade contemporânea.

Na descrição de como se dava o processo desde a formação, às demais etapas de contextualização, assim, refere Carvalho:

Os temas né... eles traziam as temáticas já prontas. Tinha todo um estudo que passava, às vezes, três dias de estudo pra formação e através daquela temática era desenvolvido pra todo o município. Todo mundo seguia a mesma temática né... Aí cada um constituía, procurava o que mais cabia à sua comunidade, o que mais ajudava no processo de aprendizagem, porque tinha textos que dava pra trabalhar com todas as turmas, tinha textos que não dava. Tinha que adequar o conteúdo à prática dos alunos e dos professores. Como a gente conhecia nossos alunos, conhecia a comunidade, era mais fácil procurar algo, mas às vezes tornava-se difícil por conta que geralmente as turmas eram multisseriadas. Contudo, tinham alguns professores que não concordavam com o processo, que só iam mesmo pra ir porque eram cobrados pelo município, mas que não trabalhavam os conteúdos. Alguns colegas não queriam o processo, havia certa resistência ainda porque eles diziam que isso aí não ia ser cobrado nas avaliações externas, o que é cobrado é o que tem no livro didático.

O estudo do PAIC veio fazer uma formação diferente também. Na época que foi quase juntos, por isso que deu aquela misturada, ninguém sabia o que poderia seguir, uma hora era PAIC, outra hora era Educação contextualizada, outra hora seguia o livro didático. O município cobrava muitas coisas,

muitos projetos e quando se tem muitos projetos não se sabe qual vai dar efeito, vai surtir efeito de verdade ne....eu acho que o PAIC teve as suas vantagens a educação contextualizada também tem as suas vantagens....só em trabalhar a realidade deles em quando a gente perguntar alguma coisa eles saberem responder a gente já sabe que realmente tá aproximando a educação deles, mas no caso quando a gente fala que não é cobrado nas avaliações externas, poucos textos aparecem voltados com as temáticas que foram já trabalhadas em educação contextualizada. No início também eu não gostava muito da educação contextualizada, até critiquei em algum momento quando iniciou. Aí depois eu comecei a perceber a mudança que os meninos teriam; o que dificultava pra gente é porque o que era mostrado lá não servia pra minha turma, pra mim não tinha significado. Quando eu passei a produzir o meu material seguindo somente a temática eu vi que começou dar resultados mais por conta disso. Às vezes a gente pegava um texto mais adequado, tinha que fazer toda a adaptação. Era mais voltado pra quem já sabia ne? Então pra nós era difícil por conta disso, principalmente professores alfabetizadores (Carvalho, 2023).

Conforme dado acima, o entrevistado faz a memória de todo o processo da ECCSA em desenvolvimento concomitante ao PAIC e, apesar de muitas incertezas no início, a ECCSA desenvolveu-se em muitos momentos pedagógicos, superando dificuldades, vencendo a rejeição pela não compreensão e, ao produzir o material, surgiram os resultados com maiores interações entre educador e estudantes, criando outro olhar sobre a ECCSA.

O professor (a) como constante pesquisador (a), alarga os conhecimentos ao longo da vida e de sua profissão; tais conhecimentos ou saberes devem relacionar-se a práxis integral do educador (a). Tardif (2000, p. 212) atribui a “noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Referimo-nos à práxis freireana “ação-reflexão-ação” e não apenas à prática reflexiva, pois esta tem sido propagada como modismo educacional, inclusive em práticas educacionais orientados para a racionalidade técnica, de acordo com (Zeichner, 2008). Os interesses ganham corpo e o técnico patenteia em vista dos resultados e, por meio de instrumentais a serem seguidos a BNCC consagra-se como absoluta e suprema. A fala abaixo nos traz:

Esse negócio de tá dentro da BNCC, é justamente isso...se está lá dentro alguma coisa, é fácil pro professor, mas se não tem esse conteúdo dentro da BNCC...pra gente pesquisar é um trabalho...aquele trabalho fica de lado. Se o tema tá lá dentro do livro eles trabalham, se não tá, não trabalha. [...] Hoje chega com um tema e a gente se vira sozinho... é só jogado. Agora nas escolas cada um vai trabalhar do seu jeito mesmo, porque não tem aquele momento de hora/atividade pra todos, coletivo pra todos. Quando levava os professores... todos ao mesmo tempo, era mais fácil porque você consegue conciliar o conteúdo pra todos, você divulga pra todos, trabalha com todos, aí todos dão a sua opinião naquele momento. Joga mesma pessoa da EC. No PAIC eles produzir o que? O do PAIC que já tá produzido, já vem pronto. Produzir material da educação contextualizada eles não vão querer produzir, ter o trabalho todo. [...] Tem que cumprir a rotina que já vem né? A gente cria, mas já vêm as atividades que você tem que trabalhar voltado ao PAIC. Então fica pouco tempo pra trabalhar [...] (Carvalho, 2023).

Os dados acima sugerem um profissional que reflete sobre suas práticas de ensino, todavia demonstra certo condicionamento ao que vem da secretaria da educação. Para Zeichner (2008) a mera reflexão não significa muito. “Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como” (Zeichner, 2008, p. 545). Sabendo o que se deve refletir e como fazer atravessa nossa compreensão de educação contextualizada pois, concordando com Zeichner que todo professor é reflexivo, também estamos de acordo com Arroyo ao referir que “toda educação é contextualizada”. Portanto, apesar dos paradoxos, resistências sinalizadas no processo da ECCSA, os dados anunciam que ECCSA não se insere nos interesses hegemônicos, de tal forma que a cada dia torna-se mais silenciada, pelas práticas educativas de ajustamento, com discurso de professor (a) reflexivo (a), mas impossibilitado (a) de refletir sobre os fins educacionais.

Bem próxima a essa persistência da racionalidade técnica sob o *slogan* do ensino reflexivo, encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos

definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica (Zeichner, 2008, p. 542).

Contudo, em oposição a Carvalho, Curatis afirma: “Se prioriza mais o PAIC, porque eu acho que já vem o currículo né, pra gente desenvolver, mas a gente sempre tenta contextualizar, né? Trazer o mais próximo possível da realidade dos alunos” (Curatis, 2023). Em seguida, este reforça se contrapondo a pensamentos que considera ter que trabalhar por ser demanda da secretaria, sugerindo movimentos de transgressão, de não obediência, quebrando a ordem dos processos vindos do sistema, como se vê a seguir:

Por exemplo, se eu quiser trabalhar o semiárido eu posso trabalhar. Não precisa vir algo lá da secretaria chegar pra poder trabalhar. E eu acho que tem que ser trabalhado constantemente essa questão. Não há necessidade de assunto já vir pronto. A realidade daqui pode não ser a realidade de outros lugares. Então tem sempre que tá adequando. Independente do conteúdo dá sempre pra você contextualizar. Você tem que ter consciência que eu acho que é isso que dá certo. A rotina pode vir, mas eu posso adequá-la. Acho que algo muito rígido, estático, acho que não é bom pra educação. A educação precisa de criar formas de se adequar a realidade local. Vem uma coisa lá da secretaria; será que é a minha realidade? O aluno vai conseguir? (Curatis, 2023).

A partir de muitas afirmações nos amparamos em Arroyo sobre a importância da inserção das experiências sociais dentro da escola, como currículo, tornando os sujeitos autores do processo e não apenas receptores e executores de ordens advindas do sistema, cujo interesse é o “produto”. Para isto, necessita-se de tempo, espaço para desenvolver as metodologias que contemplem também os saberes, as vozes, identidades dos coletivos da comunidade escolar. Concordamos com Arroyo ao afirmar que:

O relevante nessas experiências pedagógicas é que assumem que o tempo de escola não é apenas um transmitir o saber acumulado, mas um tempo de reconhecer que na escola, na sala de aula há autores, que continuam esses processos a partir das experiências sociais de resistência, onde as suas e dos seus coletivos sociais estão inseridos[...] o que exige tempos, espaços, metodologias que permitam que essas experiências

cheguem, tenham vez para serem interrogados e interpretados (Arroyo, 2011, p. 282).

A interrogação referida pelo autor acima remonta a que os sujeitos devam fazer sobre a produção do conhecimento acerca de si e da sociedade. Portanto, a resistência de alguns educadores (as), referida por Carvalho, incluindo ele, em aceitarem a proposta da ECCSA (no início), não trabalhando a partir desta perspectiva pode ter relação com a forma de gerir a política. Todavia, sua mudança e convencimento ocorre a partir da compreensão do processo e pelas mudanças notadas nos estudantes, fazendo-o aceitar e trabalhar a proposta e a produção de seu próprio material. Com isto, inferimos que **o currículo só é trabalhado se o educador (a) estiver convencido (a)**. Assim, poderá estabelecer uma relação entre o saber e fazer docente reflexivo, dialogando com os saberes locais, trazidos pelos (as) estudantes.

A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas (Zeichner, 2008, p. 545).

Mais do que apenas cumprir roteiros prontos, atendendo ao PAIC, SPAECE e, BNCC, evidenciado em “[...] se está lá dentro alguma coisa, é fácil pro professor, mas se não tem esse conteúdo dentro da BNCC [...]”, o educador (a) pode assumir a clara posição de não se curvar ao sistema, problematizando o conhecimento, com conteúdos consistentes, elaborados, formais, em conexão com o saber científico em diálogo com o saber do estudante. Os tantos processos, ordenamentos fechados e rígidos, precisam ser trincados,

desestabilizados, pois ao se colocar como indiscutível, soa como um deus soberano. Conforme Arroyo (2011) que nos diz:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado (Arroyo, 2011, p. 34-35).

A BNCC, PAIC, SPAECE lançam-se como imponentes e inquestionáveis, impedindo que haja espaço para processos educacionais que dialogam com os coletivos, portanto, os silenciamentos e esvaziamentos da ECCSA ocorrem ao passo que se fortalece e potencializa outros programas, políticas, projetos. Ratificando-se o poderio das políticas de vultosos investimentos e, conseqüentemente sua maior amplitude e aceitação; nos fazendo inferir que esse processo está claramente orientado para o interesse técnico.

Ademais, o fato de não ser trabalhado nas avaliações externas é sinalizado como um aspecto que torna a ECCSA uma política com menor credibilidade, pouco importante. Arroyo nos diz:

A visão tardia da necessidade sagrada de investir com urgência em capital humano invade a mídia e as análises e aumenta as pressões sobre o sistema escolar, sobre a educação de qualidade. Embate posto na escola pública seus currículos e sua docência. A política nacional de avaliação passou a ser ritual sagrado de medida dessa passagem da nação para o Primeiro Mundo. Onde incide com maior pressão essa necessidade de capacitação para o novo país, a nova economia competitiva é sobre os currículos. Currículos baseados em competências. Incide sobre os docentes, sua qualificação, seus compromissos. Até sua remuneração pelos resultados dos seus alunos nas provas, ou por frequência, assiduidade, organização, relatórios (Arroyo, 2011, p. 50).

O sistema se estabelece e impõe numa posição dicotômica, gestando e gerindo com bastante empenho as políticas e programas de avaliações externas como PAIC, SPAECE, assegurando todo o aparato para a efetivação das mesmas e, com isto, ignora um processo educacional que nasce dos coletivos sociais, de suas narrativas, pois o sagrado e imponente capital dita as normas,

encerrando-se nos pacotes por eles elaborados, pois só lhes interessa o produto, ainda que vazio, abstrato, esvaziado de experiências. Para Arroyo (2011):

As avaliações escolares e até nacionais únicas se justificam nessa visão do conhecimento como um produto abstrato, descontextualizado, sem sujeitos e sem experiências concretas, a ser apreendido por mentes únicas, indiferenciadas. As vivências sociais, humanas ou desumanas, as vidas precarizadas ou bem nutridas e bem cuidadas nada importa nos processos de aprender e nos desempenhos quando se parte de uma visão dicotômica entre conhecimentos, ensino-aprendizagem e contextos sociais. Quando a experiência humana e a diversidade de seus sujeitos é ignorada, apenas algumas experiências, alguns sujeitos e conhecimentos são considerados válidos, universais e legítimos (Arroyo, 2011, p. 77).

Quando se prioriza políticas e programas educacionais em detrimento de processos que nascem e são construídos nas e pelas experiências sociais, em que a comunidade se apresenta como protagonizadora também do conhecimento, dos coletivos e suas experiências; concluímos que estas não ocorrem ao acaso, nem provocados pelos coletivos professores (as) e educandos (as), mas é algo que se anuncia e se articula pela engrenagem da máquina, do sistema assumindo e evidenciando seu poder hegemônico.

4.2.5 Entre autonomias e heteronomias

Entre diálogos e antidiálogo construções coletivas trazem as marcas da autonomia ou de seu oposto. Ao se proferir: “Quem escolhe o tema é a secretaria, mas eu acho que dá sempre pra gente se organizando e se adaptar a isso. Acho que isso não é impedimento não”. (Curatis, 2023). Inferências sugerem que a palavra adaptar parece internalizada no discurso do (a) educador (a), haja vista ser uma das orientações dos executores das políticas e ordenamentos, todavia a adaptação pode ser entendida como um processo de ajustamento dos coletivos tratados como “outros”. Assim refere Arroyo:

O campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (Arroyo, 2007, p. 158-159).

Muitas vezes não se percebe o engendramento de manipulação em que nos acomodamos, por parecer menos conflituoso. “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade” (Freire, 1987, p. 9). A seguir, a entrevista apresenta aspectos que nos faz refletir sobre tais processos:

Quando o formador pede pra que as escolas já enviem seu plano de curso em cima da temática, eu acho que já tira um pouco da autonomia do próprio projeto ne, da política pública de educação contextualizada claro que a escola sabe, né...das suas necessidades, mas eu acho que a construção teria que ser junto com alguém da contextualizada, como a gente fazia nas formações. A gente fazia....tinha as formações, depois a gente ia construir e seria trabalhado né. A gente teve um encontro pra programar ne? Esse plano de curso já inserir a nossa temática, porque a gente foi pra uma roda de conversa e já trouxe essa orientação (Boa esperança, 2023).

Planejar com alguém da EC tira a autonomia do processo ou do educador/a? Tendo em vista que a relação é antidialógica, esta não seria uma relação de dependência? Quando a escola tem liberdade para pensar, construir o plano de curso, como saída para salvaguardar o currículo dialógico, pois escola e educadores (as) têm autonomia de pensar seus planos, seu currículo pode ser a abertura para a sonhada liberdade. Para Freire (1987) a liberdade não pode ser doada, mas conquistada e para isso requer “Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (Freire, 1987, p. 9).

Não é difícil entender de que lado estamos nessa disputa de poder. Ao entender que nos põem na condição de oprimido (a), basta perceber se somos, orientados (as) para executar as coisas sem sequer refletirmos sobre os processos, como meros executores de prescrições. Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição.

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora (Freire, 1987, p. 9).

Abaixo percebemos a clareza na consciência dos processos, como fator predominante, por Carvalho e Boa Esperança, respectivamente:

E a gente percebia também a quantidade de momentos que a gente tinha pra gente trabalhar, pra entrar na nossa cabeça, não era só um dia, não era só duas, três horas como chega. Antes a gente tinha formação primeiro. Da formação que a gente ia tirar os conteúdos. Se não tiver uma formação também...de...eles tem que convencer que o tema que eles tão trazendo é bom, pro professor. Então não tem mais esse tempo de convencimento, né e quando a gente tava lá eram três dias, passavam dois dias no convencimento pra que a gente produzisse. Depois desses dois dias é que a gente sabia o que produzir (Carvalho, 2023).

Ciências o professor constroi aqui. Constroi baseado no livro didático. Então é tudo em cima do livro didático, BNCC. Então assim, eu na minha visão eu acho que nós construímos, porque lá no livro didático algumas coisas dá pra trabalhar, mas tem outras coisas que é fora da realidade. Disse que a BNCC veio pra igualar tudo, mas eu acho que não. Tem muita coisa ainda nos livros de ciências, de nossos alunos que tá um pouquinho fora do contexto. Então o professor a partir dali tem que criar algumas coisas. É como se fosse uma atividade extra, ele pode fazer assim porque tem que seguir a proposta né, tem que...o plano de curso dele tem que ser em cima do PNLD, que já vem ali pré-estabelecido com as habilidades separadas, só pra ele colocar lá no plano de curso....Então assim...é uma atividade extra, ele tem sim essa autonomia pra criar. Aconteceu uma – na câmara de vereadores – gestores ...teria que repassar para os professores. Não achei legal. Eu acho que o professor tem que tá ali pra sentir...e a gente tinha que passar essa formação pra eles e é muito difícil juntar todos. E quando tinha as

formações era muito bom porque juntava as escolas polo, todos os professores ali por nível e era muito interessante (Boa Esperança, 2023).

Nestes aspectos sobre práticas da ECCSA serem construídas pelos sujeitos do processo: educadores (as) e educandos (as) ou vir pronto. Ambos falam do tempo destinado às formações. Em ciências nem sempre é possível contextualizar a partir do livro didático, pois alguns conteúdos contidos nele, estão “fora da realidade”. Portanto, necessitando criar espaço como atividade extra, o que parece desconsiderar a parte diversificada do currículo.

A tomada de consciência constitui estreita relação na elevação da consciência, com mudança de postura, o modo de ser e estar no mundo, ou seja, o real sentido da práxis; podendo ocorrer na escola, mas também nos demais espaços sociais. Tais formas de conceber o saber/conhecimento possuem em seu bojo uma ciranda de gentes, de coletivos protagonizadores, desconstruindo alienações e refazendo-se nos processos de ensino-aprendizagem, de uma educação crítica, libertadora, de forma que os sujeitos dos processos engajados, implicados, comprometem-se com a práxis.

Para Freire (1987), “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1987, p. 55). A práxis que possibilita uma nova realidade, pela transformação, pois a criação ocorre também pelas ideias e por elas se pode construir verdades outras, pela autonomia da voz de cada pessoa, enquanto ser histórico, concreto, transformador de uma realidade quase sempre injusta e opressora. Em Freire:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções (Freire, 1987, p. 56).

Pessoas em construção da práxis autônoma podem promover a transformação da realidade à qual se situam. “O seu que fazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da

libertação” (id., p. 90). A práxis à qual nos referimos é antagônica aos interesses dos opressores, sendo, portanto, práxis revolucionária. “A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras” (id., p. 90).

As heteronomias corporeificam-se nas relações antidialógicas e, por serem opressoras, propagam ideologias de negacionismo da ciência, por exemplo, impedindo a práxis autônoma. A educação progressista busca emancipação de modo que posições e/ou condições de heteronomias possam ser eliminadas por meio da tomada de consciência, despertando nos sujeitos suas autonomias, discutidas por Freire e Habermas.

4.2.6 Um livro sobre a ECCSA como saída para contextualização

Indagados (as) acerca de como ocorria o processo de contextualização, Carvalho nos traz:

Trabalhado de forma separada por conta que o livro a gente não encontrava os temas da educação contextualizada. Ter que procurar algo que aproximasse. Então era uma separação, a gente ou tinha o apoio do livro didático ou não tinha. Tinha momentos que ou era uma coisa ou era outra, porque devido a quantidade de projetos, ou você dava conta de um ou de outro pra... justamente não criar esse tumulto de coisas na cabeça do menino, porque muitas vezes causava confusão. Eles percebiam e diziam: porque que a gente não continua no que tava sendo falado, ou então: por que não vai só pro livro mesmo? Muitos alunos ainda questionavam isso (Carvalho, 2023).

E depois o mesmo entrevistado propõe:

Pra contextualizar precisaria ter mecanismo de contextualização que faltou ...um livro voltado pra isso ne...é isso que dificultou talvez se tivesse um livro ele não ia sair da rotina, seguia o livro. Ai uma vez e outra é quebrada a EC porque se tivesse tudo dentro de um livro produzido até mesmo pelas próprias escolas, porque se dar certo um livro didático que é feito lá na realidade...porque que um só pra trabalhar dentro do município não daria certo? Uma realidade bem parecida, tudo que tem aqui no município, eles sabem (Carvalho, 2023).

O livro didático (LD) sempre gerou compreensões diversas, debates acalorados e posições antagônicas. Contudo, embora tardiamente, sua implantação como política pública, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, chega aos estudantes do então primeiro grau (Silva, 2012), sem dúvidas, o PNLD constituiu grande avanço, embora haja muitas análises críticas acerca dos programas de avaliações do referido LD.

Reconhecemos sua importância e não entraremos num debate simplista de considerar o LD dispensável; pelo contrário, este tem sido um instrumento indispensável no processo ensino-aprendizagem, com inúmeras funções, conforme (Choppin 2004):

- a. *Referencial*, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. *Instrumental*, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. *Ideológica e cultural*, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”;
- d. *Documental*, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin 2004, p. 553, apud Munakata, 2012, p. 6).

Os livros didáticos não são lançados à espera de adesão do consumidor, mas, conforme (Munakata, 2012) são regulados e sua distribuição mediada pelo Estado. No caso do Brasil em que interesses políticos, educacionais e comerciais compõem o mercado de livros didáticos, o que faz do Brasil o maior comprador de livro didático do mundo, conforme (Cassiano, 2007, apud Munakata, 2012), realidade que chega com inúmeras contradições pela imposição do mercado.

Muitos movimentos sociais promovem debates acerca do livro didático, como RESAB, INSA, problematizando as distorções e estereótipos neles contidos. Questões muito debatidas por exemplo são as inúmeras distorções acerca de conceitos, reprodução de estereótipos, pouca visibilidade a abordagens pertinentes de determinadas regiões, haja vista o LD enfatizar Sudeste e Sul brasileiro em detrimento das demais regiões. Apontamos, por exemplo, as distorções bem como o espaço destinado a abordar questões

diversas consideradas desimportante para o capital e sua força mercadológica, a exemplo, a região semiárida brasileira e seu bioma.

A seguir, discordâncias da fala de Carvalho por Holanda, Curatis e Tamboril, respectivamente:

Eu acho que não necessariamente um livro didático... mas um estudo, de como poderia ser trabalhado nas outras disciplinas, né? Porque mais um livro didático seria mais teoria na verdade, né? Porque na verdade a gente não utiliza muito o livro didático (Holanda, 2023).

Não concordo. Porque a prática acontece. Você pode sempre trazer a prática pra dentro da sala de aula e contextualizar com o conteúdo e criar seu próprio material didático. Não é algo estático. Certo que dá um pouquinho mais de trabalho, o livro didático já vem pronto, você só dá sua aula, pronto, mas se você não contextualizar isso, será se o aluno vai achar que tem algum sentido aquele conteúdo que ele tá estudando? (Curatis, 2023).

Eu acho que o livro didático, não! Então ter um livro pra educação contextualizada que esse livro não pode envolver português, a matemática, a ciências. É específico da educação contextualizada e eu acho que não é isso. A educação contextualizada abrange todas as disciplinas, só que não é fácil de trabalhar. É possível? Sim! Pode ser que sim, mas é muito trabalho, assim... não é todo professor que quer enfrentar aquilo, enfrentar essas dificuldades (Tamboril, 2023).

Para Carvalho, o trabalho ocorre de forma separada e na práxis de sala de aula, com momentos específicos para se trabalhar conteúdos referentes a ECCSA. Ou eram assuntos da ECCSA ou do livro didático, sem relacioná-los. Ter e demonstrar clareza dos processos e sujeitos pode contribuir para maior aceitação da política, tanto pelo educador (a), quanto por estudantes, pois “Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente” (Freire, 1992, p. 42).

As afirmações de que precisaria haver um livro específico para a ECCSA contrapõe a visão dos três pesquisados seguintes que discordam. Para estes, para contextualizar se deve construir material didático, relacionar ao conteúdo

existente, que não pode ser estático. Referem que deve ter mais formação de como trabalhar nas disciplinas, ou seja, como interdisciplinarizar a partir da ECCSA, bem da dificuldade de contextualizar, pois envolve elaborar conteúdo com pesquisas e nem todos querem esse trabalho. Há necessidade de ressignificar o conteúdo ao estudante.

E entre uma coisa e outra, optava-se pelo livro didático, pelos formatos padrões de ‘transmissão e assimilação’ do conhecimento, práticas do positivismo moderno. Neste sentido, refere Arroyo (2011) a presença dos coletivos populares no sistema escolar é incentivada não como possuidores de experiências, de significados, de conhecimentos, mas como “receptores, aprendizes dos conhecimentos que os coletivos nobres[...]produziram. [...] os currículos selecionam uns coletivos e segregam outros” (Arroyo, 2011, p. 138).

Para o referido autor (2011) há uma disputa no território do currículo, não se referindo apenas a inclusão de temas nas disciplinas, mas que os coletivos e suas experiências sejam “reconhecidos como produtores de conhecimentos válidos” (Arroyo, 2011, p. 139), pois as realidades invadem a sala de aula, tirando muitos do conforto do saber elaborado, pronto e acabado.

Dados sugerem ser mais propício desenvolver o que vem pronto, tanto no LD, como as atividades enviadas pela SME. Ademais, perspectiva de elaboração de material fixo para se trabalhar ao longo de todo o ano, aponta uma forma deturpada na compreensão do real sentido da ECCSA, revela incompreensões que podem ter sido ocasionadas pelos vários processos vivenciados no município, com as mudanças de gestores municipais, bem como do quadro e, a estruturação da política imersa no capitalismo, reverberando com altivez as vozes do positivismo moderno.

Portanto, em uma sociedade mediada pelo capitalismo, tudo se transforma em produto e assim o é, com o LD, todavia não podemos cair em reducionismos de que este é apenas mais uma mercadoria, embora os muitos problemas referidos acerca do livro, importa-nos lidar com a materialidade das relações entre autor e leitor (Munakata, 2011), demarcadas no livro; enfatizando o mercado, o sistema e problematizando tal poder hegemônico.

Então, sendo o LD mercadoria, seria possível a produção e distribuição deste tratando de questões que podem problematizar de forma contumaz as relações impostas pelo sistema capitalista, questionando esse sistema em vez de reforçá-lo? Numa sociedade cuja escola é mercado específico do livro LD (Munakata, 2011), seria possível produzir um livro específico para se contextualizar em determinada região ou município?

Não só esta parece uma realidade improvável como poderia incorrer nos mesmos problemas de invisibilidade que vem se dando com a política implantada no município, bem como tornar-se obsoleto em decorrência da pouca credibilidade que se expande cada dia mais na região acerca da ECCSA, pois **os fazedores do currículo oficial**, tratam a educação como território e espaço de poder; demarcando, segregando, fazendo arranjos, inserindo alguns, excluindo diversos conteúdos e sujeitos. Assim, apontamos como imprescindível realizarmos ao que Paulo Freire nos propõe, considerando sua devida pertinência: **fazer a leitura de mundo e problematizar o conhecimento**. Desta forma, todo e qualquer conhecimento se tornará contextualizado à luz dos coletivos oprimidos.

CAPÍTULO 5

VOZES E IDENTIDADES: DIÁLOGOS PARA UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

*“Os benefícios da ciência não são para os cientistas,
e sim para humanidade!” (Louis Pasteur)*

Entendemos que a ciência não é e/ou não pode ser monopólio, absolutizada, mas um grande bem a serviço de todas (os), assim como já defendia Pasteur. Para isto, havemos de incitar e problematizar com mais ênfase o direito de toda a humanidade ao acesso à educação científica, de forma democrática e justa. Seguimos nossas análises à luz da ciência, perscrutando evidências aparentemente não notadas. Em duas seções, imergimos nas temáticas, conforme dados levantados na investigação. Na primeira, dialogamos sobre a relação dos temas ao ensino de ciências; na segunda, discorremos sobre sinais de emancipação pela comunidade investigada.

5.1 Uma práxis consensuada para o ensino de ciências, a partir das temáticas da ECCSA

Esta perspectiva de educação (ECCSA) enfatiza um currículo pautado nos coletivos e seus contextos sociais. Adotando diversas estratégias de aprendizagem, em que os sujeitos do processo são autores (as) e não receptáculo de conhecimentos elaborados. Entre imposições e contradições, a ECCSA foi sendo tecida; ora rasgada, ora costurada em suas travessias, sobrevivendo às muitas mudanças, contudo, o estudo pautado no semiárido, tem sido invisibilizado como abordagem a ser estudada, conforme abaixo:

Em relação ao currículo, eu creio que hoje tem uma mudança muito grande. Hoje a gente já não foca tanto quanto focava antes. Não que não seja trabalhado, mas é trabalhado com algumas coisas pontuais, por exemplo, o tema água é muito trabalhado, mas lá por conta do dia da água, ou seja, não é um currículo que faz parte da história do ano letivo. Quando nós vamos trabalhar essas temáticas, a gente trabalha de uma forma que não fique só em ciências, a gente percebe que na

Ciências tem um foco maior. E nas ciências uma coisa que eu percebo que eles têm muito cuidado é de tá trabalhando a história dos tipos de solo. Ainda eles focam muito nessa coisa dos tipos de solo, que se faz necessário para compreensão dos meninos né? (Oliveiras, 2023).

Buscar entender que lugar é o SEMIÁRIDO, que comporta tantas potencialidades ambientais, suas relações com a vida como um todo, suas resistências e formas de (re) existências, as tecnologias de convivência com o semiárido, como cisternas de placas, sistemas agroflorestais, barragens subterrâneas, mandalas, quintais produtivos, dentre outros, é tarefa necessária.

Conhecer de forma mais aprofundada a flora e fauna da caatinga e suas adaptações para resistir à escassez de água, bem como relacionar o conhecimento científico e tecnológico à luz da ciência, ressignificando saberes tão pertinentes, como caminho para evitar reducionismo e deformações acerca da vida na região semiárida, cujas práticas rebatem o empirismo, pois conforme Cachapuz *et al.*, (2005), tratar da atividade científica requer clareza em alguns aspectos, quando referidas a propostas que recusam práticas empiristas, enfrentando reducionismo e deformações. Para Habermas o reducionismo assume exclusividade na relação sujeito-objeto.

Considerando as temáticas como um todo, percebemos nítida e sólida relação com componente de ciências. De maneira geral, das temáticas trabalhadas e citadas pelos partícipes, constata-se uma relação bastante consistente com o componente de Ciências, sendo este articulador no trabalho com as temáticas no cotidiano escolar. Há registros de uma prática concreta no cotidiano da comunidade, de alguns processos incipientes de educação científica, ao tratar com toda a comunidade, quer escolar, quer moradores (as) locais acerca de abordagens referentes à educação científica, quando se aprofunda sobre os tipos de solo, o uso de agrotóxicos (INSETICIDA), denominado por Rachel Carson (1962) por BIOCIDA termo que poderia ser considerado nos dias de hoje, pela elevada intoxicação planetária, expondo a vida a grandes contaminações químicas. Todavia, a ciência possui propósitos

de clarificar e aplicar leis e teorias que atendam à comunidade planetária, bem como um dos fins mais pertinentes que residem na

vinculação de domínios aparentemente inconexos. Em efeito, num mundo em que o primeiro que se percebe é a existência de uma grande diversidade de materiais e de seres, submetidos a contínuas mudanças, a ciência procura estabelecer leis e teorias gerais que sejam aplicáveis ao estudo do maior número possível de fenómenos (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 60).

Esta diversidade de materiais a que se referem os autores exige uma diversificação metodológica, de acervos e formas diversas de estabelecer conexão entre educação científica e humanidade de maneira mais plural, tendo em vista a diversidade de seres existentes no planeta. E entendendo que os seres e a ciência atravessam mudanças, tais processos também são pensados para atender a diversidade de fenómenos. Portanto, apenas replicar o que está contido no livro didático, como uma transferência de informação, não alcança ao que se propõe a educação científica. Assim, a ECCSA em suas temáticas e processos diversos dialoga com a multiplicidade, com a inquietação, com a investigação científica, com a problematização não alienante.

A ciência e seus processos investigativos por meio de abordagens novas exige aplicabilidade, correto funcionamento na descrição de fenómenos, de fazer previsões, debater e propor novos problemas é o que remete o caráter de licitude aos conceitos, leis etc; todavia esta não deve ser entendida como produtora de verdades indiscutíveis (Cachapuz *et al.*, 2005).

Analizando os elementos que constituem as temáticas à luz da ciência, bem como os movimentos curriculares, trazemos que, de algum modo as temáticas inserem-se em um “currículo interativo”, cujo conhecimento não é fechado, estático nem oriundo somente de uma “categoria superior”. As temáticas citadas: Convivência com o Semiárido, A Busca da Água no Sertão, Gênero, raça e etnia, Alimentação saudável, Saúde e meio ambiente e, Agricultura familiar. Abrindo o debate tanto nas formações, quanto no que se refere aos dados empíricos, trazemos:

Convivência com o Semiárido

Embora esta temática tenha sido trabalhada com rigor e empenho, dada a importância à educação científica, os dados assinalam cair no esquecimento, como vemos a seguir: “Sobre semiárido não se fala mais hoje” (Carvalho, 2023).

Falar sobre semiárido e o que a gente percebe que isso... em que foi que isso ajudou? Ajudou acima de tudo, fazer com que os meninos possam olhar pro lugar deles com uma forma diferente. A gente percebe isso, que já há um prazer de dizer que eu moro na comunidade tal e eu acho...eu acredito que seja fruto daquilo que foi trabalhado e que é trabalhado ainda, mas de forma pincelada. Vamos dizer assim, é pincelado essa temática durante o ano (Oliveiras, 2023).

Esta abordagem propõe grande contribuição referente ao estudo do semiárido, desde a comunidade, ao contexto mais amplo, em que se busca conhecer a flora e fauna locais, bioma e modos de ser, viver, produzir nas regiões semiáridas, problematizando as cercas do patrão, os latifúndios, suas leis e políticas de assistencialismo; mas esta abordagem quando estudada, ocorre de forma superficial, conforme afirmado por Oliveiras.

A Busca da Água no Sertão

Sobre o tema água, considerada abordagem de muito impacto: “Na temática água foi muito forte na época porque era quando o povo não cuidava direito da água aí não sabia porque sumia, porque que tava tão pouca água” (Carvalho, 2023).

A água também foi uma temática que tem uma relação bem próxima com ciências. Quando a gente fazia as aulas de campo, que a gente tentava fazer essa sensibilização com as famílias que a gente fazia a pesquisa (Boa Esperança, 2023).

Eu tava trabalhando com eles a questão da água, né... E aí eu levei uma experiência pra sala de aula e aí eles gostam muito de experiência, né? Foi uma vez que levei....e também já levei dos Solos né... levei argila e aí eu achei muito mais fácil

trabalhar daquela forma, levando algo concreto que eles pudessem ver ou pegar para gerar aprendizagem. Agora em português matemática de fato é mais pincelado mesmo (Tamboril, 2023).

Busca-se, neste aspecto, não trazer receita e conteúdos prontos, mas partir de processos investigativos acerca da realidade circundante, pois

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Relacionando o sentido do ensino enquanto pesquisa e vice-versa, intervindo, conforme Freire (1996), lançamos a indagação 2, proposta por (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 63). Assim, o ensino: “Propõe-se uma reflexão sobre o possível interesse das situações propostas que dê sentido ao seu estudo (considerando a sua relação com o programa geral de trabalho adotado, as possíveis, implicações CTSA [...]?”. Trazendo os mesmos autores (p. 64), transformamos uma indagação em afirmação, assim: “ter atenção em potencializar atitudes positivas, cujo trabalho ocorra num clima próximo ao da investigação coletiva (considerando interesses e posições dos (as) educandos (as) não apenas o cumprimento de tarefas impostas pelo (a) professor (a)”. Assim, que perspectiva investigativa atravessa a práxis da ECCSA, em que educados (as) e educadores (as) inserem-se como sujeitos pesquisadores (as).

Gênero, raça e etnia – Gênero:

Nesta análise começamos pela exposição em que se afirma não perceber relação da temática com ciências, como segue: “Identidade de gênero, foi algo bem impactante que eu lembro assim nas escolas foi trabalhado, mas só não consigo fazer uma relação da identidade de gênero com componente de ciências” (Boa Esperança, 2023). Evidencia a dificuldade de compreender o ensino de ciências e a educação científica como fundantes no processo de

ensino aprendizagem, com abordagens sócio-históricas e culturais, como gênero, racismo, materializados em conteúdos trabalhados em ciências.

Conforme Oliveira e Carvalho trazem, revelam não estarem dispostos a abordar tais questões:

Como foi difícil trabalhar sobre gênero! Inclusive eu nem sei se a gente conseguiu dar conta de fato como deveria ter dado, porque foi um tema que nós enfrentamos muitos desafios, porque quando se fala de gênero levanta aí um leque de questionamentos, não é?! E eu acho que nós não estávamos ainda preparados pra lidar com isso (Oliveiras, 2023).

A questão de gênero, na época sempre se teve muito medo de tratar de gênero, de achar que tava estimulando alguma coisa; o pensamento, porque eles acham que gênero é só tratar homem e a mulher né, não pode tratar os outros assuntos. Muitos pais resistiam a isso também não podia falar... os professores tinham medo de falar a questão de gênero, ne? As questões de LGBT, de entrar nesses assuntos, os professores também tinham medo... ainda tem na verdade, certa resistência. Nas escolas não se fala disso e, no entanto, mesmo a gente não falando a gente percebe o tanto de coisa que disseram que as escolas faziam na mente dos alunos, ne? Sem falar, né... imagine falando. Chegava um tema desses a gente dava só pinceladas mesmo (Carvalho, 2023).

E ainda:

Teve impacto porque... não só a questão de gênero como também a questão de aceitação do aluno, a questão da pele, a gente trabalhou sim [...] tinham alguns alunos que não se aceitavam com suas características, a identidade... não só de gênero, mas eu acho que gênero é um pouco mais complicado de se tratar. Eu também me sinto um pouco com receio falar. Tipo, não é que eu concorde que esse assunto tem que ser só família; lógico que escola também tem que falar, mas é muito complicado, por questões de religiosidade, por várias questões, a gente se sente com medo da reação da família. Eu acho um tema bastante delicado porque alguns pais concordam que esse assunto é intrínseco à família (Curatis, 2023).

Para Tamboril:

Foi trabalhado e é muito delicado trabalhar isso, porque algumas famílias acham que a gente tá trabalhando gênero é para tornar o filho gay ou a filha lésbica. Então esse é um

assunto muito pesado, pra trazer, por mais que a gente tente trabalhar de uma forma simples, é muito complicado, porque o que é apresentado pro aluno, ele pode entender de forma errada ou os pais, quando ele falar. E a gente tem certo receio de trabalhar com essa temática (Tamboril, 2023).

Trabalhar em sala de aula o tema “Gênero, raça e etnia, com ênfase em gênero”, movimentou bastante as respostas dos (as) entrevistados (as), e estes (as) levantaram adjetivos: *impactante*, *delicado*; e substantivos: *receio*, *medo*. Novamente o medo do sistema opressor, fruto de uma educação não libertadora. Referiram ainda que os medos têm relação com a ideia concebida pelas famílias, de que tratar de gênero é ensinar o filho ser gay, a filha, lésbica. Citou-se o conservadorismo ligado à religião.

Os dados apontam ainda que a abordagem nem chegava à questão da identidade de gênero, mas apenas a debates referentes à relação entre homem e mulher, dentro dos preceitos morais e padronizados da sociedade. Ainda assim, sentiram grande rejeição. Isto decorre de uma sociedade construída com bases patriarcais e colonizadora. Portanto, conforme refere Arroyo (2011),

Há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiários [...] de uma história cultural, pedagógica, política, econômica construídas e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores (Arroyo, 2011, p. 138).

São os coletivos populares que ainda estão ausentes dos currículos. A indagação abaixo contempla também questões reveladas pelos dados empíricos, acerca da abordagem reducionista ou tratada de maneira deformada, sugerindo a indagação apresentada pelos autores sobre aspectos que se deve inserir no currículo de ciências, com a questão: “Procura-se evitar toda discriminação (por razões étnicas e sociais...) e, em particular, o uso de uma linguagem sexista, transmissora de expectativas negativas para as mulheres?” (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 64). Quer sejam mulheres cisgênero, quer

transgênero. Acrescentamos: a linguagem e os processos privilegiam a heteronormatividade ou contemplam a diversidade sexual e de gênero?

Ainda complementam os autores (as): “Presta-se atenção à atualização dos conhecimentos que constituem pré-requisitos para o estudo empreendido?” Assim, a atualização dos conhecimentos é um passo fundamental nesta trama. O que se revela são temores de discutir em ciências conhecimentos tão pertinentes, alargando a compreensão e respeito da comunidade como um todo, inclusive como conteúdo necessário para estudo à luz da ciência.

Contudo, os dados sinalizam para questões que foram deixadas de lado, pois não comportavam ao que se esperava que fosse conteúdo das disciplinas. Assim, sujeitos e suas experiências não podiam ser debatidos, pois nunca foram lembrados e até mesmo o tema, quando debatido, teve outras conotações.

Quando os sujeitos, suas vivências e indagações e os significados formadores se esquecem, o estudo perde em densidade cognitiva e pedagógica; os sujeitos não nos emprestam temas de estudo para logo serem esquecidos. Se suas vivências viram apenas temas de estudo, aqueles que a vivem caem no esquecimento. Falta-nos privilegiar os sujeitos e seus significados (Arroyo, 2011, p. 133).

Quem são os sujeitos nos coletivos escolares, quais são suas diversidades e por que ainda são tão silenciados? Conforme Arroyo (2011) essa diversidade possui significados diversos. “Que sujeitos de experiência privilegiar? Nas tentativas de captar as experiências sociais aparecem com destaque os sujeitos da ação educativa” (Arroyo, 2011, p. 133). Educandos (as), educadores (as), suas diversidades e vivências devem ser objeto de estudo da ação educativa. Negligenciar a pluralidade de sujeitos e suas vivências, desconsiderando temas como **gênero**, são formas de opressão e fomenta uma esfera de violência com nefastas consequências na sociedade, haja vista ser o Brasil o país que mais mata mulheres trans e/ou travestis, conforme a Associação Nacional de

Travestis e Transexuais (ANTRA³³). Portanto, tais abordagens podem e devem entrar como tema de estudo, visando diminuir a transfobia que resulta em tantas mortes.

O ciclo de violência pode cessar quando se promove a problematização e conscientização, almejando mudanças, transformação de uma realidade de assujeitamento para emancipação. Educadores (as) e educandos (as) “sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, o autoritarismo do educador “bancário”, superam também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1987, p. 49). Para este, a educação problematizadora não serve aos opressores, pois além de humanizadora, faz de todo o processo um movimento questionador, provocador, problematizador e, com isto, a revolução.

Saúde e meio ambiente

Tratar das questões ambientais, trazendo também sua pertinência para dialogar com estudantes e suas famílias, inserindo-as como espaço de conhecimento, laboratório de aulas em que essas trazem seu conhecimento como forma de socialização e produção de saberes, sendo inserida na ciranda da práxis emancipatória. A seguir algumas formas de relação do conhecimento escolar em diálogo com o popular:

Na minha concepção a que teve mais impacto foi a saúde. A questão da sustentabilidade, do meio ambiente... lá na escola onde eu trabalhei, a gente trouxe o subtema: **a cura no quintal da minha casa**, que aí os meninos fizeram aula de campo, trouxeram mudas das ervas de fazer chá que eles tinham em casa, plantado. Toda aquela questão do tratar, do plantar, do cuidado com o (insumo) pra plantar e com português foi a questão do nome científico da erva....né? Teve também uma

³³A ANTRA lança o Dossiê dos Assassinatos e da Violência Contra Pessoas Trans Brasileiras [...] referente ao ano de 2019, chama atenção o fato de o Brasil continuar sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. **O país passou do 55º lugar de 2018 para o 68º em 2019 no ranking de países seguros para a população LGBT.** Os dados que serão apresentados, além de denunciarem a violência, explicitam a necessidade de políticas públicas focadas no enfrentamento da transfobia e consequentemente a redução de homicídios contra pessoas trans, traçando um perfil sobre quem seriam estas pessoas que estão sendo assassinadas a partir dos marcadores de idade, classe e contexto social, raça, gênero (ANTRA, 2020). Conforme dados: <https://antrabrasil.org/category/violencia/>; acesso: 17/11/2023.

prática que quando a gente visitou os quintais lá, que foi gotejamento, a professora fez um trabalho e eles levaram pra apresentar a uma família...do quintal que a gente foi visitar, fazer a aula de campo e eles gostaram. A gente escolheu as casas que tinham as famílias dos alunos que tinham as plantinhas de chás, né...as ervas de chás (Boa Esperança, 2023).

Sobre as abordagens relacionadas à temática saúde e meio ambiente cujo lixo é tema central no estudo, os dois a seguir referem a mesma informação: construção de fossas artesanais para queimar o lixo, como saída para a realidade vivida em comunidades longínquas dos centros urbanos e, portanto, sem coleta de lixo. Ambos relatam a relação da escola com a comunidade ao coletar lixo lançado no ambiente.

Antes o lixo era jogado em toda parte, depois passaram a queimar....pelo menos isso já que não tem coleta de lixo. Então já não se via tanto lixo espalhado ao redor das casas como a gente via antes. Eles começaram a juntar tudo que tinha ao redor de casa, queimar. Teve também essas mudanças de comportamento. Relação forte com a comunidade (Carvalho, 2023).

Uma época veio um programa, um projeto que estava ligado a educação contextualizada que era as fossas pra queimar lixo. Tinha uma fossa na escola e as famílias dos alunos foram convidados pra essa...pra uma formação na escola, uma palestra com alguém que foi da Cáritas. Todas as famílias lá na comunidade aderiram a fossa no quintal da casa pra queimar o lixo. Eu nem sei se é uma prática hoje aceitável. E aí eu vi...ah, a educação contextualizada deixou alguma coisa. Embora a gente trabalhe isso na escola (coleta seletiva do lixo), mas eles não conseguem e também não tem coleta. As pessoas descartam o lixo nas matas mesmo, nas matas ciliares (Boa Esperança, 2023).

O processo de conscientização é lento, pois ainda que seja trabalhado na escola, há lançamento de lixo na natureza, o que parece natural, pois as mudanças de posturas não ocorrem espontânea nem repentinamente. A escola vem assumindo uma função importante e necessária em considerar as problemáticas socioambientais vividas nas comunidades onde se insere.

Para Habermas a sociedade contemporânea ocidental se nutre do positivismo moderno, detentora da cientifização ou cientismo, (crença de que

todo conhecimento é produzido pelas ciências empíricas). Assim, ciência e técnica tornam-se a primeira força produtiva que orienta todos os processos econômicos e sociais, conforme Coutinho (2002), sendo, portanto, molas propulsoras do capitalismo. Esta ainda afirma que o positivismo torna a racionalidade positivista única nos aspectos social, econômico, da técnica e da ciência. Apontando duas consequências para a ciência, conforme refere Habermas: a substituição do sujeito cognoscente para o método científico e a falta de indagação acerca do objeto do conhecimento.

Uma consequência em relação à primeira, apontado por Habermas é de que o sujeito cognoscente deixa de ser referência. Portanto, o sujeito não assume qualquer papel ativo na efetivação do processo cognitivo, anulando-o de qualquer função ou ação. Sujeitos anulados dos processos pedagógicos, currículos esvaziados de experiências e de saberes construídos pelos coletivos. “Os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos” (Arroyo, 2011, p. 138), evidenciando consequências.

A primeira consequência (sujeito cognoscente) estabelece estreita relação com a segunda (ausência indagativa sobre o objeto do conhecimento), conforme (Coutinho, 2002), pois como é próprio do positivismo desconsiderar as problemáticas que envolvem o sujeito e o mundo, anula-o e, conseqüentemente, seus saberes e sua realidade. Demonstrando sua suposta imponência, se impõe com objetividade, conclamando a racionalidade (técnica). Isso resulta em posturas ingênuas, conforme a autora (2002), em que para o positivismo, o conhecimento assume a posição de **descrever a realidade**, somente. E tais aspectos desarticulam as proposições de se trabalhar a partir de processos pedagógicos inseridos na realidade socioambiental, político-econômico. Outras indagações acerca das proposições apresentadas a seguir:

Potencia-se a dimensão colectiva do trabalho científico organizando equipas de trabalho e facilitando a interacção entre as equipas e a comunidade científica (representada na classe pelo resto das equipas, o corpo de conhecimentos já construído, os textos, o professor como “perito”...)? Faz-se ver, em particular, que os resultados de uma só pessoa ou de uma

só equipa não bastam para verificar ou falsear uma hipótese? (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 65).

Processos investigativos podem ser alargados ao se perscrutar acerca da realidade ambiental, como processos de uma ciência que investiga envolvendo os educandos (as), quer como equipe, quer sozinho, em vista de investigar e buscar verificação de hipóteses.

Alimentação saudável

Sobre esta temática, apenas um entrevistado pontuou alguns elementos, dentre os quais, enfatiza a relação desta com a realidade das famílias. Abordagens pertinentes, contidas também no livro didático, conteúdo consistente para estudo, ainda que não seja proposição somente da ECCSA. Curatis afirma:

Eu trabalhei muito alimentação saudável. E sempre eu parti da premissa, o que eles me disserem, quais são os alimentos que eles comem no dia a dia. O que que eles gostam de comer. E muitos alunos me falaram: produtos industrializados, que não são saudáveis. Daí deu pra contextualizar, dizer que não! Esses produtos não são saudáveis. Então têm que ser evitados ao máximo. Aí eu já vou lá contextualizar com os pais deles que são agricultores. Que que seus pais plantam? Aí eles iam lá e me diziam os produtos né? Pronto, esse produto aí é saudável; também explicava o processo de industrialização, tudo isso partindo da realidade deles. Nas ciências eu acho mais tranquilo contextualizar (Curatis, 2023).

Conforme dados do Ministério da Saúde (2022), as doenças cardiovasculares são maior causa de morte no Brasil e no mundo, decorrentes da alimentação não saudável (**alimentos ultraprocessados**), falta de atividade física, tabagismo e consumo abusivo de álcool³⁴. Algumas proposições necessárias a considerar são as políticas públicas e/ou programas ligadas a

³⁴<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-alimentar-melhor/noticias/2022/qual-e-a-relacao-entre-consumo-de-ultraprocessados-e-risco-de-mortalidade#:~:text=Pesquisas%20da%20C3%A1rea%20da%20sa%C3%BAde,colesterol%20alto%20em%20102%25%2C%20de.>

alimentação saudável, como programa de alimentação escolar PAA (Programa Aquisição de Alimentos), um programa do governo federal inserindo produtos da agricultura familiar, valorizando alimentos “in natura”, potencializando a economia solidária local, resultando numa alimentação mais saudável.

Ressalta-se a presença ainda que incipiente de ações que estabelecem relação com a educação científica e tecnológica, pois o debate acerca da alimentação saudável ocorre tanto na comunidade escolar, quanto local, em que se discute, faz-se oficinas e culminâncias, como salientamos que esse segundo semestre, a EMEIF Joaquim Ribeiro dos Santos, trouxe essa temática para estudo, com o seguinte tema: *Saberes e sabores fazem parte do tempero da vida*.

Ao se estudar em sala de aula sobre alimentos consumidos e produzidos pelos (as) estudantes, suas famílias, ou seja, pela comunidade, além de trazer aspectos valorativos do ensino de ciências, se estabelece conexão com o todo, na dimensão da alfabetização científico-tecnológico multidimensional (Bybee, 1997), bem como se possibilita trabalhar a partir da interdisciplinaridade e de uma contextualização problematizadora da realidade produtiva, pois o debate sobre *alimentação saudável*, perpassa a abordagem da *agricultura familiar*, bem como estabelece vínculo com: *saúde e meio ambiente*. Portanto, todas se interligam e dialogam.

Agricultura familiar

Sobre esta última, numa das falas há o seguinte:

Na época de queimada muitos pais usavam porque a gente não deixava o conteúdo só dentro da sala. Eles levavam pra casa, eles tinham que fazer pesquisa com os pais também. Eles que tinham que contar o que tinha sido falado pros pais. E quando a gente fazia o encontro que perguntava os pais se os meninos tinham contado, eles diziam mais não dava certo... e sempre aquela certa resistência de alguns temas. Que isso de certa forma contribuiu porque alguns diziam assim: pois vamos testar. Alguns pais começaram a testar, que entraram de um jeito na educação contextualizada, saíram de outro;

percebendo a importância dos cuidados com o meio ambiente, que ia ser ruim pra eles mesmo (Carvalho, 2023).

Ao relatar sobre a temática, este (a) descreve alguns processos metodológicos realizados ao trabalhar partindo do tema em questão, como a pesquisa com as famílias, em que estudantes narravam às famílias sobre os conteúdos estudados, como evitar uso de agrotóxicos, não desmatar nem fazer queimadas nas áreas para plantios, etc.; com conteúdo vivo, “dialogante”, exercendo o sentido que comungamos da compreensão de currículo, como sendo o “modo como se aprende e se organiza a aprendizagem” (Peralta, 2005, p. 103). As diversas formas de aprendizagens estruturadas, dinâmicas, diversas, cheias de contradições e por isso, com muitas reflexões e problematizações do real vivido, tornando-se conhecimento dentro de uma visão mais ampla de currículo.

Ainda estreitando laços com ciências, apontando sua posição central nas questões concernentes aos aspectos ambientais, o mesmo entrevistado traz:

Começaram a zelar mais o meio ambiente, na questão ambiental que também vai lá dentro da ciência a agricultura familiar a gente tinha que fazer aquela parte dos enleiramentos, que se tinha a resistência...não queriam deixar de queimar, teve aquela resistência também né? Então assim, as queimadas, teve um momento do uso de agrotóxico quando falavam muito, eles questionavam porque alguns usavam (Carvalho, 2023).

Teve um fato, né que me chamou bastante atenção que foi justamente isso. A gente tava falando sobre agricultura e o uso de venenos na agricultura né... de agrotóxico. E aí recentemente tinha um senhor lá jogando agrotóxico numa plantação. E aí eles sentiram aquele cheiro muito forte e daí eles já identificaram aquele odor e reconheceram que aquilo não é benéfico né pro solo... então eu acho que naquele dia alguma coisa que trabalhada pra eles, com eles, surgiu efeito porque aí eles perceberam. Ah isso tá errado que aquele homem tá fazendo não é certo, tá prejudicando o solo! Então eu vi que muitas crianças perceberam isso, não só na turma que eu estou mais nas outras turmas também, então um trabalho deve ter sido feito para que as crianças chegassem a essa conclusão (Tamboril, 2023).

Nesta temática, as falas anunciam a pertinência de se debater as questões ambientais, numa perspectiva crítica. Assim, como muitos pesquisadores se debruçam acerca da Educação Ambiental Crítica (EAC) problematizando os silenciamentos evidenciados na BNCC (Silva, Loureiro, 2020). Estes silenciamentos discorrem também em nossa pesquisa, pois atravessam o currículo da ECCSA no referido estudo. E ainda assim, há indícios de que EAC dialoga com o processo como algo já entranhado, que sorveu os veios da ECCSA numa práxis emancipatória pelos coletivos da referida comunidade, cujo estudo decorre com maior afinco. E isto pode ser apreendido e ressignificado a partir do olhar da (o) estudante, bem como de sua família, denotando a importância do tripé: escola-família-comunidade inserida no debate da ciência.

Esta relação se evidencia nos processos metodológicos e nas abordagens de todas as temáticas citadas acima, configurando-se como processos fundantes na “participação dos cidadãos na tomada de decisões[...] uma garantia de aplicação do princípio de precaução, que se apoia numa crescente sensibilidade social face às implicações do desenvolvimento tecnológico” (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 29); quando oferece riscos ao ambiente e aos seres.

Ainda que se enfrente dificuldades de se trabalhar tais temáticas, com notável redução das abordagens, o estudo ainda acontece, pois

Na prática das escolas são trabalhados componentes curriculares ora incluídos, ora paralelos ou à margem dos conteúdos disciplinares. Uma diversidade de temas transversais, temas-projetos de trabalhos, temas geradores que respondem às vivências sociais dos educandos e dos educadores, das comunidades e da dinâmica social (Arroyo, 2011, p. 289).

Salientamos este trabalho com as temáticas, com algumas mais evidenciadas, outras menos. As afirmações apontam para as mudanças ocorridas no processo e os interesses antagônicos que caminharam e seguem paralelo às atividades da ECCSA. Isso pode está provocando essa mudança, a falta de vontade em assumir e trabalhar a partir da concepção dessa política

pública por caminhar na direção contrária do interesse técnico. Não que sejamos contrários ao domínio da técnica, pelo contrário,

[...] a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico (Freire, 1992, p. 68).

Assim, a perspectiva progressista não visa o produto que fragmenta e trabalha o conhecimento deslocado do contexto, pois

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia (Morin, 2000, p. 36).

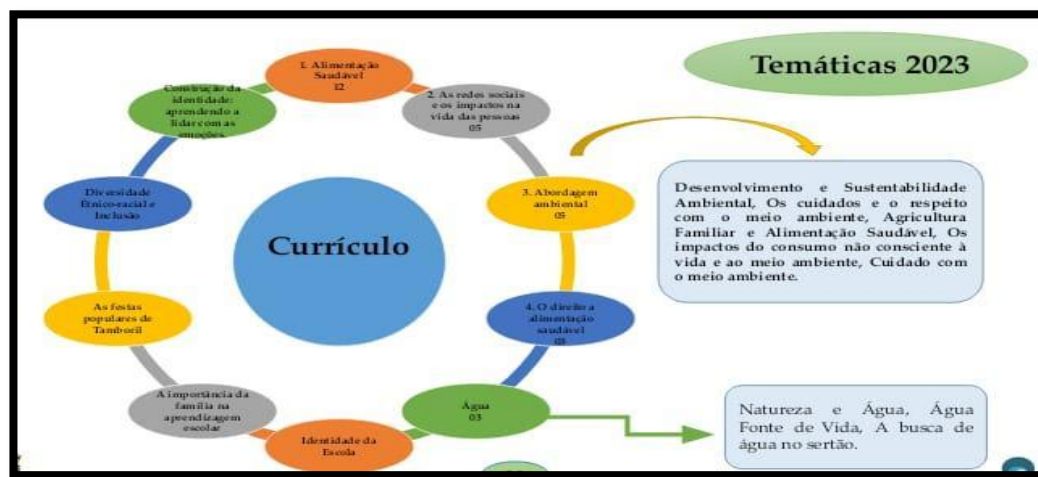
Portanto, a práxis pedagógica insere-se no contexto, considerando o todo e as partes (global), o multidimensional e o complexo. O multidimensional proposto por (Morin, 2000), traz compreensão equivalente ao pensamento de Bybee (1997), referente à alfabetização científica, pois para este, considera-se outras dimensões da ciência, incluindo-se a história das ideias científicas, natureza da ciência e tecnologia, bem como a função dessas na vida pessoal e social das pessoas (Cachapuz *et al.*, 2005).

Para Morin, ser humano e sociedade são multidimensionais e isto implica que “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa” (Morin, 2000, p. 38). Todos os processos devem ser considerados em seu grau de complexidade, flexibilidade e abertura ao novo, seguindo o passo das mudanças sociais e novas discussões com rigor científico, cuja compreensão alcance o multidimensional.

Assim, realizamos um levantamento acerca das temáticas trabalhadas no atual momento e percebemos maior diversidade quanto às abordagens, contudo, ainda uma restrição referente à autonomia das escolas em defini-las.

A seguir as temáticas, demonstrando um leque diverso de temas, que em sua maioria há estreita relação com ensino de ciências, com ênfase em estudos socioambientais. Vejamos abaixo:

Quadro 8: Temáticas 2023



Fonte: elaborado pelas (os) pesquisadoras(es), 2023.

Conforme dados cedidos pela SME, são 33 escolas municipais e 16 temáticas. Perfazendo sua maioria com temas ligados à alimentação saudável (15), ou seja, quase metade das escolas estão estudando a alimentação saudável, contudo, alguns temas semelhantes às questões ambientais se destacam pela diversidade e número de escolas. Inferimos que as temáticas concentram temas referentes às questões ambientais e, ao componente de ciências.

A definição das temáticas demonstra ainda muita dependência dos órgãos externos, como a SME e entidades parceiras, como SaD. No entanto, a escola investigada protagonizou a definição de sua temática, referente ao primeiro semestre. O diálogo de conscientização dos coletivos inferiorizados e silenciados pelo sistema, mas oportunizados neste processo da ECCSA, perspectivando um currículo que não ignora nem secundariza as vivências, contextos, pois considera a diversidade de conhecimento, não apenas aquele considerado “comum” tão proferido na lógica da BNCC. Conforme Arroyo:

Esta visão de conhecimento, do núcleo comum tende a ignorar a diversidade de vivências, contextos, sujeitos que produzem conhecimentos colados a essas vivências e contextos. Tende a ignorar e a secundarizar a pluralidade e diversidade de formas de ler, pensar o real concreto e impor uma única leitura e forma de um único coletivo humano, social, racial, de gênero ou espaço, como o conhecimento comum, único (Arroyo, 2011, p. 78).

Esse núcleo que centraliza e sacraliza o conhecimento como único, central e universal, padronizando pessoas a partir da ótica da cultura dominante, ignorando a pluralidade de gentes e contextos socioculturais, o faz como forma de manter os coletivos na condição de dominados.

A estrutura do currículo a partir da ECCSA é construída pelos autores (as) sociais e seus contextos. Viana (2017) nos refere o seguinte:

É nossa convicção que nessas situações continua a existir uma estrutura (curricular) que, tal como os seus componentes ou elementos constituintes, é definida pelo próprio sujeito (autor das aprendizagens), que determina o que aprende, como aprende, porquê e para quê. É o próprio sujeito que assume o principal papel nas decisões (curriculares) tomadas quanto às aprendizagens que realiza, o que lhe permite organizar o processo de aprendizagem e verificar o que é aprendido e como, podendo existir também algum tipo de reconhecimento ou validação (externa) das aprendizagens realizadas (Viana, 2017, p. 43).

Inferimos que o reconhecimento e validação das muitas aprendizagens decorrentes desse processo são ratificados pela sociedade em geral naquela região e, de modo específico pelas comunidades que viveram e as que ainda vivem esta educação que considera seus povos, que dialoga com a realidade, fazendo deste diálogo uma interação social, cultural, pedagógica e política.

5.2 Educação como ato de esperar: construindo autonomias locais e coletivas

A comunidade se apresenta como protagonizadora do processo como uma via de conexão entre os saberes, quer seja o conhecimento científico,

formal, quer os saberes informais, empíricos, tão pertinentes e necessários quanto os primeiros. Nesse protagonismo ainda permanece um diálogo consistente entre escola e comunidade, como vemos: “A escola aqui, a relação comunidade-escola é muito forte” (Boa Esperança, 2023). As falas a seguir confirmam ao citado na exposição acima:

Hoje ainda é muito ligada essa questão da escola com a comunidade. Não ficava só trabalhando com os meninos aqui, mas procurava levar essa experiência também pra comunidade (Oliveiras, 2023).

Tudo tem que ser junto com a comunidade, né? Tudo... tudo mesmo...a comunidade quilombola. Aí todos os encontros a comunidade têm que tá presente. A gente fez também um trabalho bem interessante... foi uma visita nas casas da comunidade com os alunos uma caminhada. Era uma caminhada literária a gente para a gente falava o objetivo da caminhada, né levar a leitura, né para as pessoas da comunidade, o que tava sendo trabalhado e a gente levou muitos textos que eram trabalhados na educação contextualizada: poemas, músicas (Holanda, 2023).

A intersubjetividade (Coutinho, 2002) se revela nas interações sociais por meio da teoria da linguagem. Para esta, a capacidade de falar não se centra nos indivíduos, “mas na pertença a uma comunidade de linguagem e de comunicação; as significações não são primeiro individuais, mas intersubjetivas” (Coutinho, 2002, p. 334). De acordo com a autora, a linguagem não se propõe somente a descrever e nomear as coisas, mas compreender e articular. Portanto, na interação com a comunidade, se pode constituir uma linguagem coletiva, contudo isto não soa simples nem rápido, haja vista ser complexo e requer laço de confiança estabelecido nos processos intersubjetivos, podendo se construir a competência comunicativa

Portanto, “a competência comunicativa depende de um “eu” socialmente competente e individualmente reflexivo que participa de contextos interactivos cada vez mais complexos” (Coutinho, 2002, p. 334, 335). Tais processos de reflexão individual alcançam o campo da interação com demais sujeitos por meio de uma linguagem intersubjetiva e em contextos não

coercitivos para chegar ao consenso. Portanto, a relação escola-comunidade, sem uma interação intersubjetiva, consubstancia-se em falácia e manipulação.

Os enfrentamentos podem ocorrer também pela palavra, seu poder de convencimento e do *consenso*, referido por Habermas, entendendo as regras do sistema, realizando interações, traçando outras travessias, como ato de transgressão pela palavra: “A gente cumpre as regras porque somos obrigados, mas não segue muito direitinho não” (Oliveiras, 2023). A seguir se reforça ao afirmado com:

Se a gente for seguir mesmo a gente não faz, não contextualiza... então foge um pouquinho, não é? O professor acaba, às vezes, saindo um pouquinho da linha pra poder trazer o aluno pra realidade. O que vem, às vezes é fora da realidade dele...ne...tem uma atividade lá do livro....uma forma assim, totalmente descontextualizada, com o que ele vive, com o que ele sabe. Aí professor sempre para ali e vai la contextualizar com os meninos. Foge um pouquinho, tem que fugir um pouquinho, porque se for fazer só o que o sistema impõe, vamos alienar mais ainda nossos alunos (Boa Esperança, 2023).

Fazendo uma relação entre manipulação e alienação, referida acima, percebemos uma conexão entre ambas, pois só é possível manipular sujeitos inseridos em processos alienantes, portanto, sujeitos alienados. Uma prática bastante recorrente na educação, contudo, “O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem” (Freire, 1992, p. 42). O professor (a) que segue à risca ao sistema dominante, sem posicionamento crítico, pode corroborar por reafirmar formas inúmeras de manipulação.

Em contraposição às falas anteriores, esta exposição considera necessário seguir ao sistema, ao afirmar: “Hoje não pode sair da linha” (Carvalho). Em seguida, em oposição a esta, Curatis e Tamboril se posicionam com o seguinte:

Eu acho que devemos sair da linha...porque se não, não vamos conseguir. Se a gente for na grade curricular, a gente vai jogar

conteúdo, não vai dar pra contextualizar porque o trabalho vai ficar comprometido. Só dá o conteúdo quer dizer que o aluno vai aprender? Não. Você tem que saber o que tem que dar, o que é que ele necessita primeiro. Aí depois você vai cuidar da grade curricular (Curatis).

Se a gente for seguir somente isso que é trazido pra gente, né...que é esse plano anual... é só mesmo jogar o conteúdo e pronto, aquilo que o aluno precisa ver, a realidade dele, não... não caberia dentro desse plano. O aluno não é só uma caixinha que você abre e vai jogando o que precisa dentro. Ele precisa também abrir os olhos diante do mundo que ele tá convivendo (Tamboril).

Percebe-se uma predominância no que tange a “sair da linha”, não seguir fielmente ao que dita o sistema, pois consideram que apenas seguir à grade curricular, “jogando conteúdo”, distancia-se mais do processo de contextualização e das necessidades dos estudantes, de sua conscientização diante do mundo, o que não é simples, dada a realidade a que o processo parece estar imerso, o contexto da racionalidade instrumental. Coutinho nos refere:

Estamos perante uma transformação operada através de uma racionalidade instrumental em que os sujeitos transformadores propunham um fim e estabeleciam uns meios e em que o Estado, através das políticas educativas, levava à prática o que tinha decidido ser necessário para os cidadãos (Coutinho, 2002, p. 349).

Portanto, *sair da linha* parece um caminho possível para se questionar e compreender sobre muitas políticas educacionais, “doadas”, ou melhor, destinadas aos coletivos populares sem muito conhecimento, nem contestações, pois tem-se operado com vistas a executar ao estabelecido, de forma vertical. Contudo, há educadores (as) promotores (as) da pedagogia emancipatória (crítica) que não aceitam fielmente a tudo que vem “empurrado de cima para baixo”, sem questionamento algum, de forma acrítica. São estes que tecem outros caminhos, dentro dos processos educativos. São a esperança por “transformar a sociedade e não manter o *statu quo* como era próprio daquele conceito numa educação burguesa” (Coutinho, 2002, p. 350).

Conforme o exposto abaixo, parece haver incompatibilidade entre trazer o (a) estudante à realidade e trabalhar conteúdos exigidos na base nacional comum, como processos paralelos. Vejamos pelo olhar de Boa Esperança:

Não posso só dizer que a Eva viu a uva (rsrs).... de certa forma acontece, os professores contextualizam, mas não direcionam. Acaba acontecendo uma aula e outra, às vezes a questão da realidade, roda de conversa. Isso acontece muito. Se a gente for seguir mesmo a gente não faz, não contextualiza...então foge um pouquinho, não é? O professor acaba, às vezes saindo um pouquinho ali da linha pra poder trazer o aluno pra realidade. O que vem, às vezes é fora da realidade dele...ne...tem uma atividade lá do livro....uma forma assim, totalmente descontextualizada, com o que ele vive, com o que ele sabe (Boa Esperança, 2023).

Quanto às atividades e problematizações críticas de questões da realidade duas pessoas reforçam a presença de Paulo Freire: *“Não posso só dizer que a Eva viu a uva”[...]. E “a gente não pode dizer só que é uma garrafa, quantas letras tem, mas fazer com que a criança pense. Por trás dessa garrafa tem o que? Tem a mão de obra; por trás dessa garrafa tem uma história”* (Oliveiras, 2023). Ambas consistem em problematizações, ainda que não tão direcionado e/ou com frequência. Sinalizam práticas freireanas, como elemento de construção das autonomias locais, no sentido de dar visibilidade ao movimento das comunidades e suas demandas, sugerindo a construção de processos emancipatórios pelos coletivos que vivenciam na comunidade as suas lutas e com elas adentram o espaço escolar, se posicionando na contramão do sistema e de seu interesse.

Ao afirmarem não seguir muito as regras, pois impede de trazer o aluno (a) para realidade, forjando-se numa posição contra-hegemônica, com disputas de projetos de sociedade, haja vista o município possuir uma proposta de educação contextualizada, reconhecida política pública, todavia evidencia interesses mercadológicos. E este não é exigente e não valoriza o pensar, “mas o fazer eficiente e lucrativo para o mercado” (Arroyo, 2011, p. 109). Portanto, o sistema educacional nesta perspectiva não visa pessoas conscientes nem emancipadas. Ao sistema escolar e ao mercado interessa quem cumpre regras e executa de forma instrumental e com ‘competência técnica’.

5.2.1 O diálogo se forja, como práxis pela comunidade escolar

Quando se tem uma posição clara de que o processo educativo se orienta para o interesse técnico, todas as ações realizadas em que a escola considera a comunidade e busca sua presença, como parte de seu currículo, uma pequena semente é plantada e, ao se regar e cultivar adequadamente, os frutos virão. Ainda que o processo em sua predominância se consubstancie para a manutenção da dominação, diálogos são forjados numa práxis liberadora, por meio de atividades como mutirão do grupo de mulheres para retomada de uma prática produtiva. Conforme segue:

Inclusive nosso grupo de mulheres, que hoje nós temos na comunidade, nós temos aí um projeto pra que a gente possa fazer no prédio novo da nova escola, um quintal produtivo. Então isso é fruto desse trabalho que foi feito na escola. Essa sensibilidade partiu desse jeito de trabalhar da escola que acabou influenciando na comunidade também. É um projeto. Não sei vamos conseguir concretizar, mas já tem aí a esperança de que a gente consiga com as mães da comunidade (Oliveiras, 2023).

Uma prática produtiva na escola, além de promover articulação emancipatória ao grupo de mulheres da comunidade, que são mães dos (das) estudantes, contribui para oportunizar esta atividade como espaço pedagógico, pois o quintal produtivo na escola pode servir de atividade produtiva, com produção orgânica, bem como para aulas de ciências, de aprendizagens significativas em diálogo com a educação científica, de modo que se possa “ensinar a identidade terrena” (Morin, 2000), pois somos unos nas múltiplas formas de ser. “A união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra” (Morin, 2000, p. 75, 76).

É esta relação intrínseca que se deve cultivar entre humanos e a mãe-Terra, uma práxis que vai se definindo em processos cuja comunidade é inserida no debate e no assumir dos comandos. Assim, em duas entrevistas

ênfatiza-se a problemática dos grandes riscos ambientais e humanos com a implantação da mineradora de urânio, numa cidade circunvizinha (Santa Quitéria). Vejamos:

Um ponto que nós precisamos estar atentos não enquanto escola, mas enquanto comunidade é aquela usina e urânio. Sábado na reunião da associação nós estávamos despertando pra isso. Essa coisa tá bem pertinho da gente e a gente precisa começar a debater pra que as pessoas possam entender, não só a nível de comunidade, mas a nível de escola. A gente precisa fazer com que as pessoas entendam o mal que é não só pro meio ambiente, pro meio onde nós estamos inseridos, mas pra nossa própria vida. Aí a gente precisa se apropriar pra gente começar a debater na escola e na comunidade (Oliveiras, 2023).

Esse ano acho que nós tivemos uma formação. Foi levantado bastante tema sobre a nossa realidade né. Também ali em Santa Quitéria, vai abrir uma mineradora, se não me engano de urânio, né? A gente tocou muito nesse tema, a gente levou pra comunidade também, não só na escola (Curatis, 2023).

As abordagens trazem questões da realidade que precisam ser problematizadas, uma preocupação levantada na reunião de sócios/as da comunidade, devendo ser discutido por a toda a comunidade. Conforme Morin (2000) devemos nos concentrar não só a dominar, mas a compreender, a melhorar, inscrevendo em nós:

a consciência antropológica, que reconhece a unidade na diversidade;

a consciência ecológica, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;

a consciência cívica terrena, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra;

a consciência espiritual da condição humana que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender- nos mutuamente (Morin, 2000, p. 76-77).

Inferimos que a perspectiva ecológica trazida pelo autor está em consonância ao que defendemos: uma perspectiva ambiental crítica, em que

sujeitos entendendo-se nas várias dimensões, possam trazer contributos à vida planetária, de modo a se pensar como ser que depreda o planeta Terra, mas que pode desenvolver o senso de autocrítica, por meio da reflexão, com responsável solidariedade, construindo uma consciência terrena. Neste sentido, propomos realizar indagações pertinentes que deverão compor o currículo de ciências. Apresentam-se situações problemáticas abertas (com o objectivo de que os alunos possam tomar decisões para precisa-las) de um nível de dificuldade adequado (correspondente à sua zona de desenvolvimento próximo)? ” (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 63).

A esta, fazendo uma relação com a **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP) de Vygotsky, defendido nesta concepção de fazer ciência, por Cachapuz *et al.*, (2005), em que o estudante possui seu nível de desenvolvimento potencial e o real; e a distância entre ambos, denomina-se ZDP. Ao processo de maturação para se alcançar o desenvolvimento deve ocorrer em colaboração com outra pessoa, uma interação social, coletiva em que a aprendizagem é facilitada e o desenvolvimento é potencializado.

Assim, podemos propor como exemplo, a problemática da mineradora de urânio com seus possíveis impactos ambientais; como também as queimadas e desmatamentos para plantio e o uso indiscriminado de agrotóxico. Tais processos mediados pelo (a) educador (a) e contribuições dos demais colegas em sala e com isto, buscar entender: “Propõe-se uma reflexão sobre o possível interesse das situações propostas que dê sentido ao seu estudo (considerando a sua relação com o programa geral de trabalho adoptado, as possíveis, implicações CTSA...)?” (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 63).

Além destas, assinala-se a temática atual, como uma possibilidade de caminhos com maior consistência e autonomia do processo, por esta comunidade, conforme assinalam Oliveiras e Boa Esperança, a seguir:

Esse ano eles deixaram que a escola escolhesse a primeira temática do primeiro semestre. A gente quer fazer a culminância da seguinte forma: a temática é muito importante porque a gente tem que abordar **a identidade da escola**, como foi formada, quem foram os primeiros professores. A gente vai

fazer um apanhado geral, porque tem o arraiá, aí a gente vai fazer essa junção. Durante o arraiá a gente quer fazer umas paradinhas e nas paradinhas vai contando um pouco da história....é uma prévia da história e fechamos mesmo em novembro (Boa Esperança, 2023).

O tema *a identidade da escola* definido pela escola, a partir das necessidades de reformulação do PPP, conforme Oliveiras. Essa definição aponta para um processo de autonomia na tomada de decisão pois parte da necessidade da comunidade escolar, haja vista a definição das temáticas são realizadas pela SME e entidades parceiras.

Cientes de que a ‘transmissão’ dos conhecimentos é algo ainda central, não se espera do sistema a inserção nos currículos de temas como memória, identidade da comunidade, todavia a comunidade o fez e segue as disputas em currículos ainda tão fechados. Conforme Arroyo, vivemos tempos de grandes pressões dos coletivos populares “pela emergência da memória como campo político-pedagógico” (Arroyo, 2011, p. 288, 289).

E não se trata de apenas reservar um dia, como já previsto nos calendários escolares, como o “dia do ‘índio’, da consciência negra”. Não é isso que se busca, pois não alcança o real vivido. Importa reconhecer e tratar da importância da memória da luta, das histórias das lideranças dos coletivos populares reais, reescrevendo a história, com outras narrativas, apresentando, por exemplo, a real história de “patriotas que serviram à nação”, promotores de centenas de mortes, como figuras de generais, a exemplo, o General Sampaio³⁵, filho de Tamboril. “Estamos perdendo ou recuperando nas escolas a celebração da memória?” (Arroyo, 2011, p. 288). Que memórias? Quem são os protagonistas em evidência no currículo? “Há uma diversidade de projetos, temas geradores, oficinas que os professores e educandos desenvolvem para

³⁵ Patrono da arma de infantaria do Exército Brasileiro, considerado herói, combatente em várias guerras, como a tríplice aliança (em que Paraguai perdeu em torno de 300 mil pessoas); serviu ao Império do Brasil. Contudo, qual o outro lado da história que não se conta? Quantas vidas interrompidas pelas mãos de tal herói? Herói de quem ou para quem? Conforme dados de: <https://militares.estrategia.com/portal/mundo-militar/datas-comemorativas/brigadeiro-sampaio-o-patrono-da-infantaria-do-exercito-brasileiro/>

garantir esse direito, mas conseguem legitimidade nos currículos? ” (Arroyo, 2011, p. 288). É preciso insistir em contar as histórias e memórias que a história não contou, quer seja a história da história, a história da ciência, outras histórias, pois outras narrativas precisam ser anunciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo *compreender* como a política de educação contextualizada em Tamboril-CE se estrutura e dialoga, enfatizando uma escola quilombola, a partir do componente curricular de Ciências, com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isto, realizamos pesquisa documental (duas Cartilhas sobre a ECCSA) e de campo, com seis educadoras (es), cujo método de coleta e análise, o CHD, resultou em dados muito densos e expressivos.

Portanto, o diálogo tecido sobre este processo de educação contextualizada do semiárido camponês, cuja abordagem freireana enveredou por questões problematizadoras e perpassou o componente de ciências, sinalizando a educação científica, um dos motes estruturantes nesta pesquisa e, reverberando inúmeras questões a serem investigadas. Assim, esta pesquisa se configura como incipiente e não se encerra aqui, pois muitas lacunas foram abertas, fomentando outras investigações.

A dissertação fora organizada pela introdução, esta equivale também o primeiro capítulo, além de outros quatro capítulos e dos elementos conclusivos. A investigação descortinou questões relevantes sobre a ECCSA enquanto política pública e seus atravessamentos, evidenciando interesses e pedras no caminho desta.

A análise realizada dos dois arquivos de Castro (2010; 2015) primou por entender o processo da educação contextualizada, como se deu em sua implantação e caminhou e, sendo a educação território de disputas, começamos investigando como a Educação Contextualizada foi compreendida pelos educadores, os jogos de interesses e os desenhos realizados no texto curricular.

A ECCSA surge e se constitui em Tamboril como uma proposta freireana, de acordo com os livros de sistematização da proposta, de Castro (2010; 2015), cujas ações denotam uma práxis orientada a partir dos interesses: prático e emancipatório, pois estes dois interesses dialogam, conforme Grundy (1987), prevalecendo, contudo, o emancipatório.

Concernente aos paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida, embora as contradições como divisão na SME, em duas equipes: PAIC e ECCSA, sendo ECCSA uma equipe pequena, contudo, o trabalho de acompanhamento pedagógico bastante consolidado, atende às demandas e chega a todas as comunidades. A autora da sistematização ao apresentar desafios, além de sinalizar o desencontro entre as equipes ECCSA e PAIC, traz também a formação deficiente pelo núcleo gestor das escolas acerca da EC.

Estes dados podem ser em virtude de uma dualidade de interesses apontados, em que a SME se orienta para o interesse técnico, a ECCSA para a emancipação. Contudo, pela força, mobilização dos agentes e coletivos sociais prevalece o interesse emancipatório.

Inferimos haver uma visão distorcida acerca da educação contextualizada, de sua finalidade e significação; como se o processo se destinasse somente ao campo, por meio de uma linguagem coloquial, “linguagem popular”.

As divergências de compreensão sobre a ECCSA, podem ser em virtude do tempo de serviço na educação. No entanto, prevalece a compreensão deste processo como ele se propõe, uma formação integral, multidimensional, dialógica, crítica; entendendo a importância do professor (a) pesquisador (a), aprendente e não meramente ‘transmissor’ de saberes prontos.

Percebemos visões ainda ínfimas e distorcidas sobre gênero e sobre a identidade étnica-racial, com processo lento no assumir das identidades e dificuldades de tratar dessas abordagens em sala de aula.

Verificamos que o componente de Ciências se apresenta como principal articulador dos conhecimentos científicos por meio de diálogos interdisciplinares com os demais componentes numa ciranda de produção do saber elaborado, insubordinado e dialógico.

A pesquisa evidenciou maior engajamento da escola na vida social e comunitária em que está inserida (por meio de oficinas, debates, aula de campo, rodas de conversa, culminância das atividades pedagógicas), maior participação das famílias na escola, inserção maior dos (as) educadores (as) no

contexto comunitário em que a escola se situa. Estudantes, suas famílias e demais coletivos construindo os desenhos curriculares, sistematização e transformação do conhecimento.

Na relação teoria e prática se constata formas diferentes de compreensão, em que alguns trazem a prática relacionando-a a movimentos de reflexão, de transformação, portanto, a práxis. Enquanto há compreensões de prática ligadas ao fazer braçal, sem reflexão. “Antes havia mais a prática/práxis e hoje prevalece mais a teoria”.

Constatamos uma relação antidialógica, disfarçada de diálogo. Portanto, a referida unificação aponta uma possibilidade de obter maior controle pela SME sobre as ações da ECCSA ou como forma de relacionar as atividades desta, às do PAIC, como se fossem metas deste.

Os dados apontaram relações impositivas, com redução de pessoal para acompanhar esta política e, conseqüentemente, os processos pedagógicos, como formações. Prevalecendo um currículo fechado, fragmentado, técnico, construído predominantemente pelas técnicas da SME, visando dar respostas ao PAIC/SPAECE, fragilizando a construção coletiva.

No processo educacional do município há uma dicotomia: de um lado as políticas que nutrem e sustentam o poder, engendrando o mais formidável aparato para a efetivação das mesmas; do outro, a ECCSA com sua rica e diversa proposição metodológica, com base na pedagogia dialógica, sendo desmembrada, desarticulada, ignorada, silenciada da forma mais sutil. Esta se orienta para o interesse emancipatório, aquela, para o técnico.

A predominância dos muitos medos: “de não dar conta”, provocados pelas tantas demandas da SME, como: Educação Contextualizada, livro didático, PAIC, provas externas, projetos da escola.

Contudo, há traços de emancipação na escola, relação com a comunidade, construções de processos com base em debates e reflexões, levantamento de questões de impacto ambiental severo, como a implantação da mineradora de urânio; parcerias com grupo de mulheres para atividades na escola, realização da culminância.

No ensino de ciências, a partir dos tipos de contextualização apresentados, revelam aproximações com as formas de contextualização Sócio-científica, sócio-histórica e ambiental. Registra-se práticas no cotidiano escolar e comunitário com a educação científica; portanto a ECCSA dialoga com a multiplicidade, com a inquietação, com a investigação científica, com a problematização não alienante dos processos. À luz da ciência, as temáticas propõem um “currículo vivo, interativo, dialogante”. Ei-las: Convivência com o Semiárido, A Busca da Água no Sertão, Gênero, raça e etnia, Alimentação saudável, Saúde e meio ambiente e, agricultura familiar.

As temáticas ainda que estejam sendo esquecidas, constatamos sua pertinência para o componente de Ciências e maior diversidade de temas. As temáticas referentes a questões ambientais, têm a perspectiva da EAC. Sinaliza-se a relação escola-família-comunidade nos processos metodológicos e abordagens das temáticas.

Este estudo contribuiu para fazer emergir algumas categorias teóricas, tais: conflitos entre interesse técnico e emancipatório; diálogo entre interesse prático e emancipatório; paradoxo entre poder hegemônico e a práxis contra-hegemônica; o diálogo emergindo da práxis pela comunidade escolar, assunção de autonomies locais e coletivas; livro específico para ECCSA; não priorização da ECCSA, como política; medos de vivenciar os processos (ECCSA); ensino de ciências como eixo articulador das temáticas, educação científica atravessando os processos da ECCSA.

Embora as muitas questões levantadas, problematizadas, a riqueza dos dados, esta pesquisa sinaliza para inúmeras frestas que podem ser mais exploradas, contudo, acreditamos ter alcançado aos objetivos propostos, mas levantamos outras tantas questões para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelho ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim. J. M. Ramos. Lisboa: Presença, 1974.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores do campo. **Cad. Cesdes**, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; WELLER Wivian. Igualdade de direitos ou heteronormatividade? Professores e professoras diante da homossexualidade. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2020.

BEGNAMI, Marinalva Franca, **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação; Faculdade de Educação (FAE) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.

BORGES, *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL. Parecer CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2021. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

CACHAPUZ, A.; *et al.* **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Acesso em 29/04/ 2024. Disponível: <https://www.scielo.br>.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Editora. Melhoramentos, 1969. Acesso em 29/04/ 2024. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/made/article/download>

CASTRO, Gigi. **Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino:** textos, cores, sonhos alumiados pela experiência vivida em Tamboril-Ceará-Brasil. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010.

CASTRO, Gigi. **Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sertão do Ceará:** da mesa de negociação à política pública nos municípios de Tamboril, Quiterianópolis, Nova Russas, Ipaporanga e Independência. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CONTI, Irio Luiz; PONTEL, Evandro. Transição paradigmática na convivência com o Semiárido. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (Org.). **Convivência com o semiárido brasileiro:** autonomia e protagonismo social. Brasília: editora IABS. 2013. p. 29-40. Disponível em: <http://editora.iabs.org.br/site/wp-content/uploads/2018/01/convivencia-semiarido-brasileiro_vol2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

CORRÊA, Avani Maria de Campos; OLIVEIRA, Guilherme de; OLIVEIRA, Anny Carolina de. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 34-47, dez. 2021.

COUTINHO, Maria de Sousa Pereira. **Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jurgen Habermas:** Bases de um pensamento educacional. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte” Revisão & Sínteses. **Educ. Soc.** v. 23, n. 79, ago , 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCIA, Marirrodriaga Roberto; Pdero Puig Calvó. **Formação em Alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Tradução Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry de Burghgrave,

Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** Lewes: Falmer Press, 1987.

IRPAA. **Referencial Curricular de Educação para Convivência com o Semi-Árido.** Juazeiro: (mimeo), 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Rafaela dos Santos. **Concepções de futuros professores de química sobre a contextualização.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, mai./ago. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Josemar da Silva. **Tecendo a rede: notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-Árido Brasileiro e outras excedências.** 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2006.

MARTINS, Josemar, Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas.** Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com semi-árido: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso.** Fortaleza: Banco do Nordeste. 2011.

MENEZES, Ana Célia Silva. **Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais.** 280 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2017.

MENEZES, Ana Célia Silva; Araujo, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de Interlocução de diferentes saberes. 13 f.** Universidade Estadual da Bahia, Senhor do Bonfim, BA.

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

MUNAKATA. K. O livro didático. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012 179.

OLIVEIRA, Maria Marly. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PERALTA, Maria Helena. **Currículo: o plano como texto.** Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009.

REIS, Edmerson dos Santos Reis. **Projeto de Doutorado apresentado à Universidade Federal da Bahia.** Bahia: Salvador: 2005.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo /** Edmerson dos Santos Reis. – Salvador, 2004. 318 p. Il.

REVISTA DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA. Pedagogia Da Alternância; Brasília: **União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil**; V. 1 2005.

RIBEIRO, Marcos António Pinto. **Integração da filosofia da química no currículo de formação inicial de professores.** 2014. 390 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Lisboa, Portugal, Lisboa, 2014.

SANTOS, Wildson Luis Pereira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Concepções de professores sobre contextualização social do ensino de química e ciências. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 22, 1999. **Anais...** Poços de Caldas: Sociedade Brasileira de Química, 1999.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SILVA, Adelaide Pereira; MENEZES, Ana Célia Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Editora Guenberg, 2012.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência e Educação**, v. 26, p. 1-15, 2020.

SILVA, Silvana do Nascimento. O tema ambiente em um livro didático de biologia do ensino médio: uma análise a luz da teoria sociológica de Brasil Bernstein. 2012. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, Bahia, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M.; RAIMUNDO, D. Sabedoria, tempo e aprendizagem do trabalho. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209- 244, 2000.

VIANA, Joana Andreia Domingues. **Currículo em contextos informais: Contributos para a (re) conceptualização do conceito de currículo a partir de aprendizagens online**. 2017. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Portugal, Lisboa, 2017.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação Soc.**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

Apêndice A – Matriz analítica para entrevistas

Dimensão/categoria	Objetivo	Questões
ECCSA – Concepção	Perceber as formas de compreensão e aceitação da proposta pelos educadores/as – antes e atualmente	- Como vê/entende a ECCSA? - Teve dificuldade de compreender e aceitar no início? E atualmente?
Diálogo/estruturação	Entender como se constituiu na perspectiva dialógica e se ainda há diálogos; Perceber se as políticas dialogam	- Como o processo se estruturou/coletivamente ou pensando por poucos e dirigido aos demais? E atualmente, como se organiza? -A ECCSA estabelece relação com as demais políticas (PAIC)?
Currículo	Saber como se estrutura o currículo – se contempla as abordagens da ECCSA	- O currículo contempla a perspectiva da ECCSA?
Realidade/componente de Ciências	Entender a relação da ECCSA com Ciências – em que mudou?	- A ECCSA alcança a realidade para além dos muros da escola? Como? - A ECCSA conversa com Ciências para além da sala de aula? De que forma?
Contra-hegemônica	Saber se a proposta original tinha caráter contra-hegemônico; Entender se caráter contra-hegemônico permanece	- A ECCSA teve influências de Paulo Freire? E hoje? Outras influências... - a forma como surgiu atendia aos interesses da secretaria, das comunidades locais e escolares ou de ambos? Como percebe os dias atuais...
Conflito de interesses e emancipação	Saber qual o interesse humano básico orientava e orienta a proposta	- As práticas da ECCSA se desenvolveram com base em Habilidades e competências técnicas? E atualmente como dialoga com a BNCC?
Emancipação/práxis	Saber se a proposta original tinha caráter emancipatório; Entender se a proposta original possui caráter emancipatório nas atuais práticas.	Quais práticas eram desenvolvidas no início e quais são (atualmente)? - Aplicação de atividades prontas, seguindo as orientações do sistema, conforme competências e habilidades? - Atividades construídas, com problematizações críticas de questões da realidade?

Apêndice B – Entrevistas aos educadores/as

Data/Horário da entrevista: _

Nome da/o entrevistada/o: _

Idade: _____

Email: _____ Contato/WhatsApp _____

Formação: _____

Local/escola: _

Estando ciente dos termos/acordos apresentados, concorda em participar desta entrevista?

() Sim () Não

Caso a resposta seja (NÃO), gostaria de explicitar o motivo?

OBSERVAÇÃO: Os candidatos que responderem não, agradecemos e encerramos aqui. Os que concordarem em participar, seguiremos para as próximas perguntas.

Seu nome e onde você mora? Pertence ao lugar onde trabalha?

Quanto tempo mora e/ou trabalha neste município e leciona Ciências?

Questões a partir de categorias e de trechos da cartilha retalhos (CASTRO, 2010)

Dimensão/categoria = ECCSA – Conceção

- Como vê/entende a ECCSA?

- Teve dificuldade de compreender e aceitar no início? E atualmente?
--

Educação contextualizada é desenvolver estudos baseados na realidade do/a educando/a, valorizando suas experiências, culturas, valores. É destinada à comunidade do campo, utilizando a linguagem popular, pois é de mais fácil compreensão. (CASTRO, 2010, p.45)

Dimensão/categoria = Diálogo/estruturação

- Como o processo se estruturou/ coletivamente ou pensando por poucos e dirigido aos demais? E atualmente, como se organiza?
--

-A ECCSA estabelece relação com as demais políticas (PAIC)?

“Desempenho das crianças: foi percebido uma maior apropriação da leitura e escrita e um melhor desempenho a partir das metodologias utilizadas; professores dão depoimento de maior participação dos/as estudantes depois da contextualização e que quando aprendem, comentam em casa o que viram na escola – gerando um círculo positivo no aspecto da convivência com o semiárido.” (CASTRO, 2010, p. 86)

Dimensão/categoria = currículo

- O currículo contempla a perspectiva da ECCSA?

- Entre as temáticas estudadas, percebeu contribuições destas na realidade concreta da comunidade?
--

Qual/quais temáticas percebe ter maior grau de proximidade com o currículo de ciências?

Módulos - Conhecendo o semiárido, A busca da água n sertão, Agricultura familiar, Cultura, gênero e etnia, Beneficiamento e comercialização da produção...

Dimensão/categoria = Realidade/componente de Ciências

- A ECCSA alcança a realidade para além dos muros da escola? Como?
- A ECCSA conversa com Ciências para além da sala de aula? De que forma?

“Maior cuidado com a vida: eliminação de formas predatórias de agricultura como as queimadas e o uso de agrotóxicos, e melhor conservação dos recursos naturais, como a água.” (CASTRO, 2010, p. 86)

Dimensão/categoria = Contra-hegemônica

- A ECCSA teve influências de Paulo Freire? E hoje? Outras influências...
- a forma como surgiu atendia aos interesses da secretaria, das comunidades locais e escolares ou de ambos?
- Como percebe os dias atuais...

“Questão de gênero: mudou muito; com as oficinas, os homens passaram a fazer tarefas consideradas femininas (CASTRO, 2010, p. 85)

“Ressignificação da relação com as aldeias indígenas e quilombolas – antes havia muita discriminação; hoje há vinculação e sentimento de solidariedade com essas comunidades.” (CASTRO, 2010, p. 86)

Dimensão/categoria = Conflito de interesses e emancipação

- As práticas da ECCSA se desenvolveram com base em Habilidades e competências técnicas? E atualmente como dialoga com a BNCC?

No município de Tamboril há vários programas educacionais. E nenhum deles tem o acompanhamento como o da educação [contextualizada] oferece: o processo de formação, o acompanhamento, o planejamento, o grupo de estudo, a visita à sala de aula, o intercâmbio, a culminância...Muito embora a estrutura dos outros projetos também requeira isso – mas o que de fato não acontece[...] (CASTRO, 2010, p.64).

Dimensão/categoria = emancipação/práxis

- Quais práticas eram desenvolvidas no início e quais são (atualmente)?
- Aplicação de atividades prontas, seguindo as orientações do sistema, conforme competências e habilidades?
- Atividades construídas, com problematizações críticas de questões da realidade?

“Participação das famílias na escola – antes a participação era para receber boletim ou só no dia das mães e/ou pais...” (CASTRO, 2010, p. 85).

“A culminância é feita na comunidade, envolvendo-a.” (CASTRO, 2010, p. 85)

Apêndice C- Temáticas definidas para o primeiro semestre de 2023

Temáticas	Nome das escolas por temática
Alimentação Saudável 12	Dona Mônica, Inácio Parente, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora das Fátima, CEI Dulce Teixeira, CEI Maria Laura, CEI Maria Luíza Vale, Ramiro Teixeira Jorge, CEI Maria das Graças, José Bandeira, Manoel Ferreira de Sousa, São Raimundo
As redes sociais e os impactos na vida das pessoas - 05	Ossean Araripe, Manoel Ferreira de Sousa, Antônio Pereira de Castro, Santo Antônio, Francisco Viana Filho.
O direito a alimentação saudável - 03	04 de Outubro, Julieta Alves Timbó, General Sampaio
Desenvolvimento e Sustentabilidade Ambiental (01), Os cuidados e o respeito com o meio ambiente(02), Agricultura Familiar e Alimentação Saudável (03), Os impactos do consumo não consciente à vida e ao meio ambiente (04); Cuidado com o meio ambiente (05)	Francisco Lúcio (01), Dom Antônio Batista Fragoso (02), Francisco de Assis Gomes Rufino (03), Antônio Mendes de Almeida (04), Marina Magalhães de Brito (05)
Natureza e Água (01), Água Fonte de Vida (02), A busca de água no sertão (03)	Raimundo Furtado de Melo (01), João Pereira Lima (02), Paulo Freire (03)
Identidade da Escola	Joaquim Ribeiro dos Santos - Comunidade escolar
As festas populares de Tamboril	São Sebastião
Diversidade Étnico-racial e Inclusão	Venceslau Pereira Damasceno
Construção da identidade: aprendendo a lidar com as emoções.	CEI Margarida Pinto
A importância da família na aprendizagem escolar	Raimundo Agostinho

Quadro elaborado pela autora; fonte: coordenador da ECCSA, SME, 2023.

ANEXO A - Plano de formação da ECCSA

Elementos constituintes do currículo desenvolvido no processo da ECCSA, em sua implantação: Plano de formação modular (CASTRO, 2010)

Módulo	Marco de discussão	Finalidades	Abordagem técnico-pedagógica	Abordagem político-pedagógica
Conhecendo o semiárido	A história da educação e de desenvolvimento do Nordeste e do semiárido - e a luta histórica em torno da terra no sertão.	Possibilitar novos conhecimentos sobre a história do lugar onde se vive, a partir de um novo olhar sobre a região semiárida, repensando a escola como um espaço de problematização e intervenção na realidade, bem como de produção de conhecimentos e tecnologias sociais que possibilitem uma melhor convivência com a região.	A pré-história do semiárido, a história do semiárido, o clima do semiárido, o Nordeste e o semiárido; as relações socioeconômicas do povoamento da região semiárida; e a formação de uma sociedade de classe.	O processo de escolarização desde a invasão portuguesa; o nascimento das escolas públicas a função social da escola e o papel dos professores/as ao longo da história; tendências pedagógicas; competências docentes; a pedagogia de projetos e alternância como princípios norteadores e itinerários para elaboração de projetos.

Módulo	Marco de discussão	Finalidades	Abordagem técnico-pedagógica	Abordagem político-pedagógica
A busca da água no sertão	A problemática da luta pela água no semiárido tecnologias alternativas de captação de água no semiárido e a importância do planejamento participativo na escola.	Despertar a preocupação em relação à problemática que envolve a água na região e manipulação política em torno da questão, conhecer e discutir a importância político-social das tecnologias alternativas para captação d'água na região; refletir sobre a importância do planejamento como processo de organização e coordenação da ação docente, articulando as atividades escolares e o contexto social.	A água no semiárido e as políticas públicas; as 4 linhas de luta pela água; qualidade da água; necessidade mínima de água para consumo humano e animal; tecnologias alternativas de captação de água.	Os objetivos de ensino segundo as leis e parâmetros nacionais; a prática do planejamento na escola; a importância do planejamento coletivo e participativo.

Módulo	Marco de discussão	Finalidades	Abordagem técnico-pedagógica	Abordagem político-pedagógica
Agricultura familiar	As influências socioculturais na produção no semiárido brasileiro; educação, trabalho e desenvolvimento local sustentável.	Promover uma discussão sobre práticas agrícolas desenvolvidas ao longo da história do semiárido e a diversidade da produção nas áreas irrigadas e de sequeiro, enfatizando a importância de se considerar as diferentes necessidades que as especificidades de cada contexto demandam para a escola e discutir os potenciais de desenvolvimento da produção no semiárido.	A história da agricultura no semiárido, perfil do solo/o ciclo da vida, as práticas de intervenção na natureza, implicações das queimadas e a necessidade de cobertura vegetal; plantas adaptadas ao clima/tecnologias apropriadas: curva de nível, captação <i>in situ</i> , raleamento da caatinga, etc.	Pilares da educação para o século XXI; organização curricular e a promoção de aprendizagens significativas;; a relação histórica da educação com os meios de produção; distinção entre educar para o trabalho e ensino profissionalizante; o trabalho infantil: da participação das crianças na organização familiar à exploração do seu trabalho.

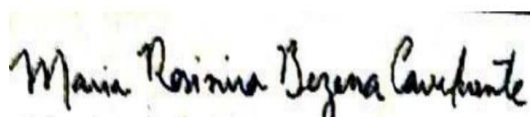
Módulo	Marco de discussão	Finalidades	Abordagem técnico-pedagógica	Abordagem político-pedagógica
Cultura, gênero e etnia	A transversalidade como prática que promove a inclusão dos saberes extraescolares.	Problematizar as relações de poder entre homens e mulheres com o intuito de construir uma relação de igualdade e a equidade entre ambos, refletindo também sobre o papel social que as crianças e os jovens têm exercido, buscando fazer uma relação com os temas transversais propostos nos PCN's.	Histórias das mulheres brasileiras; do cotidiano feminino entre os/as Tupinambás, as matriarcas coloniais, o empoderamento das mulheres, a relação de gênero dentro da família, da escola e da comunidade afrodescendentes, preconceitos e resistência; a luta do movimento negro no Brasil.	Educação infantil, marcos legais; educação de jovens e adultos/as: histórias e possibilidades.

ANEXO B – Declaração de Autoria

Eu, **Maria Rosinira Bezerra Cavalcante** declaro para os devidos fins que a presente dissertação é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610³⁶, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso esta já tenha ocorrido, na perda do título (Mestrado ou Doutorado) do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),



Assinatura da Autora

Jequié/BA, 29 de fevereiro de 2024

³⁶ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>.