



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**

WIVIANNE FONSECA DA SILVA ALMEIDA

**EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA CONTEXTUALIZADA PARA O SEMIÁRIDO:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SERTÃO DO ALTO
PAJEÚ PERNAMBUCANO**

**RECIFE
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**

WIVIANNE FONSECA DA SILVA ALMEIDA

**EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA CONTEXTUALIZADA PARA O SEMIÁRIDO:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SERTÃO DO ALTO
PAJEÚ PERNAMBUCANO**

Tese e Produtos Finais apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, como requisito para obtenção do título de Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, em associação ampla de Instituições de Ensino Superior (UNIVASF, UFRPE e UNEB).

Linha de Pesquisa: Identidade, Cultura e Territorialidades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Monica Lopes Folena Araújo.

Coorientador Interno: Prof. Dr. Moacyr Cunha Filho.

**RECIFE
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A447e Almeida, Wivianne Fonseca da Silva
EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA CONTEXTUALIZADA PARA O SEMIÁRIDO: : UM OLHAR SOBRE
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ PERNAMBUCANO / Wivianne Fonseca
da Silva Almeida. - 2023.
137 f. : il.
- Orientadora: Monica Lopes Folena Araujo.
Coorientadora: Moacyr Cunha. Filho..
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, Recife, 2023.
1. Educação do Campo. 2. Saber Camponês. 3. Projeto Político Pedagógico. 4. Formação de
Professores. 5. Educação em Agroecologia. I. Araujo, Monica Lopes Folena, orient. II. Filho., Moacyr Cunha.,
coorient. III. Título

CDD 630.2745

WIVIANNE FONSECA DA SILVA ALMEIDA

**EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA CONTEXTUALIZADA PARA O SEMIÁRIDO:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SERTÃO DO ALTO
PAJEÚ PERNAMBUCANO**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutora em “Agroecologia e Desenvolvimento Territorial”.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Monica Folena Lopes Araújo
Orientadora e presidente

Prof.^a Dra. Ana Maria Dubeux Gervais
Membro Interno

Prof. Dr. José Nunes da Silva
Membro Interno

Prof.^a Dra. Gilvânia de Oliveira Silva de Vasconcelos
Membro Externo

Prof.^a Dra. Ana Cristina Gomes da Penha
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Àqueles que caminharam comigo...

De todas as páginas deste trabalho, essa, com toda certeza, é a mais feliz de escrever. Se cheguei até aqui, por certo, não o fiz sozinha, e lembrar aqueles que me acompanharam faz deste momento o mais precioso de todos.

A pesquisa é algo instigante, que surpreende e nos faz amadurecer a cada revelação, a cada exercício de descoberta. Mas a dedicação que envolve este trabalho é de natureza coletiva, é tarefa de “muitas mãos”. Então, é preciso agradecer:

A Deus... essa força transcendental que nos impele a tudo que é luz.

Aos meus filhos, Gabriel Vítor e Luís André, que foram generosos e compreensivos diante de minhas ausências, dedicando o carinho que me foi fonte de energia para enfrentar esta jornada.

À minha família, pai e irmãos, que foram tudo o que meus filhos precisaram nos momentos de minha ausência.

À minha mãe, *in memoriam*, que me mostrou a Educação como possibilidade de trabalho e de vida.

Às “meninas”, amigas-irmãs, pelo incentivo constante: Danielle, Patrícia Kalline e Raphaela. O amor fraternal nos cafés e nas risadas otimistas me fizeram acreditar ser possível chegar até aqui.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Mônica Folena, por me receber como orientanda, tendo sempre compreensão paciente.

Ao Coordenador do PPGADT, Prof. Dr. Jorge Mattos, que com muita sensibilidade e disponibilidade de escuta, me manteve firme nesse propósito.

Às companheiras e aos companheiros de estudo, especialmente à amiga Gáudia, pela amizade e companheirismo constantes. Sua parceria e generosidade tornaram essa jornada possível.

Aos colegas de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Afogados da Ingazeira, que viabilizaram minha dedicação a esta pesquisa e foram solidários nos períodos em que não pude “estar por inteiro” junto a eles.

Aos Professores amigos/parceiros que se colocaram à disposição em contribuir com o trabalho, participando da Banca Examinadora.

A todos, agradeço de coração: muito obrigada!

*[...] O meu mundo é florido de caatinga
É de chuva a esperança que me invade
Tenho ânsia e vigor de juventude
Sou produto de amor e intensidade
Tenho a alma Brasil dentro de mim
A gritar para que a nossa vida mude*

*É de fé e suor minha vivência
De estudo e trabalho é meu sonho
Entre o chão e o céu eu me manejo
Vendo a luz de um futuro mais risonho
É com honra que hasteio esta bandeira
Donde pende o orgulho sertanejo.*

(Antônio Marinho)

RESUMO

A atuação docente tem caráter multidimensional e expressivo potencial de transversalidade, podendo integrar às atribuições institucionais do espaço-escola à resignificação de práticas e de conhecimentos. Diante disso, essa pesquisa buscou compreender em que medida princípios da Educação em Agroecologia dialogam com o curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, desenvolvido em Afogados da Ingazeira, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco. Para atender a este objetivo, o desenho metodológico foi estruturado com base na abordagem qualitativa, considerando como procedimentos a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Partiu-se do pressuposto de que a Educação em Agroecologia e a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, tendo em comum o princípio político-pedagógico da interação entre os saberes do trabalho camponês e o conhecimento científico, em um processo de formação docente, estabeleceriam diálogo com produção significativa de análises. Nesse sentido, foi possível descrever o curso de Formação Continuada. Esse exercício trouxe a identificação dos eixos teórico – metodológicos centrais no processo de realização do curso; elencou os princípios político-pedagógicos mobilizados no processo de formação; analisou a compreensão de formadoras e formadores, coordenadoras e coordenadores, e professoras e professores envolvidos no curso em relação à Educação em Agroecologia e Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, e discutiu os elementos presentes no desenho formativo do curso em relação aos princípios da Educação em Agroecologia. Esse movimento de investigação/reflexão apontou os elementos que contribuem, se aproximam e são coerentes com os Princípios de Vida, Diversidade, Complexidade, Autonomia e Transformação. Considerando todas as relações, além desta tese, a construção, como Lei Municipal, da Política Municipal de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido e Agroecologia, em Afogados da Ingazeira, se apresenta como produto final do trabalho de investigação, sendo intervenção concreta às questões elencadas pela pesquisa.

Palavras-chave: Educação do Campo; Saber Camponês; Projeto Político Pedagógico; Formação de Professores; Educação em Agroecologia.

ABSTRACT

Teaching has a multidimensional character and significant cross-cutting potential, and can integrate the institutional attributions of the school space with the re-signification of practices and knowledge. In view of this, this research sought to understand the extent to which the principles of Agroecology Education dialogue with the Continuing Education course in Contextualised Education for Coexistence with the Semi-Arid, developed in Afogados da Ingazeira, in partnership with the Joaquim Nabuco Foundation. In order to meet this objective, the methodological design was structured on the basis of a qualitative approach, considering documentary analysis, bibliographical research and field research as procedures. It was based on the assumption that Education in Agroecology and Contextualised Education for Coexistence with the Semi-Arid, having in common the political-pedagogical principle of interaction between the knowledge of peasant work and scientific knowledge, in a teacher training process, would establish dialogue with significant production of analyses. In this sense, it was possible to describe the Continuing Education course. This exercise identified the central theoretical and methodological axes in the process of carrying out the course; listed the political and pedagogical principles mobilised in the training process; analysed the understanding of the trainers, coordinators and teachers involved in the course in relation to Education in Agroecology and Contextualised Education for Coexistence with the Semi-Arid, and discussed the elements present in the training design of the course in relation to the principles of Education in Agroecology. This movement of investigation/reflection pointed out the elements that contribute to, come close to and are consistent with the Principles of Life, Diversity, Complexity, Autonomy and Transformation. Considering all these relationships, in addition to this thesis, the construction, as a Municipal Law, of the Municipal Policy for Contextualised Education for Coexistence with the Semi-Arid and Agroecology, in Afogados da Ingazeira, is presented as the final product of the research work, being a concrete intervention in the issues raised by the research.

Keywords: Field Education; Peasant Knowledge; Pedagogical Political Project; Teacher training; Education in Agroecology.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Agroecologia
AIS	Área Integrada de Segurança
ASA	Articulação no Semiárido Brasileiro
ATER	Assessoria Técnica e Extensão Rural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
CCA	Construção do Conhecimento Agroecológico
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDIST	Centro de Estudos em Dinâmicas Sociais e Territoriais
CEDIST	Centro de Estudos em Dinâmicas Sociais e Territoriais
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CP	Conselho Pleno
CPEC	Comitê Pernambucano de Educação do Campo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DIPES	Diretoria de Pesquisas Sociais
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
ECCSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
EFA	Escolas Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
Enera	Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ERO	Escola Rural de Ouricuri
FASP	Faculdade do Sertão do Pajeú
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFOCS	Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAC	Núcleo de Agroecologia e Campesinato
ONG	Organizações não Governamentais
PL	Projeto de Lei
PLANAPO	Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PNATER	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semi-Arido Brasileiro

SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SIBRATER	Sistema Brasileiro Descentralizado de Assistência Técnica e Extensão Rural
SNEA	Seminário Nacional de Educação em Agroecologia
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diagrama dos elementos da CCA.	36
FIGURA 2 – Sistematização dos fatores limitantes para o ensino da Agroecologia.....	43
FIGURA 3 – Mapa de Pernambuco – Mesorregiões.....	61
FIGURA 4 – Síntese da análise de conteúdo.....	63
FIGURA 5 – Imagem a – Momento de exposição dialogada durante a realização da Oficina I imagem b – grupos de trabalho durante a realização da Oficina I.	73
FIGURA 6 – Imagem a – Apresentação do Grupo de Coco na acolhida durante a Oficina II; Imagem b – Professores e professoras participantes da oficina II.	74
FIGURA 7 – Imagem a – Banner de identificação das oficinas; Imagem b – Socialização dos trabalhos em grupo durante a Oficina II.	74
FIGURA 8 – Imagens a e b – Plenária durante a audiência pública.	75
FIGURA 9 – Apresentação e debate da minuta do projeto de lei durante audiência pública.	75
FIGURA 10 – Livros didáticos que tratam sobre a temática do Semiárido.	89
FIGURA 11 – como as professoras e os professores abordam o trabalho com Agroecologia em sua prática pedagógica.	96

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Convergências entre educação agroecológica, educação para a convivência com o semiárido e educação contextualizada.	57
QUADRO 2 – Documentos do curso.	64
QUADRO 3 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa.	66
QUADRO 4 – Módulos de estudo.	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
2 DESENVOLVIMENTO	21
2.1 Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido: um Caminho Significativo de Ensino-Aprendizagem.....	21
2.1.1 Da ideia de combate à seca ao paradigma de convivência com o Semiárido	21
2.1.2 A Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido e a construção de uma nova escola	28
2.1.3 Educação Em Agroecologia: Princípios E Elementos Constitutivos	33
2.1.3.1 A Construção do Conhecimento Agroecológico	33
2.1.3.2 Educação em Agroecologia: debate além das fronteiras da escola.....	38
2.1.4 Formação de Professores: ponto de partida para a construção de uma outra escola	45
2.1.4.1 Questões contemporâneas da formação docente	45
2.1.4.2 A formação continuada de professores e professoras: desafios e possibilidades.	53
2.1.4.3 Relação entre as abordagens de educação: educação agroecológica, educação para a convivência com o semiárido e educação contextualizada.....	56
2.2 Material e Método: Percursos da Pesquisa.....	60
2.2.1 Contextualização e Metodologia	61
2.2.1.1 Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia: notas sobre o processo de construção	68
2.2.1.2 Mobilização para participação dos docentes e início dos trabalhos.....	68
2.2.1.3 As oficinas de construção do Projeto de Lei: acolhimento e programação de debate	69
2.2.1.4 Consulta e Audiência Públicas: ampliando a(s) escuta(s) e as contribuições	72
2.3 Análise de Resultados: Algumas Discussões Possíveis	75
2.3.1 Vivência do Curso	75
2.3.2 O diálogo entre a Educação em Agroecologia e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido	80
2.3.2.1 Princípio da Vida: valorização, compromisso e cuidado com as práticas sociais locais	81
2.3.2.2 Princípio da Diversidade: da racionalidade técnica ao professor pesquisador	86

2.3.2.3	Princípio da Complexidade: refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação	90
2.3.2.4	Princípio da Transformação e o potencial de intervenção no mundo	94
2.4	Produto Técnico Final	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE	121
	APÊNDICE 1 – Roteiro Para Questionário Com Coordenadora Geral Do Curso De Formação Continuada Em Educação Contextualizada Para A Convivência Com O Semiárido.	122
	APÊNDICE 2 – Roteiro para questionário com formadores(as) do curso de formação continuada em educação contextualizada para a convivência com o semiárido.	123
	APÊNDICE 3 – Roteiro para questionário com professores(as)-cursistas do curso de formação continuada em educação contextualizada para a convivência com o semiárido.	124
	ANEXO	129
	ANEXO 1 – Lei Ordinária nº 1.011/2023, de 01 de setembro de 2023.	129

INTRODUÇÃO

Quando se fala em viabilidade para o Semiárido, ou mesmo microrregiões semiáridas como o Sertão do Alto Pajeú pernambucano, os primeiros pensamentos que surgem estão relacionados à pergunta: que atividade econômica poderia ser explorada para impulsionar o desenvolvimento dessa região?

Compreendendo a sustentabilidade como um conceito alinhado às bases epistemológicas da Agroecologia, em uma perspectiva ecossocial (Caporal, 2015), observa-se que são poucos os que pensam na viabilidade humana ou nas práticas educativas como relacionadas ao desenvolvimento sustentável¹ e nas possibilidades desse(s) povo(s) em tecer, de forma coletiva, a construção de vida digna, mesmo num lugar com tantas adversidades.

O desafio de dotar as populações vivendo no Semiárido das prerrogativas necessárias a que sejam elas as protagonistas centrais da construção da sua história e modo de vida tem estimulado debates sobre a articulação estratégica entre a formação dos professores e professoras e o desenvolvimento sustentável dos territórios.

A atuação docente tem caráter multidimensional e expressivo potencial de transversalidade (Freitas, 2004), podendo integrar às atribuições institucionais do espaço-escola à ressignificação de práticas e de conhecimentos, como o do campo agroecológico e do desenvolvimento sustentável.

De acordo com Mançano (2006), os movimentos sociais revelam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, identidade, cultura, terra, território e comunidade. A escola é, nesta perspectiva, espaço estratégico para a discussão da vida e de sua diversidade (Aguiar, 2010), o que exige às políticas de formação de educadores e educadoras, processos colados ao território, à terra, à cultura e a sua tradição. Essas premissas estão evidenciadas pelos elementos da minha trajetória pessoal, como filha do Semiárido.

¹Araújo e Pedrosa (2014), avaliando as concepções de professores de Biologia em formação sobre desenvolvimento sustentável e práticas para o promover, observaram que práticas educativas estão entre as menos citadas como relacionadas com desenvolvimento sustentável.

Assumindo o concurso público da rede municipal de Afogados da Ingazeira – PE em 2001, iniciei minha experiência na docência em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, na comunidade rural chamada Sítio Inveja. O trabalho como docente em escola do campo multisseriada, somado às experiências pessoais com a vida campesina, foram tecendo meu interesse pela Educação do Campo desenvolvida no Semiárido.

Em 2008, como técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Afogados da Ingazeira, assumi a coordenação pedagógica de dez escolas rurais, num total de 15 docentes e mais de 300 alunos, com idade entre 04 e 13 anos. O acompanhamento pedagógico desenvolveu-se através de estudos de formação continuada, visitas pedagógicas às escolas e encontros para planejamento e sistematização das aulas.

As leituras referentes aos temas significativos, para o contexto da construção de um projeto para a Educação do Campo em Afogados da Ingazeira, e a participação em encontros e estudos ligados à temática, como os Seminários Estaduais de Educação do Campo, permitiram aproximação com instituições, organizações e movimentos sociais do campo de diversas naturezas. Foram (con)vivências que me oportunizaram perceber os povos do campo em sua rica diversidade, vivos e dinâmicos em suas ações e movimentos.

Em 2011, através de seleção interna, assumi a Coordenação Municipal de Educação do Campo de Afogados da Ingazeira, aprofundando o trabalho com formação continuada de professores e professoras e ampliando as discussões sobre a política de Educação do Campo já implementada no município. Nesse movimento, realizamos o I Fórum Municipal de Educação do Campo, em 2012, e coordenamos o processo de institucionalização do Comitê Municipal de Educação do Campo².

Na continuidade da formação acadêmica, concluí o Mestrado Profissional em Gestão Pública na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2016, apresentando a dissertação *O Programa Nacional de Educação do Campo em*

² O Comitê Municipal de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo e propositivo, com a atribuição de assessorar a Secretaria Municipal de Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo. É composto por representantes de diversas instituições governamentais e não governamentais.

Afogados da Ingazeira, Sertão Pernambucano: análise da formulação e das ações desenvolvidas, alinhada à Linha de Pesquisa Instituições e Políticas Públicas.

Um dos principais achados dessa pesquisa foi evidenciar que a configuração do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), num movimento pendular de avanços e recuos, é coerente com os condicionantes que o federalismo brasileiro impõe: exige que cada ente federado, se interessado em desenvolver uma política referendada nos princípios da Educação do Campo, desenvolva estratégias de trabalho independentes, ou seja, os governos subnacionais podem implementar as ações do PRONACAMPO no seu território sem que seja indispensável o diálogo entre os entes (Almeida, 2016).

Essa constatação foi tomada como expressivo argumento para o trabalho ainda mais dedicado às discussões sobre a definição de diretrizes para uma Política de Educação do Campo nos territórios do Sertão do Alto Pajeú. Os movimentos sociais do campo, enquanto sujeitos coletivos, protagonizaram conquistas que interrogam o modelo urbanocêntrico de desenvolvimento rural. Entre os avanços conquistados, sem dúvida, a inserção do tema na agenda de discussão por políticas públicas e a obtenção de marcos legais e programas educacionais específicos, para os povos do campo, são grandes avanços.

No entanto, muitos desafios, como a ausência da formulação de um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social, ainda são parte da realidade. No Artigo 7º § 2º da Resolução que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, lemos:

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

Esse texto ressalta o papel atribuído à Escola do Campo para formular suas propostas pedagógicas, estando o sujeito educativo no centro deste processo. Pensando o direito de todos à educação a partir da diversidade social e cultural de seus estudantes, a escola se territorializa (Hage; Lima; Souza, 2017). Nesse cenário,

os municípios configuram agentes estratégicos de atuação para a articulação dessa compreensão às políticas públicas debatidas e/ou implementadas na área. Caminhando nesse sentido, desde 2017, integro o Comitê Pernambucano de Educação do Campo (CPEC).

Articulando as atividades do CPEC e do Comitê Municipal de Educação do Campo de Afogados da Ingazeira, coordenamos a realização do Seminário Estadual: “*Educação do Campo, Indígena e Quilombola: O que nos une na diversidade?*”, no Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), município de Glória do Goitá e do I Seminário Regional de Educação do Campo do Sertão do Pajeú, em Afogados da Ingazeira, ambos em 2017. Esse movimento de debate impulsionou, dentro da Rede Municipal de Ensino de Afogados da Ingazeira, um processo de diálogo com as comunidades das escolas do campo muito significativo, nomeado como *Ciclos de Debate*.

Com os Ciclos de Debate, foram realizadas 17 reuniões, envolvendo escolas do campo da rede municipal de ensino e cerca de 68 comunidades rurais de Afogados da Ingazeira. O Relatório Final desse processo documentou os aspectos centrais oriundos dos debates, entre eles, o pleito das comunidades do campo por um Projeto Educacional, Político e Pedagógico fundamentado nos princípios e fundamentos da Educação do Campo realizada no Semiárido.

É todo esse contexto que aproxima Afogados da Ingazeira do Programa de Ações para o Semiárido, no âmbito do Centro de Estudos em Dinâmicas Sociais e Territoriais (CEDIST), da Diretoria de Pesquisas Sociais (DIPES), da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com o seu texto de apresentação, esse programa tem como objetivo:

Desenvolver um conjunto de ferramentas que tenham como lastro a implementação do Plano Nacional de Educação, bem como dos seus correspondentes os Planos Estaduais e Municipais, suas metas e o desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos nas escolas públicas do Semiárido brasileiro (Brasil, 2019, p.08).

Dentre as metas previstas, destaca-se a realização da pesquisa *A Realidade das Escolas e a Memória da Educação em Municípios do Semiárido Brasileiro* e a realização do Curso *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a*

Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as). Conforme estabeleceu seu Projeto de Trabalho, o curso:

[...] propõe um processo formativo que possibilite a qualificação de profissionais para a construção de uma prática pedagógica contextualizada que propicie o diálogo de saberes: os saberes historicamente elaborados, o chamado saber científico, e os saberes produzidos no cotidiano da produção da existência (Brasil, 2019, p.01).

Em linhas gerais, o curso teve como objetivo central buscar contribuir na definição de uma política de formação continuada de professores e professoras e na qualificação da gestão educacional no Semiárido brasileiro. Trouxe como estratégia metodológica a vivência de estudos presenciais, organizados em quatro módulos de 40h, totalizando uma formação continuada de 160h, tendo a alternância pedagógica como um dos princípios orientadores da formação - os cursistas tiveram atividades pedagógicas síncronas, que seriam o *Tempo Escola* e atividades assíncronas de docência – pesquisa, nomeadas de *Tempo Comunidade*.

Assumindo como Dirigente Municipal da Secretaria de Educação de Afogados da Ingazeira em 2021, o debate sobre uma Política Municipal de Formação de Professores que atuam no Sertão do Semiárido, mesmo com todos os limites impostos pelo contexto da pandemia do COVID 19, é elencado como prioridade, trazendo centralidade à reflexão sobre o diálogo entre a Educação em Agroecologia e a Educação Contextualizada (Silva *et al.*, 2023) para a Convivência com o Semiárido (Santana; Reis, 2023), no processo de Formação Continuada dos docentes da Educação Básica.

Assim, neste contexto, surgiu a pergunta que provocou este processo de pesquisa: em que medida os princípios da Educação em Agroecologia dialogam com o curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as), desenvolvido em Afogados da Ingazeira, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco?

Considerando que a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro é uma proposta mobilizada a partir do paradigma que questiona

a ideia de “combate à seca” e a Educação em Agroecologia busca construir uma sociedade na qual a emancipação humana é o objetivo final (Guhur; Toná, 2012), aproximá-las em diálogo reflexivo, buscando incidir na formulação de políticas públicas, significa reinventar trajetórias de formação e ocupar espaços que potencializam a vocação humanista das escolas públicas.

Com o objetivo de compreender em que medida os princípios da Educação em Agroecologia fundamentam o curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores, gestores e/ou coordenadores pedagógicos desenvolvido em Afogados da Ingazeira, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, a pesquisa se amparou no desenho metodológico da investigação estruturado com base na abordagem qualitativa, considerando os métodos de pesquisa organizados em análise documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, com aplicação de questionário estruturado e participação em eventos de Agroecologia.

Formação de Professores e Professoras, Educação em Agroecologia e Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido: três áreas tão complexas e de grande potencial de diálogo e integração. Foi desafiador articular esse debate – isso fica evidente pela escassez de referencial teórico nesse sentido – contudo, a adoção de uma perspectiva engajada nos esforços de tecer redes de saberes entre essas vertentes de Educação é também instigante pelas possibilidades de frutos a colher. Além desta introdução, a tese está organizada em cinco seções e as considerações finais.

Na primeira seção, tratamos da discussão de alguns elementos que marcam a mudança do paradigma “combate à seca” para a compreensão de “convivência com o Semiárido”, enfatizando a educação contextualizada para um caminho mais significativo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva. Na segunda seção, falamos sobre a construção do conhecimento agroecológico e a educação em Agroecologia, pontuando suas dimensões e princípios, respectivamente.

Na terceira seção, discutimos aspectos da formação de professores como ponto de partida para a construção de uma outra escola no/do campo. No capítulo seguinte, *Material e Método: percursos da pesquisa*, trazemos a contextualização do estudo, descrevemos os elementos que definiram a metodologia da pesquisa e relatamos o processo de construção do produto final. Na quinta seção, pontuamos,

com as reflexões pertinentes, os principais achados da pesquisa. Concluindo, apresentamos as considerações finais, ressaltando os elementos mais significativos do trabalho e sinalizando demandas para outros estudos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido: um Caminho Significativo de Ensino-Aprendizagem

2.1.1 Da ideia de combate à seca ao paradigma de convivência com o Semiárido

O Semiárido Brasileiro, ainda no século XXI, é marcado pela forte exclusão social, cenário fruto de uma trajetória histórica de investimentos públicos em políticas oficiais de “combate à seca”. Essas políticas alimentaram a construção no imaginário popular de uma falsa ideia sobre o Nordeste, território geográfico que abriga a maior parte do Semiárido: um lugar apenas de terra seca e rachada, onde são encontradas carcaças de gado, crianças desnutridas, uma agricultura improdutiva e de subsistência (Abílio, 2017a).

A ideia de combate à seca é evidente com a criação de um sistema de ações elaboradas pelo Governo, exclusivamente para trabalhar a questão. A criação de órgãos dessa natureza é um bom exemplo: em 1909, foi criada a Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), que foi transformado no Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), no ano de 1945. Contudo, em um movimento de enfrentamento a essa realidade, o Semiárido brasileiro também é marcado por um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil.

As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado moldaram um papel proativo desse segmento social, que, nas últimas décadas tem pressionado a democratização e o controle social dos programas de desenvolvimento (Carvalho, 2012, p. 02).

Esse movimento de questionamento ao paradigma de combate à seca, lógica preponderante nas ações de gestão pública no Brasil, sempre esteve atrelado ao contexto de luta pela terra e pelo direito de vida com dignidade no campo brasileiro. Considerando marcos importantes dessa trajetória histórica, pontuamos uma breve linha de tempo, buscando enfatizar os enfrentamentos liderados pelos movimentos sociais:

- Em 1952 – Inicia-se as chamadas Missões Rurais de Educação, coordenadas pelos Ministérios da Agricultura e da Saúde, dentro de um movimento nomeado de Campanha Nacional de Educação Rural, que tinha o interesse explícito de “compor um diagnóstico tanto das culturas dos camponeses quanto do próprio meio rural e de suas potencialidades de exploração pelo capitalismo que avançava em solo brasileiro” (Ferreira, Visquetti, Pinheiro (2021, p.182).

Importante frisar que as Missões Rurais de Educação também surgiram como contraponto às ligas camponesas que, por volta de 1945, já atuavam com finalidade de organizar os camponeses para se opor e resistir à expropriação e expulsão da terra.

- De 1953 a 1954 – A Igreja, sem o apoio do estado brasileiro, realizou eventos de mobilização e formação do homem e da mulher do campo. Essas ações foram chamadas de Semana do Bem-Estar Rural e tinham como objetivo fortalecer a organização e luta dos camponeses.

Esses eventos foram um trabalho “na ótica do que hoje são os serviços de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER), os quais visam à formação e ao acompanhamento direcionado e continuado” (Costa, 2017, p. 120).

- Em 1959 – A Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) é criada por meio da Lei nº 3.692, de 15 de dezembro.

A SUDENE, idealizada por Celso Furtado, defendia o estado forte, por meio da ampliação das oportunidades de trabalho e de emprego, fomentando o surgimento de indústrias com isenção de imposto pelo estado. Foi uma forma de intervenção do estado no Nordeste, com o objetivo de promover e coordenar o desenvolvimento da região. Para a criação da SUDENE, estiveram presentes empresários industriais, políticos interessados no

desenvolvimento industrial da região, representantes de forças populares e de esquerda, como: Francisco Julião, das Ligas Camponesas, além de membros da Igreja envolvidos em ações de combate à pobreza, como D. Eugênio Sales e D. Helder Câmara. Todas essas forças se uniram contra aqueles que defendiam o latifúndio, tinham tomado conta do DNOCS e eram contra a criação do novo órgão. A SUDENE pode ser tomada assim como exemplo empírico da divisão existente na sociedade brasileira. Segundo Lúcia Lippi Oliveira, a SUDENE foi criada como uma autarquia subordinada diretamente à Presidência da República, e sua secretaria executiva coube a Celso Furtado. De 1959 a 1964, ele foi responsável pela estratégia de atuação do órgão, definida a partir do diagnóstico apresentado em seu livro *A operação Nordeste*, de 1959 (Costa, 2017, p. 121).

A SUDENE, como órgão criado para diminuir as diferenças entre o Nordeste e Sul-Sudeste, não resolveu os problemas estruturais da região, pois os empregos criados pela indústria não foram suficientes para intervir nos padrões de miséria e concentração de renda. Nesse cenário, as migrações para os grandes centros urbanos do país não cessaram.

- Década de 1960 – Com forte influência dos Estados Unidos da América, o Brasil viveu um intenso momento de crescimento econômico, marcado pela implantação de indústrias de diversos ramos, pela revolução verde e pelas privatizações de bens públicos.

O golpe militar de 1964 acentuou a crise político-econômica e, sobretudo, ampliou as desigualdades sociais e a perda de direitos pela classe trabalhadora. A lógica de combate à seca das propostas governamentais, somou-se ao desemprego rural e continuou aumentando o êxodo da população do campo.

Nesse período, por volta de 1963, o movimento social organizou a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), contudo, as ligas camponesas e outras organizações políticas foram duramente perseguidas, reprimidas e aniquiladas.

O debate que estava sendo construído, até então, pelas organizações camponesas na sociedade sobre Reforma Agrária, foi substituído pelo discurso do governo militar de colonização, de ocupação dos espaços vazios e de transformação tecnológica (Costa, 2017).

- Década de 70 – Ganha força a atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), impulsionando processos de luta e resistência e qualificando o movimento de enfrentamento aos latifundiários grileiros. Somaram forças aos trabalhos da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Nesse contexto de grandes marchas e mobilizações sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, surgiram iniciativas governamentais para apoiar programas no meio rural: O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1970; a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), em 1973; a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), em 1974; e o Sistema Brasileiro Descentralizado de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER), em 1975 (Costa, 2017).

- Década de 1980 – Período marcado pela efervescência de trabalho dos movimentos sociais, descontentes com a fragilidade de coesão de defesa política da classe trabalhadora e com o acentuado usufruto da modernização econômica pelas elites. Marco significativo desse momento histórico, é a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, no município de Cascavel no estado do Paraná.

Em oposição a forte atuação do agronegócio, a agroecologia também emerge no país nos anos 80, como movimento social que propõe uma prática agrícola alternativa. Desde esse período, o movimento tem se expandido e intensificado suas ações com agricultores familiares, camponeses, extrativistas, comunidades tradicionais e indígenas que compõem a sua base.

No contexto crítico da década de 1980, no qual o país passava pela abertura política e organizava a Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais apontavam a situação de exclusão da região Nordeste e suas lideranças denunciavam que as intervenções estatais não diminuían as injustiças sociais. O projeto de desenvolvimento do Nordeste, centrado em ações e programas formatados a partir do paradigma de combate à seca, ampliava e criava novas iniquidades sociais (Fávero, 2002).

- Década de 1990 – As formas pontuais de intervenção do Estado, com suas proposições apenas para os períodos de secas, são duramente contestadas pela sociedade civil, articulada em sindicatos rurais, associações, cooperativas e Organizações Não Governamentais.

A Constituição Federal de 1988 impulsionou o surgimento de muitas Organizações da Sociedade Civil que, por meio de sua personalidade jurídica, atuam como apoiadores dos movimentos sociais e das organizações populares; incidem na proposição de programas e políticas públicas, desenvolvem trabalhos de base junto às comunidades rurais e, de forma tímida, firmam parcerias com os governos (poder público executivo) para execução de algumas ações com recursos públicos, já que o estado brasileiro não conseguia chegar à totalidade das populações (Carvalho, 2012, p 03)

Esse contexto de organização social e debate sobre as ações de combate à seca fomenta o marco histórico para a sociedade civil iniciar as discussões sobre convivência com o Semiárido: a ocupação do prédio da SUDENE, em 1993. Terceiro ano de uma seca iniciada em 1990, a grave situação exigiu por parte dos movimentos sociais essa atitude enfática e a condução de uma série de denúncias que revelaram os escândalos da "indústria das secas" (Carvalho, 2012).

Essas denúncias envolviam atos de corrupção em relação à administração da ajuda financeira dada pelo governo federal via frentes de trabalho, as chamadas Frentes de Emergência: existência de trabalhadores fantasmas, construção de açudes nas fazendas dos "coronéis", ou seja, denunciava-se que o latifúndio e seus coronéis, a oligarquia agrária nordestina, tinham capturado o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, da mesma forma como anteriormente, tinham dominado a Inspetoria de Obras Contra as Secas (Carvalho, 2012). Realizando levantamento sobre a natureza dos estudos voltados para as políticas públicas no Semiárido, Aguiar *et al.* (2019), afirma:

A partir dos anos 1990, uma forte organização social propõe o esforço na elaboração de políticas que visam alternativas para o convívio com a seca e para amenizar as desigualdades sociais, seja por meio de programa de criação de cisternas e medidas para captação de água e, seja por políticas que possibilitem o financiamento para que produtores tenham possibilidade de produzir e comercializar seus produtos alimentícios (Aguiar *et al.*, 2019, p.20).

Esse contexto de forte atuação dos movimentos sociais caracteriza um período que se amplia a resistência à política de ‘combate à seca’ e se fortalece a articulação política da sociedade Civil, que vai desencadear a criação de importantes redes, como a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), que surge em 1999, aglutinando Organizações não Governamentais (ONG), setores progressistas de Igrejas, os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e outras organizações e movimentos em torno da proposta da ‘Convivência com o Semiárido’.

Fomentando experiências educacionais na perspectiva da convivência com o Semiárido, surge também a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, a RESAB. Seu nascimento está diretamente atrelado à realização do “Simpósio Escola e Convivência com a Seca”, em 1998, e do “I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro”, em 2000, ambos em Juazeiro (BA).

Esses eventos promoveram a reunião das instituições e das experiências educacionais já existentes na perspectiva da convivência com o semiárido, oportunizando a definição do protocolo de compromisso pelos movimentos sociais e pelas instituições presentes, fundando, assim, a Rede de Educação do Semi-Arido Brasileiro (RESAB).

É fundamental destacar que esse processo histórico de surgimento do paradigma de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido dialoga com a perspectiva do Movimento Por Uma Educação do Campo, que também tem seus marcos de nascimento na década de 1990 e início dos anos 2000:

- Em 1997 – Realizou-se o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), coordenado pelo MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Castro; Chelotti, 2020).

O desafio, nesse momento, foi ampliar as discussões sobre a educação no meio rural brasileiro. Iniciaram-se, nesse contexto, as preparações para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

- Em 1998 – Realizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho. Marcou o surgimento da expressão *Educação do Campo* (Arroyo, 1999).

Nessa I Conferência, “foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (Pires, 2012, p. 94).

- Ainda em 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), numa parceria entre movimentos sociais do campo, universidades públicas e o INCRA (Castro; Chelotti, 2020).
- Em 2002 – Aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” – Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002, ambos da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2002a; 2002b).

Esses marcos históricos e normativo fortaleceram o movimento social que buscava construir uma escola pública que pensasse sobre os interesses da população do seu território, no sentido da materialização de vida com dignidade. Somando-se a esse contexto, veio a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que passou a nortear os princípios e fins da educação nacional e estabeleceu diretrizes bastante significativas em relação à Educação do Campo com perspectiva para para convivência com o Semiárido:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...] Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo

agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, n. p.).

Em síntese, os aspectos elencados nesse marco legal têm sua essência na luta social dos trabalhadores do campo pelo acesso à educação e, considerando que esse “campo” é também o campo do Semiárido brasileiro, ambos os debates têm relação de origem com os movimentos sociais, pois combinam “luta pela educação, pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (Caldart, 2012, p. 261).

2.1.2 A Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido e a construção de uma nova escola

Os desafios educacionais não podem ser vistos apenas no âmbito das questões pedagógicas, é necessário reconhecer e discutir os aspectos sócio históricos, as lutas de classe que materializam a escola enquanto espaço de prática social extremamente significativa (Santos, 2013).

As experiências filiadas ao paradigma definido como *Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido*, configuram iniciativas que tentam o enfrentamento à constatação histórica de que não temos tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação, que focalize, realmente, a contextualização, a reflexão sobre a realidade como preocupação legítima (Arroyo, 2007).

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECCSAB) é uma proposta construída pelos movimentos sociais a partir do paradigma de “convivência com a seca”, questionando a ideia de “combate à seca” e pautando o questionamento aos modelos desenvolvimentistas em curso (Baptista; Quintella, 2003).

A educação no Semiárido Brasileiro (SAB), além de ter tardiamente se difundido como direito subjetivo universal e inalienável, também jamais prestou um serviço condizente à viabilização da melhoria das condições de vida no contexto em questão, e as políticas assistencialistas e desintegradas não foram suficientes para enfrentar o ciclo de geração da pobreza e frear o fluxo migratório das populações semiáridas para outras regiões e centros urbanos do país. Os currículos desarticulados da realidade semiárida e

propagadores da ideia de que as outras regiões são melhores do que o Semiárido funcionou sempre como um passaporte para a saída e para o inchaço nas periferias urbanas, aumentando os bolsões de miséria nos principais centros urbanos do país, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, fato pelo qual é possível afirmar que o problema dos grandes centros passa pela melhoria e possibilidades de se viver bem no Semiárido Brasileiro (Resab, 2004, p.05).

A ECCSAB, portanto, toma o Semiárido como construção humana, com toda sua diversidade, singularidade, complexidade, problemáticas e potencialidades, implicando, na perspectiva da implementação de políticas públicas, considerar todas as especificidades, mas, principalmente, todas as possibilidades de convivência nesse espaço singular. Para Santos (2013):

A educação para a convivência como semiárido é o desdobramento, no interior das elaborações e experiências sobre a especificidade da educação do campo, de outra forma específica de lidar como trabalho educativo em escolas da região semiárida. A convivência como semiárido é um princípio elaborado por organizações não governamentais (ONGs), configurando-se como um pilar no processo de superação do paradigma do “combate às secas” nas regiões sertanejas do Brasil (Santos, 2013, p. 80).

Muitas são as experiências que, compreendendo os aspectos estruturantes que envolvem a produção e a reprodução da vida no Semiárido, fortalecem a ECCSAB como política pública de educação para as escolas dessa região. Podemos citar, entre outras, as experiências da Escola Rural de Ouricuri (ERO/Caatinga); do Movimento de Organização Comunitária (MOC); da Escola Rural da Massaroca; do SERTA e das Escolas Família Agrícola (EFA).

A compreensão de ECCSAB foi uma proposta tecida a várias mãos. O movimento de educação popular e todo o processo de movimentação social por educação pública como direito, fomentou o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), em 1997, a iniciar o debate junto com os movimentos sociais engajados nessa perspectiva, sendo a gênese da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Silva; Menezes; Reis, 2012).

A RESAB torna-se referência no trabalho de consolidação dos fundamentos teórico-práticos da Educação Contextualizada, enquanto nova forma de pensar e agir sobre o contexto escolar e sua teia de relações comunitárias, regionais e territoriais,

nas quais os atores e sujeitos sociais estão territorializados (Carvalho; Reis, 2013). A RESAB vincula as reflexões sobre currículo às formas de vida e às problemáticas existentes do Semiárido Brasileiro, além de produzir materiais didáticos que dimensionem a identidade territorial e cultural dos sertanejos e sertanejas.

A Educação para Convivência com o Semiárido, proposta pela RESAB, quer priorizar a dimensão sócio-cultural, entendida como a vinculação das abordagens curriculares com o meio no qual os sujeitos estão inseridos. Ou seja, prioriza o diálogo entre o conhecimento historicamente sistematizado contidos na Base Nacional Comum com os saberes do cotidiano e os diferentes aspectos da realidade no mundo fora da escola, desde o mais próximo ao mais distante. Partindo-se de fenômenos da realidade para compreendê-los à luz desses conhecimentos ou a partir deles. Nesse sentido, os conhecimentos elaborados e reelaborados forjam as possibilidades do diálogo no local – o Semiárido -, ensejando novas possibilidades de criação e recriação das condições de produção da existência do Semiárido (Silva, 2011, p.31).

Reconhecer essa afirmativa como essencial significa também reconhecer que, quando tratamos das vivências pedagógicas em processos de formação continuada de professores e professoras, é fundamental ressaltar a produção de material didático como estratégia de reflexão interdisciplinar e de contextualização do currículo.

A ausência de projetos que abordem questões relacionadas ao meio ambiente e ao ambiente Caatinga, além da utilização de livros como principal (se não única) fonte de informações, são algumas das deficiências que marcam os processos de ensino-aprendizagem. Nos livros didáticos, as problemáticas ambientais acerca do bioma Caatinga e da região semiárida são abordadas de forma descontextualizada e insuficiente, tornando-se necessário variar e ampliar a quantidade de recursos pedagógicos voltados para a realidade local disponível (Abílio, 2017c, p.35).

Neste sentido, compreendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações (entre os sujeitos, conhecimento e realidade) constroem novos saberes a partir dos diálogos entre os vários saberes (populares ou eruditos) já produzidos. A realidade, portanto, não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. Partindo dessa concepção, a RESAB (2004), propõe cinco eixos base que fundamentam a educação para a convivência com o semiárido, quais sejam:

A natureza: entendida como estrato natural da ocorrência da vida e, em particular, como meio ambiente onde ocorre o desenvolvimento de diferenciadas manifestações de vida; O trabalho: entendido como um processo por meio do qual o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que reconstrói, continuamente, a si mesmo e a realidade histórico-social que integra; O conhecimento: tomado como construção coletiva (histórico-social da realidade homem-natureza), medida pelo trabalho; A história da humanidade: entendida como um processo de transformação que envolve desde dimensões filogenéticas e socioculturais até econômicas e políticas; Subjetividade humana com as realizações interpessoais (RESAB, 2004, p. 5).

Esses eixos fundamentam a compreensão de currículo e de formação de professores e professoras, trazendo para ECCSAB a percepção de que currículo e contextualização são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa (Torres, 2003). Dessa compreensão, destaca-se que o currículo contextualizado exige a inclusão de narrativas transgressoras, gestadas no interior dos movimentos de luta e resistência do Semiárido.

É preciso que o currículo se constitua num campo de insurgências e transgressões epistemológicas, possibilitando a comunicação dos saberes locais com os saberes globais como estratégia de ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto em que vivem na tessitura do cotidiano, para que assim possam melhor conhecer o seu mundo a partir das suas próprias e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele. A escola não pode continuar reproduzindo um currículo sem sentido que fala mais da Europa, dos Estados Unidos, e não aborda as problemáticas do mundo em que seus alunos e professores circula e produzem a vida (Reis, 2011, p. 103-104).

Também com essa percepção, Zabalza (2012), ao discutir Território, Cultura e Contextualização Curricular, destaca que a vinculação da escola, enquanto processos de escolarização, com o território a que pertence tem seguido uma intensa tradição educacional generalista, estabelecendo referências comuns e padronizadas para todas as populações. Refletindo sobre esse panorama, propõe quatro referências básicas para o trabalho:

[...] el sitio o entorno como referencia de la contextualización (contextualizar el currículo al lugar donde se implementa); el sujeto alumno como marco de contextualización (adaptar a los sujetos los componentes curriculares); la práctica docente (dotar de autonomía a los docentes como agentes

curriculares); la diversidad como referencia (incorporar la flexibilidad curricular como elemento básico de su capacidad de dar respuestas adaptadas al derecho a la educación de los colectivos que acceden a la escuela) (Zabalza, 2012, p. 8).

Essas referências destacadas por Zabalza (2012) enfatizam, de maneira geral, a atuação do professor que, tendo autonomia como agente curricular, tece sua prática baseado no diálogo e na diversidade como referências para seu fazer pedagógico. Ainda em relação aos aspectos pedagógicos, segundo Küster e Mattos (2007, p.23), a ECCSAB “está centrada mais no aprender do que no ensinar, porque aprender sobre o ambiente não é ato simples de vontade e de razão”. Esse entendimento endossa a contextualização como a estratégia que promove a problematização da realidade e a aproximação entre os estudantes e seus objetos de estudo.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores e professoras é tomada como processo de produção de significações culturais e a ressignificação de práticas pedagógicas que contribuam na consolidação de dinâmicas de desenvolvimento sustentável dos territórios.

Experiências já documentadas (Souza; Reis, 2003; Silva; Dantas; Bueno, 2009; Pinto, 2012) indicam que todo o processo educativo, da prática em sala de aula à formação de professores e professoras, quando mediado pela ECCSAB, possibilita a práxis social dos educandos e educandas.

Mesmo com desafios de (re)existência, a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido caminha no sentido de construção de um projeto democrático de escola, onde a formação dos sujeitos envolvidos é assumida coletivamente.

É urgente, portanto, superar a problemática oriunda do processo de formação continuada de professores com fundamentação tradicional e tecnicista, baseado em um currículo descontextualizado que situa à margem das ações educativas as diversidades étnico-culturais e socioeconômicas locais e/ou regionais (Schon, 2000).

Integrando o processo de formação de professores e professoras à perspectiva de Educação Contextualizada, articulamos o debate às ideias que constituem o conceito em construção de Educação em Agroecologia, considerando que, ao contextualizar a convivência com o Semiárido, devemos assumir, também, a defesa de um projeto de desenvolvimento sustentável sob uma perspectiva ecológica e

sociocultural. Partindo dessa premissa, os próximos capítulos tratarão de elementos centrais sobre Educação em Agroecologia e Formação Docente, respectivamente.

2.1.3 Educação Em Agroecologia: Princípios E Elementos Constitutivos

2.1.3.1 A Construção do Conhecimento Agroecológico

A Agroecologia, conforme verbete do Dicionário da Educação do Campo (Caldart, 2012), pode ser considerada uma construção recente e com definição ainda polissêmica. Contudo, algumas sistematizações são contribuições significativas a esse debate. Conforme Toledo (2016), a Agroecologia representa um salto epistemológico e metodológico que propicia novas maneiras de fazer ciência.

Ou seja, a Agroecologia já constitui um novo paradigma científico. É uma ciência política e socialmente comprometida. Em segundo lugar, a Agroecologia também é uma prática. Ou seja, ela envolve inovação tecnológica e prática. No entanto, não se trata de uma inovação tecnológica que surge em centros de pesquisa e depois é repassada para os agricultores. A inovação tecnológica na Agroecologia resulta tanto do conhecimento tradicional camponês quanto do conhecimento acadêmico. Finalmente, a Agroecologia também é um movimento social. Isso fica claro, por exemplo, nos congressos e encontros de Agroecologia que, basicamente, consistem em oportunidades para a reunião de acadêmicos, gestores públicos e representantes de organizações de agricultores e movimentos sociais (Toledo, 2016, p. 43).

Essa reflexão endossa a compreensão de que a Agroecologia é tanto ciência quanto um conjunto de práticas (Altieri, 2012), vai além do uso de práticas sustentáveis e do desenvolvimento de agroecossistemas, com baixa dependência de agroquímicos e insumos externos, busca a construção e valorização dos recursos locais, do jeito camponês de cultivar alimentos e das práticas sociais centradas na troca de saber tradicional e científico.

Analisando o contexto histórico de surgimento, o termo Agroecologia surgiu na década de 1930, como sinônimo de ecologia aplicada à agricultura (Gliessman, 2000). Mas, no contexto de aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade capitalista, da crescente fragmentação dos conhecimentos e da expansão da chamada Revolução Verde, ecologia e agronomia seguiram divorciadas (Guhur; Toná, 2012).

O uso do termo Agroecologia se popularizou nos anos 1980, a partir dos trabalhos de Miguel Altieri e, posteriormente, de Stephen Gliessman, ambos pesquisadores de universidades estadunidenses e atualmente considerados os principais expoentes da “vertente americana” da Agroecologia. A outra principal vertente da Agroecologia é conhecida como “escola europeia”. Surgida em meados dos anos 1980 na Andaluzia, Espanha, representa uma Agroecologia de viés sociológico, que busca inclusive uma caracterização agroecológica do campesinato. No entendimento dessa escola, a Agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina. Seus principais expoentes são Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina, ambos ligados ao Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC), da Universidade de Córdoba, Espanha (Guhur; Toná, 2012, p. 61).

As escolas que discutem Agroecologia convivem sem necessariamente buscar um único consenso e, conforme Cotrim; Dal Soglio (2016), dedicam suas reflexões para o aprimoramento de seu conceito, destacando aspectos como a Agroecologia enquanto campo de conhecimento com visão holística, interdisciplinar e de abordagem sistêmica.

No *Dicionário de Agroecologia e Educação* (Dias *et al.*, 2021), o verbete que busca conceituar Agroecologia enfatiza que o projeto societário ao qual a Agroecologia se inscreve está no âmbito das lutas e da resistência dos povos contra o capitalismo. Nesse bojo, Guhur; Silva (2021) ainda ressaltam:

A amplitude das reflexões, lutas e práticas da Agroecologia faz com que muitas vezes, inclusive, ela seja confundida com uma proposta política e societária em si mesma, o que ela de fato não é. Trata-se de debater e construir, em aliança com os trabalhadores urbanos, em escala nacional e global, um projeto de luta e superação do atual modo de produção capitalista, para reestabelecer o curso alterado da coevolução social e ecológica há resistência dos povos contra o capitalismo (Guhur; Silva, 2021, P. 70).

Nessa perspectiva, portanto, a Agroecologia orienta agroecossistemas produtivos de alimentos saudáveis, “potencializadores da biodiversidade ecológica e da diversidade sociocultural; que tem como base a práxis camponesa” (Guhur; Silva, 2021, p.70), reconectando conhecimentos científicos e saberes dos povos originários e tradicionais. Considerando esse arcabouço em relação à compreensão do que vem a ser Agroecologia, é possível discutir a materialidade dos processos sociais na qual o conhecimento agroecológico é produzido. Segundo Ferrari *et al.* (2021):

O termo “construção e disseminação do conhecimento agroecológico” vem sendo utilizado para se referir a um conjunto de práticas desenvolvidas por organizações da sociedade civil, movimentos populares, universidades e institutos de pesquisa e extensão rural, junto à agricultores/ as (Ferrari *et al.*, 2021, p. 255).

Para a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA-Agroecologia), o termo é utilizado:

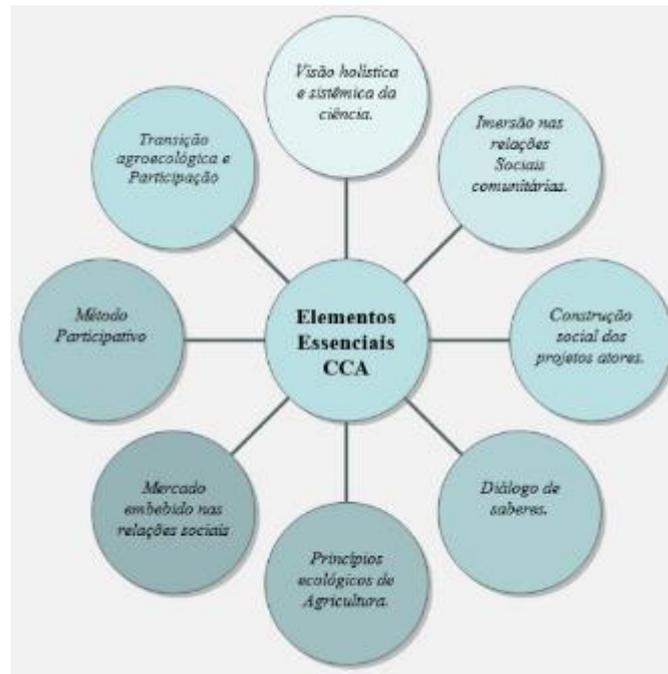
[...] para referir-se a processos de produção e disseminação coletiva de novos conhecimentos sobre a gestão dos agroecossistemas que buscam, tanto quanto possível, mobilizar a efetiva participação de profissionais de distintos ramos do saber científico acadêmico e de agricultores/as, além de promover uma maior integração entre as ações de ensino, pesquisa, assistência técnica e extensão rural (ABA, 2007, p. 260).

É possível perceber a ênfase dada ao diálogo de saberes. O reconhecimento da importância das diferentes formas de conhecimento é transversal aos aspectos orientadores de construção e disseminação do conhecimento agroecológico:

i) organização das intervenções sociais a partir da realidade vivida pelos sujeitos do campo; ii) reconhecimento das iniciativas locais e das formas sócio-organizativas, de trabalho coletivo, como forma a otimizar o uso dos recursos locais; iii) a compreensão de que a interação entre os/as agricultores/as, que também são portadores de conhecimento, produz um conhecimento novo, que em diálogo com o conhecimento científico pode contribuir para a superação das problemáticas locais (Ferrari *et al.*, 2021, p. 256).

No âmbito do ensino (de escolarização ou não), pontua-se processos relacionados a cursos superiores, cursos técnicos, escolas do campo, centros de formação e cursos não formais, além da Agroecologia como prática e como ciência que gera temáticas diversas para projetos e outras experiências em espaços rurais e urbanos.

Conforme Cotrim, Dal Soglio (2016), a Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA) está “articulada dentro de um conjunto de reflexões teóricas e metodológicas” (Cotrim; Dal Soglio, 2016, p. 262), reunindo elementos vistos como constitutivos da CCA e sintetizados no esquema abaixo (Figura 1).

FIGURA 1 – Diagrama dos elementos da CCA.

Fonte: Cotrim; Dal Soglio, 2016.

Em um esforço de síntese, podemos pontuar como ideias centrais dos elementos que envolvem a construção do conhecimento agroecológico indicados por Cotrim; Dal Soglio (2016):

- *A visão holística e sistêmica da ciência* opõe-se à visão cartesiana onde o todo é a soma das partes, ou seja, para se compreender algo complexo é necessário dividi-lo em pedaços, fundamentando-se no paradigma da complexidade que reconhece a Natureza como um fenômeno complexo e autônomo. A visão holística e sistêmica busca, para a compreensão da realidade, transcender conceitos disciplinares.
- *A imersão nas relações sociais comunitárias* refere-se ao reconhecimento de que a construção do conhecimento possui raízes comunitárias, ou seja, se caracteriza como uma integração de saberes, conhecimentos e experiências entre os sujeitos historicamente construídos, possibilitando a percepção da diversidade de relações sociais, econômicas, ambientais, culturais, políticas e éticas.

- *A construção social dos projetos atores* envolve a noção de que a Agroecologia propõe um novo estilo de desenvolvimento rural e uma possibilidade consistente de pensar o processo de transição e os impactos negativos da chamada modernização da agricultura.
- *O diálogo de saberes* é o elemento que, na construção do conhecimento agroecológico, enfatiza que a consolidação de saberes locais, ou conhecimento popular, não está desconectado do conhecimento nomeado como científico.
- *Os princípios ecológicos de agricultura*, como o conceito ecológico da estrutura dos ecossistemas ou a noção de fluxo energético dos agroecossistemas, são pilares centrais na noção de construção do conhecimento agroecológico, pois o entendimento desses princípios é um elemento de partida na construção de práticas sustentáveis.
- *O mercado embebido nas relações sociais* é o elemento da CCA que abarca as relações com o mercado. No processo de construção do conhecimento agroecológico, os atores buscam a ampliação da autonomia e a consequente redução da influência externa, isito é, do mercado, na definição de suas práticas sociais.
- *O método participativo* reúne as ferramentas e técnicas participativas que se caracterizam por organizarem o diálogo, o debate e a troca de ideias e experiências.
- *A transição agroecológica e participação* é o elemento que, na construção do conhecimento agroecológico, reconhece que a participação dos atores, pensando a partir do potencial social e ecológico endógeno, é uma das chaves para a transição agroecológica.

Nesse debate, sobre os processos de CCA e considerando as reflexões da experiência do Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Aguiar (2015). destaca que:

[...] a forma de construir conhecimentos na Agroecologia surge da geração de conteúdos através de uma práxis compartilhada que, analiticamente, pode diversificar-se em três dimensões: **1) Ecológica e técnico-produtiva** voltada para o desenho de agroecossistemas, sendo a ecologia o marco científico de referência que, em diálogo com o conhecimento tradicional camponês e indígena, propõe a redefinição dos fundamentos técnicos das ciências

agrárias; **2) Sociocultural e econômica** que se caracteriza por um forte conteúdo vinculado à análise sociológica e antropológica das comunidades camponesas e rurais, as estratégias produtivas e os processos de desenvolvimento rural. **3) Política**, que se traduz na implicação prática na construção de alternativas a globalização agroalimentar mediante o apoio e acompanhamento de ações coletivas, tanto produtivas e de comercialização, como de luta política (Aguiar, 2015, p. 81 – *grifos da autora*).

A dimensão Ecológica e técnico-produtiva envolve temáticas como a convivência com o Semiárido; sistemas agroflorestais e sistemas produtivos camponeses. A dimensão Sociocultural e econômica trata de temas como gênero; economia solidária; estudos camponeses; geografia e Agroecologia e desenvolvimento rural.

A dimensão Política aborda o combate aos agrotóxicos; o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO); a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER); a ecologia política e os conflitos socioeconômicos e ambientais (Aguiar, 2015).

Buscando “pensar novas estratégias metodológicas que tenham como objetivo vincular as especificidades ambientais e socioculturais” (Aguiar, 2015, p. 81) e valorizar o diálogo entre o saber acadêmico e os saberes de agricultoras e agricultores, Aguiar (2015) destaca a CCA como uma quarta dimensão na produção de conteúdos através de uma práxis compartilhada.

A dimensão da CCA envolve, nesse sentido, temáticas como: Pesquisa e extensão em Agroecologia; epistemologia e metodologia da pesquisa em Agroecologia; metodologia camponês a camponês; sistematização de experiências; educação do campo e educação em Agroecologia (Aguiar, 2015).

A Agroecologia, entendida como um enfoque teórico e metodológico comprometido a analisar processos de desenvolvimento sob uma perspectiva ecológica e sociocultural (Caporal; Costabeber, 2004), demanda a compreensão dessas dimensões a partir de um trabalho articulado e contínuo de aprofundamento sobre os elementos conceituais de suas respectivas possibilidades de abordagem temática.

2.1.3.2 Educação em Agroecologia: debate além das fronteiras da escola

As práticas de educação em Agroecologia no Brasil se estabelecem, de maneira mais efetiva, na década de 1970, em contraponto ao modelo de modernização da agricultura. Nasce, nas diversas práticas sociais, configurando críticas aos métodos cartesianos de produção e difusão de conhecimentos, especialmente na área das ciências agrárias. Considerando a definição presente no *Dicionário de Agroecologia e Educação* (Dias *et al.*, 2021), podemos afirmar que:

A educação em Agroecologia articula a natureza (ecossistema-agroecossistema-paisagem), o trabalho e a cultura, visando uma formação humana crítica-emancipatória-ecológica em contraposição à pedagogia do capital. Prima pelos princípios da proteção da vida, da promoção da saúde, da proteção ambiental, da solidariedade entre os povos, do respeito e valorização das diversidades – étnica, biológica, cultural, de gênero e geracional –, de respeito aos tempos e processos ecológicos e de valorização do cuidado com o outro. Pressupõe um diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico, havendo necessidade de partir sempre da realidade como princípio pedagógico, visando seu conhecimento para sua transformação (Sousa *et al.*, 2021 p. 362).

A educação em Agroecologia fundamenta-se nos pressupostos da Educação Popular, da Educação do Campo, da Pedagogia do Movimento e demais matrizes educacionais de perspectiva emancipatória. Contudo, “é importante ressaltar que há um processo em curso de aproximação dialética entre essas matrizes e a Agroecologia” (Sousa *et al.*, 2021 p. 362).

A institucionalização da educação em Agroecologia deu-se de diferentes maneiras, como: disciplinas em diversos cursos, núcleos de estudos, projetos de pesquisa e extensão, cursos formais em diferentes níveis e modalidades; entre outros arranjos.

Este movimento diverso e plural de criação de cursos e outros espaços de formação profissional em Agroecologia não vem ocorrendo de maneira linear no cotidiano de escolas e demais instituições de ensino. Ele é fruto de um longo processo de aprendizagem entre camponeses, técnicos, pesquisadores e demais sujeitos sociais envolvidos. Há tensões nas compreensões dos processos formativos. Pelo menos três linhas podem ser identificadas: espaços de formação profissional articulados com os movimentos sociais do campo; outro que atende ao nicho de mercado dos orgânicos, crescente no país; e cursos formais oriundos da expansão da rede federal de ensino profissional e tecnológica – grande parte desses cursos foram criados em função da ampliação do número de unidades de ensino vinculadas à Rede Profissional e Tecnológica no país, especialmente nas antigas Escolas Agrotécnicas (Sousa *et al.*, 2021, p. 364).

Diante disso, e buscando formas de fortalecer os espaços de formações que envolvem a educação em Agroecologia, a ABA, em parceria com o NAC, realizaram em julho de 2013, o I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (I SNEA), no município de Paulista, Pernambuco.

O Encontro oportunizou a sistematização das discussões sobre as diretrizes da Educação em Agroecologia em quatro eixos integradores: Princípio da Vida, Princípio da Diversidade, Princípio da Complexidade e Princípio da Transformação. Conforme Aguiar *et al.* (2013):

Entende-se por princípios e diretrizes um conjunto de orientações e valores abrangentes, fundamentais, definidores e norteadores do rumo a seguir para se colocar em prática um determinado fim. Aqui entendemos que princípios e diretrizes são orientações para uma tomada de decisão sobre qual caminho seguir visando a realização de uma Educação com enfoque agroecológico comprometida com a construção de um futuro mais sustentável. E este caminho, necessariamente, está orientado pela Agroecologia (Aguiar *et al.*, 2013, p. 5-6).

De maneira geral, cada princípio pode ser compreendido com base nos seus aspectos centrais:

O *Princípio da Vida*: refere-se à postura de cuidado e afetividade com a vida, considerando sua valorização e reconhecendo o papel da natureza na reprodução de todas as formas de vida, inclusive a dos seres humanos; O *Princípio da Diversidade*: afirma que a diversidade deve ser reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes e culturas presentes na relação dos seres humanos com a natureza; O *Princípio da Complexidade*: ressalta a concepção de pensamento complexo, de prática que enfatiza a religação dos saberes numa perspectiva transdisciplinar, compreendendo, assim, o que significa fugir da simplificação, da fragmentação e da hiperespecialização, ou seja, do patamar onde as ideias de dualismo e do reducionismo são preponderantes. O *Princípio da Transformação*: direciona para o agir, toma a educação como ferramenta de mudança, de conscientização e libertação das estruturas ideológicas de dominação. Relaciona-se às ações que promovem a emancipação e autonomia dos sujeitos, visando à construção de relações sociais justas e solidárias (Aguiar *et al.*, 2016, p. 5-6).

A definição desses princípios consiste em uma fundamentação e uma orientação político-pedagógica para o trabalho realizado nas diferentes experiências

de educação em Agroecologia, de vários níveis de ensino/escolarização e da educação não formal.

Gervais *et al.* (2022), propõem a inclusão de um quinto princípio: o da Autonomia. A reflexão que sustenta essa proposição está no reconhecimento de que somente se transforma algo quando se tem autonomia para pensar, agir e se posicionar, expressando com liberdade suas ideias e decisões. Considerando que a construção da autonomia não é um processo linear ou delimitado de forma individual, mas construído mediante às relações estabelecidas nas práticas sociais, Gervais *et al.* (2022), afirmam:

O ato de ensinar do educador e de aprender do educando devem revelar-se na sua plenitude num ato de escuta, de amorosidade, de troca e de busca da autonomia do sujeito aprendente, ou seja, na pura: 1. Promoção de práticas emancipatórias, visando à autonomia e o protagonismo dos sujeitos na construção de relações sociais justas e solidárias e da consciência planetária; 2. Oportunidade do educador, sendo democrático em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão; 3. nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo; 4. Busca de autonomia, na qual o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos; 5. Invenção da existência que envolve, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos; 6. Autonomia, na qual os sujeitos autônomos tornam-se capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos; 7. Saga de ser gente, pois a história que se faz com os outros e de cuja feitura toma-se parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí a importância de insistir tanto na problematização do futuro quanto na recusa a inexorabilidade (Gervais *et al.*, 2022, p. 70-71).

O Princípio da Autonomia vem, portanto, contribuir no aprofundamento das reflexões sobre os caminhos para uma Educação de visão humanista, libertária e emancipadora. Não há modelos cristalizados de Educação em Agroecologia, outros princípios podem ser incorporados ao passo que avançamos na diversidade de experiências (ABA, 2013). Faz parte desse coletivo diversificado de experiências, as iniciativas de trabalho com Agroecologia na Educação Básica.

Assumindo a Educação em Agroecologia, com clareza de seus princípios, nas etapas formais de escolarização, pode-se pensar em um novo movimento de

construção pedagógica. Sobre isso, Caldart (2015), pontua cinco razões fundamentais para a Agroecologia estar nas escolas do campo de Educação Básica:

[...] 1. Pela vocação humanística das escolas do campo que devem estudar a Agroecologia como fundamentação de uma agricultura a favor da vida; 2. Pela natureza ética: a escola tem a responsabilidade de discutir as relações de poder influenciadoras das práticas sociais, bem o do modelo de desenvolvimento hegemônico; 3. Pelos objetivos formativos: contribuir no projeto popular de territorialização da agricultura camponesa; 4. Pela possibilidade de discutir, a partir dos processos pedagógicos contextualizados, a relação escola-trabalho-produção; 5. Pelo trabalho com conhecimento de forma dialética, integrando os princípios da complexidade, diversidade e interdisciplinaridade (Caldart, 2015, p.28).

Caldart (2015), portanto, enfatiza o fato de a Agroecologia integrar um conjunto diverso e complexo de conhecimentos, com significativo valor científico e cultural, e alto potencial de contribuição no desafio de trabalhar pela construção e a hegemonia do projeto da agricultura camponesa, como o(s) porquê(s) de se ocupar da Agroecologia na Educação Básica.

Contribuindo com a reflexão nesse sentido, Sousa (2012), ainda pontua como aspectos significativos da Agroecologia na Educação: a problematização da realidade dos educandos e educandas, o aprofundamento das problemáticas identificadas e a proposição e resolução dos problemas identificados como “as etapas ou características principais do projeto político-pedagógico de cursos que consideram os princípios epistemológicos da educação do campo e da educação em Agroecologia” (Sousa, 2012, p. 31). Este é um desafio que deve ser assumido pelos movimentos que ocupam espaço de pauta na agenda social de políticas públicas. Segundo Wanderley (2015):

Cabe aos movimentos sociais demonstrar a sensibilidade e a firmeza para assumir a luta pela preservação de uma outra agricultura, que seja, de fato, econômica, ambiental e socialmente sustentável. E cabe à academia produzir os conhecimentos necessários, capazes de inspirar novas políticas de inclusão social, que efetivamente considere o campesinato enquanto forma de produção e modo de vida (Wanderley, 2015, p. 41).

Esses apontamentos, para as vivências da educação em Agroecologia, estão incorporados de maneira significativa nas experiências que vão do Ensino

Fundamental (Ribeiro, 2017) ao Ensino Superior (Gaia, 2017), mas, ainda temos muito a superar enquanto processo formativo dos futuros e/ou já professores e professoras das escolas públicas de nosso país.

Campos; Bertazzo (2015), em estudo sobre como a Educação em Agroecologia vem sendo planejada e efetivamente realizada no espaço escolar de educação básica, buscaram compreender e diagnosticar os desafios e possibilidades para o ensino da Agroecologia em uma Escola do Campo do município de Araras, no estado de São Paulo. Entre os achados da pesquisa, verificou-se que o ensino da Agroecologia tem sido limitado, fragmentado e pouco valorizado dentro do espaço escolar, por fatores sistematizados na Figura 2.

FIGURA 2 – Sistematização dos fatores limitantes para o ensino da Agroecologia.



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

O primeiro fator refere-se a ausência de docentes com algum tipo de formação em Agroecologia. Este fator, aliado à ausência de materiais e recursos pedagógicos voltados para o trabalho com Agroecologia, culmina “em graves distorções conceituais e práticas que acarretam a tendência à padronização, homogeneização e fragmentação do trato pedagógico” (Campos; Bertazzo, 2015, p. 03).

O segundo fator diz respeito à forma como a Agroecologia é abordada pelos professores e professoras: com aulas estritamente práticas, sem considerar momentos de reflexão teórica, acentuando a fragmentação do conhecimento.

O caráter experimental e técnico das aulas refere-se à centralidade dada a tecnologias ecológicas, desconsiderando outras dimensões, como a questão social, política e econômica. O quarto e último fator traz à contradição do espaço escolar abrigar, simultaneamente, agroecossistemas agroecológicos e convencionais, ressaltando-se o manejo com o uso de agrotóxicos, sementes geneticamente modificadas e fertilizantes sintéticos, na área convencional (Campos; Bertazzo, 2015).

Torna-se evidente o quanto é complexo o processo de consolidação do trabalho com Educação em Agroecologia nas etapas formais de escolarização. Contudo, retomando Caldart (2015), é possível afirmar que os estudos de Agroecologia na Educação Básica somam-se às estratégias de luta pela transformação radical das condições de vida da humanidade, justificando, assim, a continuidade dos esforços nessa perspectiva.

Ribeiro *et al.* (2017), ao apresentar o percurso inicial da construção pedagógica da proposta de educação em Agroecologia nas escolas de assentamento e acampamentos da região do Extremo Sul da Bahia, socializam a sistematização de conhecimentos construídos coletivamente e que sinalizam aspectos importantes a serem considerados em experiências dessa natureza:

- A organização curricular deve expressar a complexidade das escolas do campo em que existe uma diversidade de povos envolvidos nesta região; há uma teia de conhecimentos tradicionais a serem abordados, como a própria história da agricultura construída com base nesse território e pelos povos daqui; o conhecimento da agroecologia é uma oportunidade de agregar esses saberes tanto para os professores como para os estudantes.
- A Agroecologia permite a concretização de um novo projeto de campo diferente do proposto pelo capitalismo verde e seus programas de educação ambiental; neste sentido, é necessário compreender o campo contraditório no qual as comunidades camponesas estão inseridas, bem como compreender as disputas que ocorrem no seu interior, no âmbito da produção agrícola, da organização social e do projeto de educação.
- A formação continuada de educadores deve ser pensada com base na vivência comunitária e nas práticas sociais nas comunidades; o educador do campo necessariamente precisa estar vinculado ao povo, precisa entender o projeto educativo das escolas do MST e das escolas do campo e, com isso, compreender que a escola não é uma ilha, mas parte desta construção histórica e que a Agroecologia é uma prática social que não se constrói murada na escola.

- A elaboração de materiais didáticos e os estudos continuados são condições para uma melhor compreensão do currículo, há muitos materiais de Agroecologia, no entanto é necessário adequar sua linguagem para que professores e estudantes possam se apropriar melhor destes conhecimentos.
- A Agroecologia deve permitir a análise crítica da realidade.
- A relação com a comunidade é essencial no processo educacional; neste contexto, o território é a matéria-prima viva dos estudos, sendo necessário articular os conhecimentos escolares dos estudantes com a organização social e produtiva que existe no entorno, envolvendo pais e mães como educadores.
- A Agroecologia é um processo de construção do conhecimento e pode ser uma forma de exercício da criatividade na escola, além de articulação entre teoria e prática (Ribeiro *et al.*, 2017, p.48 – 49).

Percebe-se que, assumindo ir além do conhecimento científico escolarizado, a escola se constitui com base em relações coletivas, com processos de participação e valorização das diversas identidades. É nosso desafio construir uma dinâmica de estudos de Agroecologia em interface com os programas das diferentes disciplinas do currículo escolar, em uma abordagem interdisciplinar centrada na pluralidade dos sujeitos. Nessa direção, considerando a atuação docente como decisiva nesse âmbito, o próximo capítulo abordará aspectos fundamentais dos processos de formação de professores e professoras.

2.1.4 Formação de Professores: ponto de partida para a construção de uma outra escola

2.1.4.1 Questões contemporâneas da formação docente

Vivemos um momento de transição histórica na educação, onde os apelos sucessivos à escola para se adaptar às mudanças que a circundam, principalmente de natureza tecnológica e padronizada, evidenciam forte “movimento de reforma empresarial da educação”, processo fortemente debatido por Freitas (2018) que destaca os objetivos daqueles que o impulsionam, denominados de “reformadores”:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 42).

Nessa perspectiva, para os conglomerados financeiros, os chamados “empresários da educação”, que muitas vezes se inserem em espaços estratégicos do estado, como os Conselhos de Educação, o professor e a professora são vistos como um simples técnico, executor dos currículos produzidos por agentes externos em qualquer que seja a realidade das escolas. Pimenta; Severo (2020) pontuam sobre o impacto desse movimento nos cursos de licenciatura que configuram a formação inicial dos professores e professoras:

Nesta segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciaturas e proclamam um praticismo na formação profissional docente. Estão, assim, a ressuscitar o pragmatismo tecnicista que dominou a educação nos anos 70 do século passado. Investem contra os cursos de licenciatura de universidades compromissadas com uma formação de qualidade socioprofissional, e proclamam que basta a formação prática, sem teoria e sem ideologia (Pimenta; Severo, 2020, p. 104).

A percepção desse cenário corrobora com a análise de Shiroma; Moraes e Evangelista (2013), quando ressaltam a compreensão de que as vendas de pacotes de cursos ou treinamentos, que prometem alancavar os resultados das avaliações externas (instrumento atual que define o recebimento de abonos e a classificação de escola e docentes exitosos), está relacionada com a desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação inicial sucateada.

Assim, sendo a escola um importante espaço educativo em uma sociedade perpassada por profundas desigualdades sociais e constantes transformações socioeconômicas e culturais, a atuação docente de forma problematizadora, com olhar crítico ao contexto social, torna-se importante demanda. A formação de professores e

professoras, nesse sentido, deve ser tecida em um movimento mais amplo, não circunscrito apenas à sala de aula, mas sendo um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, pautado pela reflexão coletiva.

Contribuindo com essa linha de reflexão, Cruz (2014), aponta a formação docente como elemento da profissionalização, entendida como parte da tríade: profissionalização-profissionalidade e profissionalismo, compreendendo a partir de um processo de socialização.

A profissionalização como um conjunto de ações historicamente situadas, que definirão certos parâmetros para o exercício profissional docente. Ela é compreendida ainda como um processo de socialização profissional, no qual o sujeito apreende os elementos que norteiam o seu fazer profissional. Já o profissionalismo remete aos aspectos que são referendados ou aderidos pelos sujeitos que exercem a profissão, de modo a definir um status social, dando, portanto, legitimidade para função social que exercem. Nesse processo, a profissionalidade retrata as formas subjetivas que os professores vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensual, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo (Cruz, 2014, p. 11-12).

Essa tríade sintetiza a condição dinâmica da construção da profissionalidade situada como uma dimensão da profissionalização, que reflete a relação entre os elementos que constituem a profissão docente socialmente e os aspectos mais individuais dos sujeitos envolvidos, ou seja, como vivem e constroem a profissão de professor/professora, principalmente no que se refere aos conhecimentos construídos no exercício profissional, sobre os quais os professores e professoras baseiam suas formas de ser e estar na profissão (Cruz, 2014).

De maneira geral, portanto, a tríade profissionalização-profissionalidade e profissionalismo reflete a condição dinâmica da construção da profissionalidade situada como uma dimensão da profissionalização que, envolvendo uma série de elementos integrados (melhores, condições de trabalho nas escolas, carreira, piso salarial, entre outros) ainda persiste como objeto de luta de muitos docentes do nosso país. Na perspectiva de Pimenta (2012):

Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas

experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam, por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (Pimenta, 2012, p.33).

Nesse sentido, a relação teoria e prática na formação inicial docente é condição necessária para que seja possível compreender a interação entre ambas. A possibilidade de ressignificar a teoria de acordo com as práticas em diferentes contextos e situações de aprendizagem é elemento fundamental no processo de formação de professores e professoras. “Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas. Essa dialética precisa ocorrer nos cursos de formação de professores” (Gatti, 2013, p.56). Importante dar ênfase que esse trabalho de reflexão sobre as articulações entre teoria e prática é aqui tomado na perspectiva interdisciplinar, considerando que:

[...] a articulação entre disciplinas faz nascer um profissional com uma visão mais global e sólida sobre o conhecimento. O elo entre seus conteúdos, suas teorias, cria espaço para a interdisciplinaridade, buscando sentido de totalidade, principalmente entre teoria e prática, no saber e no fazer e no saber-fazer. Um saber permeado pela aprendizagem significativa, em detrimento de aprendizagens mecânicas que reduzem o aprendiz a simples reprodutores de saberes já constituídos, sem poder crítico (Queiroz, 2019, p. 29).

Segundo Mizukami (2000, p.139), pesquisas têm sido desenvolvidas no sentido de compreender como professores e professoras, em diferentes contextos e experiências de trabalho e de formação, “aprendem a pensar como professor, como dão significado a suas experiências, como constroem seus conhecimentos sobre o ensino”. Tudo isso, por ser a aprendizagem da experiência um campo ainda a ser desvendado, principalmente, se esse processo está permeado pela compreensão de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996).

Discutindo sobre os aspectos históricos e teóricos da formação de professores e professoras, Saviani (2009), aponta que, no Brasil, a questão da formação docente emerge de maneira explícita após a independência, quando se cogita da organização

da instrução popular. Conforme o autor, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações sociais ao longo do tempo, podemos distinguir, até o início do século XXI, seis períodos na história da formação de professores e professoras no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

O autor ainda destaca que, dos Ensaio intermitentes de formação de professores e professoras (1827-1890), onde o que se pressupunha era que os docentes deveriam ter o domínio apenas dos conteúdos que caberiam transmitir às crianças, ao Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), há um cenário de sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, onde, embora o quadro seja de descontinuidade, a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930.

Essa análise é muito significativa, principalmente quando enfatizamos referir-se ao processo de formação inicial de professores e professoras no nosso país. Esse processo é, historicamente, vítima da duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que grandes discursos exaltam a importância da Educação na “sociedade do conhecimento”, por outro lado, as políticas públicas predominantes se pautam pela busca da redução de investimentos na área.

Investigando sobre a formação inicial de professores e professoras para a educação básica, Mello (2000), afirma que a formação inicial é um componente importante, mas, é apenas um elemento de uma estratégia mais ampla de

profissionalização do professor e da professora. Os cursos de formação inicial, muitas vezes, são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, exigindo também, na perspectiva de uma política de melhoria desse cenário, integração com o debate sobre a formação continuada docente.

Cientes dessa perspectiva, o movimento dos educadores e educadoras vem defendendo um projeto de formação docente comprometido com a sólida formação não apenas inicial, mas também continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação.

A LDBEN (Brasil, 1996) reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67 traz, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996).

A formação docente, assumida em larga escala pelo poder público, torna-se um empreendimento que compromete grande soma de recursos. A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes (Gatti, 2008).

A formação de professores e professoras, nessa perspectiva, apenas contribui para afinar o discurso dos educadores e educadoras, servindo para sedimentar um ideário comum, mas, a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se, que não é aquele da duração dos cursos.

Refletir sobre a formação necessária para os professores e professoras nas condições histórico-culturais que se apresentam hoje não é apenas questão de senso comum, nem de vagas opiniões. Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho

pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade.

Esse debate foi intensificado com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 02/2015 e a nova versão de Diretrizes, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e homologada pela Portaria nº 2.167, de 19/12/2019.

Depois de muitos adiamentos, essas publicações passaram a configurar “território em disputa” pelo fato de a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) passar a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais.

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo, V.; Scheibe, 2019, p. 673)

É preciso que a formação docente se articule com os demais aspectos da atuação dos professores e professoras, apenas assim as descobertas, pessoais ou coletivas, podem ser aprofundadas. No entanto, isso não é consenso entre as referidas Resoluções:

O fato é que a questão principal do modelo de formação não é a necessidade de uma base nacional para a formação inicial. Esta é uma diretriz também da resolução 02/2015; a questão é o conteúdo dessa base. Enquanto a resolução 2/2015 prioriza uma sólida formação teórica, humana, política e ética, a resolução 2/2019 tem como parâmetro de formação a BNCC da educação, educação básica como balizador dessa formação (Ferreira, 2020, p. 82).

Nesse cenário, o que desponta no horizonte das demandas por equidade social e educacional é que se possa construir uma escola justa, que propicie a inclusão de todos e não exclusões e seletividades profundas. Colares (2022), trata que este movimento é denominado de empresariamento na educação:

Ranqueamentos, competitividade, performatividade, são introduzidos no cotidiano das escolas, comprometendo a formação para a cidadania, com respeito a diversidade e objetivando o fortalecimento dos princípios da solidariedade e da busca do bem-estar coletivo. Esse movimento denominado de empresariamento na educação desafia a nos posicionarmos nesse campo de disputas” (Colares, 2022, p.25).

A compreensão dessa conjuntura apontada por Colares (2022), é fundamental para que não ocorra a destruição de políticas sociais universais e estatais e o enfraquecimento das coalisões de defesa da Educação como direito. As concepções críticas e progressistas cada vez mais apontam a necessidade de construirmos uma nova sociedade que, na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sociais, passa por uma educação plural, aberta à diversidade sociocultural e política.

Conforme Ximenes; Melo (2022), a práxis pedagógica deve ser a base da formação inicial e continuada dos professores e professoras. Ela deve fundamentar as políticas públicas que estabeleçam a formação docente através de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e “que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora” (Ximenes; Melo, 2022, p. 759).

Para tanto, precisamos de professores que assumam esse compromisso em sua atuação na educação básica tendo condições formativas para levá-lo adiante. Reconhecendo a importância da formação inicial, a formação continuada ou em serviço se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente.

2.1.4.2 A formação continuada de professores e professoras: desafios e possibilidades

A substituição de termos como “treinamento”, “aperfeiçoamento” ou “capacitação” não caracterizou apenas uma simples mudança de nomenclatura, esses termos foram sendo substituídos por outros mais abrangentes na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferenciados.

A partir dos anos 90, por exemplo, a formação continuada de professores e professoras foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional na perspectiva da formação de um(a) professor(a) reflexivo(a) e pesquisador(a) (Alferes; Mainardes, 2011).

“A prática reflexiva é um conceito central que une diferentes autores que propõem um repensar das políticas de formação de professores” (Silva, 2007, p.102), conduzindo-os a momentos de teorização do cotidiano escolar, considerando-se por ação toda atividade profissional do professor e da professora. A formação continuada mais do que uma necessidade, é um direito, conforme aponta Christov (2009):

As avaliações e as pesquisas realizadas até hoje sobre programas de educação continuada têm mostrado que seu sucesso requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes, assumindo esse processo é direito do professor (Christov, 2009, p. 10).

A formação docente é, nesse sentido, um processo contínuo e precisa ser entendido como algo que faz parte dos diversos componentes da escola (Abílio, 2017a). É preciso construir um processo de formação continuada onde o professor e a professora sejam protagonistas e questionem normatizações que padronizem, limitem ou engessem sua prática, isto é, reflitam sobre sua ação e tomem decisões pertinentes no momento do planejamento de novas ações.

O **conhecimento na ação** é o conjunto de saber interiorizado (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que é adquirido mediante a experiência e a atividade intelectual, mobilizado de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional. A **reflexão na ação** é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no

contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a **reflexão realizada sobre e para a ação** é de fundamental importância, uma vez que ela pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação (Silva, 2007, p.102, grifos da autora).

Nessa direção, a postura reflexiva não requer do professor e da professora apenas o *saber-fazer*, mas que ele e ela possam saber explicar sua prática e as suas decisões como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2007, p. 104). Assim, dispositivos metodológicos como planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas e análise de situações didáticas, podem ser considerados em uma formação crítico-reflexiva.

Uma dinâmica de formação em serviço centrada no ensino-aprendizagem, nas atividades de teor crítico-reflexiva, oportuniza aos docentes (re)pensar a construção do conhecimento, (re)elaborar sua teoria e ao mesmo tempo ressignificar seu fazer pedagógico. Exige, nesse sentido, uma concepção outra de escola e de professor e professora (Imbernón, 2019).

Nessa perspectiva, tomamos a escola como *lócus* de formação contínua e permanente, incidindo fortemente no plano institucional, de modo que a discussão sobre a docência identifica seus aspectos críticos, bem como estimula o diálogo com a comunidade escolar e a construção coletiva de experimentos didático-pedagógicos.

Um projeto de formação de professores e professoras é consistente quando apresenta exatidão, ou seja, uma intencionalidade relacionada à intervenção na realidade e transformação do contexto escolar. É dessa intencionalidade que derivam os conteúdos formativos e a organização das situações de aprendizagem.

Na formação continuada, “o formador deve estimular que o formando seja um investigador de sua prática, isto é, o formando deve aprender a delimitar problemas, levantar hipóteses, registrar as informações e analisá-las” (Almeida, 2012, p. 13). Segundo Imbernón (2019), “sem formação docente não há futuro, há rotina, chateação e má qualidade de ensino” (Imbernón, 2019, p. 80). Assim, o autor ainda destaca que a formação permanente dos professores e professoras deve fomentar

A reflexão prático-teórica sobre a própria prática por intermédio da análise da realidade, da compreensão, da interpretação e da intervenção sobre ela. A capacidade docente de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática

educativa; O intercâmbio de experiências entre pares e com a comunidade para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e para aumentar a comunicação entre os professores; A união da formação a um projeto de trabalho central. Uma formação no local de trabalho, onde se deem as situações-problema, o que significa uma formação a partir de dentro; A formação como contraponto crítico a práticas de trabalho associadas à hierarquia, a sexismo, à proletarização, ao individualismo etc., e também às práticas sociais da exclusão, d segregação, da intolerância, etc.; O desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores potenciando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Possibilitar a passagem de uma experiência de inovação (isolada e celular) à inovação institucional nos centros e nas diversas regiões (Imbernón, 2015, p. 80-81).

Essas premissas, uma vez validadas, oportunizam que a capacidade profissional não se esgote com a técnica descontextualizada, mas apoie-se em uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas enquanto docentes. A formação continuada, nessa perspectiva, insere-se na defesa da escola pública na atualidade, consistindo em fazer, ao mesmo tempo,

[...] mobilizações massivas contra seu desmonte e conexões firmes de cada escola “sobrevivente” a processos coletivos que trilham o “caminho transformador do sistema social.” Trata-se de reconstruir a função social da escola pela crítica material das finalidades que a lógica do “caminho usual dos negócios” tenta impor à vida de todos. É a própria força das contradições dessa lógica que nos permite ver que há diferentes caminhos. E que ainda temos escolha (Caldart, 2020, p.1).

O processo educativo está, nessa ótica, vocacionado ao sentido social dos saberes e às responsabilidades que temos uns com os outros, demandando a mediação de um professor e uma professora com visão global dos processos educativos, que compreenda as condições teórico-metodológicas e as relações de poder que estão constituídas no seio da escola e no contexto das práticas pedagógicas.

Para Demo (2009), em linhas gerais, esse docente é pesquisador, tem olhar interdisciplinar e formula sua própria proposta didático-pedagógica, teorizando a prática e afastando-se do “instrucionismo”. Buscando aproximação com essa concepção de escola e de professor e professora, rompendo com o modelo de racionalidade técnica, que não reconhece a dinâmica de *aprender fazer e conhecer fazendo* (Tardif; Lessard, 2011), a contextualização dos conteúdos curriculares com a

realidade local dos estudantes, torna-se uma estratégia didático-pedagógica essencial.

Nessa direção, a proposta de formação contextualizada no Semiárido brasileiro tem assumido caráter político-pedagógico de transformação da realidade, ou seja, não vem limitando-se aos aspectos pedagógicos, não tem sido neutra, não resume o processo educativo aos muros da escola, mas considera e envolve os elementos sociais e culturais que tanto influenciam a vida e o contexto histórico dos sujeitos (Abílio, 2017b).

Essa perspectiva dialoga com os princípios orientadores da educação em Agroecologia e, a partir de um vínculo de reflexão sobre educação e escola, integram uma alternativa concreta para se tecer um novo projeto educativo, capaz de contribuir na formação para a autonomia intelectual e na participação nos processos de transformação social de estudantes e professores e professoras.

2.1.4.3 Relação entre as abordagens de educação: educação agroecológica, educação para a convivência com o semiárido e educação contextualizada

A educação para a convivência com o semiárido desempenha um papel crucial. Conforme ressaltado por Veiga (2005), ela prepara as comunidades para enfrentar os desafios específicos do semiárido, como a escassez de água e a seca, integrando abordagens agroecológicas e contextualizadas. Essa integração permite que os alunos desenvolvam habilidades para resolver problemas relacionados à agricultura e ao meio ambiente em seu contexto local, promovendo a sustentabilidade e a resiliência (Veiga, 2005).

A abordagem de convivência com o semiárido se conecta diretamente à educação agroecológica, que, segundo Domingues *et al* (2021), busca envolver ativamente a comunidade local no processo educacional, promovendo a participação e o engajamento dos alunos. Ambas as abordagens enfatizam a importância de construir o conhecimento a partir do contexto e das necessidades locais.

QUADRO 1 – Convergências entre Educação em Agroecologia e Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido.

ASPÉCTOS	CARACTERÍSTICAS
Abordagem Pedagógica	Promove práticas agrícolas sustentáveis, integrando conhecimentos científicos e tradicionais. Enfoca a adaptação das comunidades ao ambiente semiárido, incorporando saberes locais. Leva em consideração o contexto cultural, social e ambiental dos alunos e alunas, tornando o aprendizado mais significativo.
Sustentabilidade	Prioriza a conservação dos bens naturais, a redução de resíduos e a preservação da biodiversidade. Busca o uso sustentável dos recursos hídricos e a promoção de técnicas agrícolas resilientes à seca. Aborda a sustentabilidade de forma ampla, incluindo aspectos sociais, econômicos e ambientais.
Relação com a comunidade	Envolve ativamente a comunidade local no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação e o engajamento. Fortalece a relação entre a escola e a comunidade semiárida, incentivando a cooperação e a troca de conhecimentos. Valoriza os saberes locais e a cultura da comunidade, tornando o ensino mais relevante para os estudantes. Direciona os estudantes a identificar e resolver desafios relacionados à agricultura e ao meio ambiente. Desenvolve habilidades para enfrentar os desafios específicos do semiárido, como a escassez de água e a seca. Promove a resolução de problemas contextualizados, relacionados às necessidades e desafios locais.
Integração Curricular	Pode ser integrada a várias disciplinas, incluindo ciências, agricultura e meio ambiente. Pode ser integrada a disciplinas como geografia, biologia e sustentabilidade. Integra-se a diferentes áreas do conhecimento, conectando o conteúdo com a realidade dos alunos. Articula-se na perspectiva interdisciplinar.
Autonomia do aluno	Incentiva a autonomia e a tomada de decisão dos estudantes, permitindo que eles experimentem e aprendam com a prática. Oferece oportunidades para os alunos e alunas explorarem seu próprio ambiente e construir seu conhecimento de forma autônoma.
Formação de Educadores e Educadoras	O professor e a professora são tomados como mediadores das situações de aprendizagem, não como detentores de todo saber. Fomenta o respeito e a valorização das diferenças entre os sujeitos, historicamente construídos. Propõe a resignificação do papel da Escola na sociedade, defendendo uma proposta de gestão escolar democrática e participativa.
Construção do conhecimento	Reconhece o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais como ponto de partida para a construção do conhecimento. Enfatiza a pesquisa como prática educativa e questão central nos processos de reflexão coletiva sobre a realidade.

Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro 1 demonstra algumas das convergências entre os temas: Educação em Agroecologia e Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido, destacando como cada um deles valoriza a abordagem educacional centrada no estudante, a sustentabilidade e a integração com a comunidade local. É importante ressaltar que esses temas podem se complementar e criar uma educação mais holística e significativa. Destacamos a seguir trabalhos de autores que amparam em seus trabalhos a educação holística, inclusiva, e emancipadora.

Paulo Freire – Um dos mais renomados educadores do mundo, conhecido por seu trabalho sobre a pedagogia da conscientização e sua ênfase na educação como um meio de emancipação e transformação social. Suas ideias têm sido aplicadas em contextos de educação agroecológica e contextualizada. Livro-chave: "Pedagogia do Oprimido" (Freire, 2003).

José Eli da Veiga – Este autor brasileiro é conhecido por suas contribuições para a discussão sobre desenvolvimento sustentável e educação ambiental, incluindo abordagens agroecológicas. Livro-chave: "Desenvolvimento Sustentável: o desafio do século XXI" (Veiga, 2005).

Ernane Cortez Lima, Raimundo Lenilde de Araújo e Carliana Lima Almeida – Pesquisadores com expertise em educação contextualizada, tem contribuído para a compreensão de como a educação pode ser adaptada ao contexto cultural e geográfico dos alunos, incluindo aqueles que vivem em áreas semiáridas. Livro-chave organizado por eles: "Educação Contextualizada: Metodologias e Técnicas de Ensino" (Lima; Araújo; Almeida, 2020).

Irio Luiz Conti e Edni Oscar Schroeder, através da organização do livro *Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social* demonstram que há diferentes formas de a sociedade criar alternativas para conviver com o bioma semiárido, o que pressupõe uma reeducação para se produzir resiliência e desenvolver formas próprias de interação com o ambiente (Conti; Schroeder, 2013).

Stephen Sterling – Um acadêmico britânico que escreve sobre educação sustentável e a necessidade de uma abordagem integrada que leve em consideração a ecologia, a cultura e a sociedade. Enfatiza a importância de uma visão sistêmica sobre o humano, o ecossistema e a cultura numa perspectiva de interdependência. Livro-chave: "Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change." (Sterling, 2001).

Os autores Ivo Dickmann e Luciane Cortiano Liotti organizaram o livro “Educação Ambiental Crítica: Experiências e Vivências” chamam a atenção para a urgência climática e mostram caminhos que vêm sendo trilhados na busca por uma interação equilibrada das pessoas com o meio ambiente e isto exige um modelo de educação que seja capaz de sensibilizar e instrumentalizar as gerações atuais e futuras para novas formas de relação com a natureza (Drikmann; Liotti, 2020).

Ana Maria Klein - Pesquisadora argentina que estuda a temática da “educação ambiental crítica e agroecologia na América Latina” e defendeu na sua dissertação de mestrado: “A educação ambiental como prática interdisciplinar no Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek Oliveira – Maringá/PR : uma análise curricular” que é necessário despertar a sociedade para uma nova consciência e as formas de educação não deve dissociar a cultura, as tecnologias e a ciência para que se construa nova forma de vida em sociedade e desta com a natureza (Klei, 2021).

A educação em agroecologia, conforme discutida por Oliveira (2014), é um campo de ensino que busca promover práticas agrícolas sustentáveis, integrando conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Ela enfatiza a importância da conservação dos recursos naturais e da preservação da biodiversidade, com foco em sistemas agrícolas que minimizem os impactos ambientais.

Nesse contexto, a educação em agroecologia estabelece uma conexão direta com a educação contextualizada, que, segundo Freire (1996), é aquela que leva em consideração o contexto cultural, social e ambiental dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Ambas as abordagens compartilham a ênfase na integração de saberes locais, promovendo a autonomia dos alunos na busca por soluções para os desafios agrícolas e ambientais .

No contexto do Semiárido, a educação para a convivência com essa realidade é fundamental. Conforme destacado por Guyot (2018), essa educação visa capacitar as comunidades a lidar com a escassez de água e as condições climáticas adversas, promovendo técnicas agrícolas resilientes à seca. Essa abordagem também incentiva a participação da comunidade e a troca de conhecimentos entre escolas e moradores locais, fortalecendo os laços entre educação e realidade local.

Nesse sentido, a educação contextualizada para a convivência com o semiárido se alinha com a educação em agroecologia, ao buscar soluções adaptadas ao contexto específico e integrar saberes tradicionais e científicos. A educação

contextualizada, conforme defendida por Andrade e Fernandes (2017), é aquela que reconhece a importância de considerar o ambiente, a cultura e os desafios locais no processo de ensino-aprendizagem. Há que se valorizar os saberes locais e a identidade cultural dos alunos, tornando o ensino mais relevante e engajador (Andrade; Fernandes, 2017).

Portanto, a convergência entre educação em agroecologia e educação contextualizada para a convivência com o semiárido reside na promoção de uma educação significativa, adaptada ao ambiente e às necessidades das comunidades locais. Essas abordagens, quando combinadas, podem contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de enfrentar os desafios socioambientais de forma sustentável e contextualizada.

2.2 Material e Método: percursos da pesquisa

2.2.1 Objetivos

Objetivo Geral

- Compreender em que medida os princípios da Educação em Agroecologia fundamentam o curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores, gestores e/ou coordenadores pedagógicos desenvolvido em Afogados da Ingazeira, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco.

Objetivos Específicos

- Descrever o Curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido;
- Analisar a compreensão dos formadores, coordenação geral e professores envolvidos no curso em relação à Educação em Agroecologia e seu diálogo

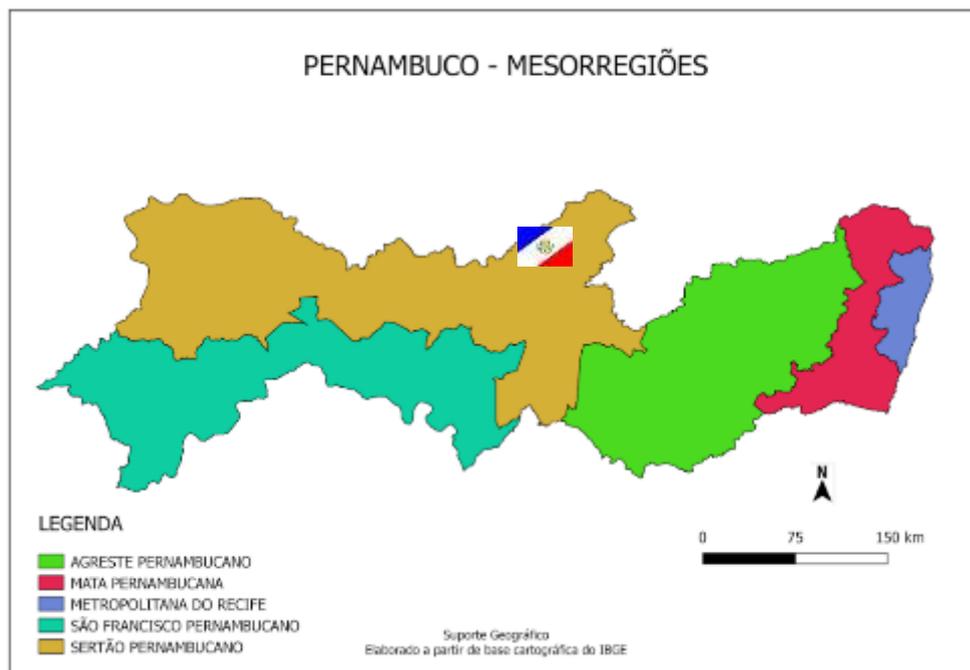
com a perspectiva de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido;

- Analisar as coerências e fragilidades presentes no desenho formativo do curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores, gestores e/ou coordenadores pedagógicos, realizado na Rede Municipal de Ensino de Afogados da Ingazeira, em relação aos princípios da Educação em Agroecologia;
- Construir, coletivamente, marco legal que normatize a Política Municipal de Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido e Agroecologia.

2.2.2 Contextualização e Metodologia

A pesquisa foi realizada em Afogados da Ingazeira, cidade localizada na parte setentrional da mesorregião *Sertão Pernambucano* (Microrregião Pajeú), estando situada a 386 km de distância da capital, Recife, conforme indica bandeira do município na Figura 3.

FIGURA 3 – Mapa de Pernambuco – Mesorregiões.



Fonte: Passei Direto, 2023.

O município está localizado na bacia do Rio Pajeú, possui clima semiárido e vegetação composta por caatinga hiperxerófila. Faz limite com os municípios de Solidão (ao Norte), Carnaíba (ao Sul e a Oeste) e com Tabira e Iguaracy (ao Leste). Administrativamente, o município é formado pelo distrito sede e pelos povoados de Carapuça e Queimada Grande. Sua população estimada no ano de 2017 era de 37.017 habitantes, sendo o 2º município mais populoso da Microrregião do Pajeú.

Afogados da Ingazeira é a única cidade pernambucana com menos de 50.000 habitantes classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como Centro Sub-regional B, devido sua rede de influência. Destaca-se por ser o segundo principal centro comercial do Vale do Pajeú e por ser sede de diversos órgãos públicos como a Gerência Regional de Educação, a Gerência Regional de Saúde, o 23º Batalhão de Polícia, o Hospital Regional, a 24ª Ciretran Especial, a Unidade Avançada do Corpo de Bombeiros, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) Regional, a Área Integrada de Segurança (AIS), entre outras instituições.

Possui três escolas estaduais de ensino médio integral, um Instituto Federal de Educação e três instituições de nível superior privadas. A rede de ensino municipal envolve 13 escolas urbanas e 17 rurais e mais de seis mil alunos, matriculados da Educação Infantil ao Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha do local de execução da pesquisa deu-se a partir do convênio celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação de Afogados da Ingazeira com o Centro de Estudos em Dinâmicas Sociais e Territoriais (CEDIST), da FUNDAJ, visando desenvolver Programa de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido para professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as).

A pesquisa realizada teve como foco a investigação centrada em procedimentos de caráter descritivo-reflexivo, objetivando estabelecer uma avaliação de processos, caracterizando-se como pesquisa de abordagem qualitativa que, conforme Creswell (2010):

É um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos (incluindo o pesquisador) atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (Creswell, 2010, p. 26).

A abordagem qualitativa, portanto, centraliza-se na linguagem, considera o pluralismo das formas de relato e busca interpretações coerentes no universo de narrações pesquisadas. Em se tratando de pesquisa qualitativa, “tem-se um reconhecimento ímpar entre as várias possibilidades de se estudar os fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e relações sociais” (Souza, Santos, 2020, p.1397).

As fases de trabalho que delinearam a pesquisa buscaram atrelar de maneira coerente os objetivos específicos e os procedimentos metodológicos. O tratamento dos dados fez uso da técnica de análise temática ou categorial, tomando como referência os preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2011), que envolve as etapas de pré-análise, exploração do material e a etapa de tratamento dos resultados, conforme Figura 4.

FIGURA 4 – Síntese da análise de conteúdo.



Fonte: Mendes *et al.*, 2017.

Essas etapas estão sintetizadas de maneira bem objetiva na Figura 4, elaborada por Mendes, Miskulin (2017), como procedimentos de coleta de dados, combinamos a a pesquisa bibliográfica; a análise documental e a pesquisa de campo, com a aplicação de questionário e a observação participante.

Na análise documental, considerando as orientações de Shiroma *et al.* (2005), compreendemos que o movimento de produção de um documento também importa no processo de análise do conteúdo, pois não é apenas o texto final que nos sinaliza interpretações acerca da realidade, mas as contradições e mediações (ou possíveis negociações) que estão presentes durante toda a sua elaboração.

Sendo assim, os objetivos da análise documental, que considerou os documentos descritos no Quadro 2, foram: a) descrever o curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e seu contexto de elaboração e b) verificar a convergência entre a proposta político-pedagógica do curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)* e os princípios/diretrizes da Educação em Agroecologia.

QUADRO 2 – Documentos do curso.

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Convênio de Cooperação entre a Fundação Joaquim Nabuco e a Prefeitura de Afogados da Ingazeira.	Convênio para estabelecimento de um processo de cooperação técnica mútua entre a Fundação Joaquim Nabuco e a Prefeitura de Afogados da Ingazeira, para o desenvolvimento de atividades voltadas a realização do Curso de <i>Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido</i> da Diretoria de Pesquisas Sociais, da Fundação Joaquim Nabuco, a se realizar no município de Afogados da Ingazeira no Estado de Pernambuco. Pontua como objetivo: contribuir no fortalecimento da proposta de educação contextualizada difundida pela Resab.
Plano de Curso	Documento que elenca os elementos de organização do Curso de <i>Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido</i> : Público-alvo; Número de Participantes; Objetivos Geral e Específicos; Metodologia de Ensino; Metodologia de Avaliação; Carga Horária; Recursos Didáticos; Coordenação; Cronograma de Execução e Referências Bibliográficas.
Plano de Trabalho	Documento que define o Cronograma e o detalhamento das Atividades de cada aula do Curso de <i>Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido</i> : 1. Momento Preparatório; 2. Módulos de Estudo; 3. Encerramento

	do Curso e 4. Seminário de Encerramento – Socialização das Vivências.
Google Classroom ou Google Sala de Aula	<i>Sala de aula virtual criada especificamente para o curso. Nela, os professores e professoras disponibilizavam as atividades e promoviam comunicação integrada com e entre os cursistas. Suas abas principais são: Mural (que é a página inicial), Atividades, Pessoas e Notas.</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Considerando que o suporte em documentos oficiais permite a análise de registros e aspectos que ainda não receberam esse tratamento analítico (Gil, 2002), a leitura desses documentos nos ajudou a compreender toda a organização do curso, enfatizando-se as seguintes dimensões:

1. Referencial bibliográfico que ancora a proposta;
2. Componentes locais do curso (abrangência e sujeitos envolvidos);
3. Atividades e/ou ações direcionadas;
4. Objetivos e/ou resultados esperados;
5. Entidades gestoras e instituições locais envolvidas;
6. Contexto político institucional local abordado com vistas à autonomia para continuidade das ações iniciadas com o curso.

Outro procedimento de pesquisa foi a pesquisa bibliográfica que se concentrou em livros, teses, dissertações e artigos que tinham como conectores de busca os recortes temáticos: formação continuada de professores e professoras; educação em Agroecologia e educação contextualizada para a convivência com o Semiárido.

A análise documental e a pesquisa bibliográfica foram importantes também para a elaboração das questões que compuseram os questionários estruturados respondidos pelos professores e professoras cursistas; formadores e formadoras dos módulos de estudo e coordenadora geral do curso (Apêndices 1, 2 e 3).

Essa ação investigativa permite a exploração das diversas opiniões e a visualização das diferentes representações sobre as dimensões em questão (Gaskell, 2013), bem como uma análise comparativa com os achados oriundos do estudo documental.

A pesquisa de campo, somou-se ao processo metodológico e colaborou para que os resultados da coleta de dados fossem categorizados considerando os eixos teórico – metodológicos do curso: Tempo Comunidade; Projeto de Intervenção Local; Dispositivos ou dinâmicas de troca de saberes; Revisão do Projeto Político Pedagógico Escolar.

A participação na pesquisa teve como critério o envolvimento direto no curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)*, assim, participaram: a coordenadora geral do curso; cinco professoras que atuaram como formadoras; dois professores cursistas e 26 professoras que também participaram da formação como cursistas.

Entre estas 26 professoras, quatro atuam como coordenadoras pedagógicas; duas atuam em equipe gestora escolar e o restante, 22 docentes, atuam na regência de classe, em turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, das escolas do campo da rede municipal de Afogados da Ingazeira. Em sua maioria mulheres, as(os) 34 participantes da pesquisa possuem licenciatura em diferentes áreas e experiência média em educação de 18 anos. O Quadro 3, apresenta esse perfil, considerando os dados pontuados.

QUADRO 3 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO/ ÁREA
Coordenadora Geral	20 anos	Licenciatura em Ciências Humanas/Ciências Exatas e da Terra
Formadora 01	10 anos	Licenciatura em História
Formadora 02	18 anos	Agrônoma, licenciada em Ciências Agrárias e Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo
Formadora 03	31 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação para Áreas Rurais e Mestrado em Sociologia Rural com o Semiárido
Formadora 04	31 anos	Educação
Formadora 05	20 anos	Licenciatura em História, Mestrado e Doutorado em Educação
Professora 01	24 anos	Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática
Professora 02	8 anos	Licenciatura em Pedagogia

Professora 03	6 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 04	18 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia
Professora 05	5 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 06	10 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 07	25 anos	Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática
Professora 08	22 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia
Professora 09	27 anos	Ensino Médio com habilitação para o Magistério
Professora 10	27 anos	Ensino Médio com habilitação para o Magistério
Professora 11	25 anos	Licenciatura em Letras
Professora 12	8 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 13	16 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia
Professora 14	8 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 15	5 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 16	13 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professor 17	16 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 18	25 anos	Licenciatura em Matemática
Professora 19	23 anos	Licenciatura em Letras com Especialização em Psicopedagogia
Professora 20	16 anos	Licenciatura em História
Professora 21	13 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia
Professor 22	25 anos	Licenciatura em Ciências com habilitação para Matemática
Professora 23	18 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia
Professora 24	16 anos	Licenciatura em Letras
Professora 25	25 anos	Licenciatura em Letras
Professora 26	25 anos	Licenciatura em Ciências com habilitação para Matemática
Professora 27	20 anos	Licenciatura em Pedagogia
Professora 28	21 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração da autora.

A observação participante, como técnica da pesquisa de campo, somou-se significativamente aos procedimentos metodológicos e ocorreu a partir da participação em eventos da área temática da pesquisa, envolvendo discussão científica, tais como encontros, congressos e seminários, e, principalmente, nas oficinas de elaboração da *Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia*, nosso produto final.

Considerando que a pesquisa de campo busca organizar e classificar as observações de forma que o pesquisador possa descobrir os padrões de eventos que apareceram naquele mundo observado (Moreira; Caleffe, 2008), o caderno de campo foi instrumento de registro valioso para esse movimento de observação participante, no qual primaremos pelas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados.

2.2.2.1 Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia: notas sobre o processo de construção

O trabalho coletivo de construção da proposta da *Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia* foi desenvolvido após as atividades de análise documental e pesquisa de campo, no que se refere a aplicação dos questionários.

A construção do texto que tomaria a versão de Projeto de Lei envolveu ações de mobilização para a participação dos professores e professoras da rede municipal; metodologias de debate e sistematização das discussões e estratégias de publicização dos textos construídos.

2.2.2.2 Mobilização para participação dos docentes e início dos trabalhos

A mobilização dos professores e professoras para a construção coletiva de marco normativo que orientasse às práticas pedagógicas de educação contextualizada para convivência com o semiárido e Agroecologia na rede municipal teve início ainda durante a realização do curso de *Formação Continuada em*

Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as).

Na pesquisa de campo, observou-se que, durante os debates e desenvolvimento de atividades no curso, os docentes-cursistas sinalizavam questões que demandavam continuidade de discussão e planejamento para ação de intervenção específica.

Nesse contexto, foi acertado, entre todos educadores envolvidos, a realização de processo coletivo de elaboração de marco normativo, logo após a conclusão do curso. Assim, o aprendizado acumulado a partir das discussões oportunizadas pela formação e o envolvimento das professoras e professores cursistas em nossa pesquisa estabeleceram-se como critérios de seleção para composição do grande grupo de trabalho. Então, previstas as datas das oficinas, o convite foi enviado por aplicativo de mensagens a cada professora e professor envolvido.

2.2.2.3 As oficinas de construção do Projeto de Lei: acolhimento e programação de debate

Para o planejamento dessa etapa, foram tomados como referência publicações como a do Caderno de Metodologias, Inspirações e Experimentações na Construção do Conhecimento Agroecológico (Biazoti, Almeida, Tavares, 2017); a publicação Ferramentas de Diálogo (Faria; Neto, 2006); o Caderno Metodológico Agroecologia nas escolas públicas: educação ambiental e resgate dos saberes populares (Bica *et al.*, 2020) e a publicação Agroecologia na convivência com o Semiárido: sistematizações de experiências vividas, sentidas e aprendidas (Medeiros *et al.*, 2015).

A primeira oficina foi realizada em 05 de abril de 2023, no auditório da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária de seis horas, e a participação de 37 professores e professoras. Além dos docentes que participaram do “curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)”, mais sete professores sentiram-se mobilizados a contribuir com o processo de discussão. Iniciando os trabalhos, as professoras e professores foram

acolhidos com apresentação de poesias, pela poetisa afogadense Elenilda Amaral. Foi um momento de deleite e apreciação compartilhada da arte em versos do Sertão do Pajeú.

Na sequência, coordenamos exposição dialogada sobre os Princípios da Educação em Agroecologia e da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Enfatizou-se as interfaces, os pontos de convergências e o potencial transversal desses princípios em relação ao trabalho de pensar ações de organização do fazer pedagógico. O diário de campo, como instrumento desse momento de pesquisa participante, oportunizou os registros de algumas colocações dos professores e professoras:

É impressionante como a gente, pra fazer atividade de convivência com o Semiárido, vai estar fazendo Agroecologia (PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).

A dificuldade de lembrar desses princípios no dia a dia é que, na maioria das vezes eles não estão bem demarcados nos instrumentos que o professor usa, como o diário de classe (PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Eu acho que as formações de professor devem envolver, sempre, a reflexão desses princípios. Pensar sobre como eles estão nas atividades que o professor realiza com os alunos (PROFESSORA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Foram posicionamentos como esses que levaram a proposta de que, mesmo em síntese, trazer no Artigo 3º os princípios da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia. O grande grupo foi dividido em grupos menores, organizados a partir dos eixos: Proposta Político Pedagógica; Organização Curricular; Gestão da Educação; Infraestrutura das Escolas; Recursos Pedagógicos e Material Didático; Nucleação Escolar; Transporte Escolar; Formação Inicial e Continuada de Professores; Protagonismo Infanto-Juvenil e Gênero, Etnia e Raça. Os Grupos de Trabalho receberam, para consulta e apoio ao debate, os seguintes documentos:

- Diretrizes de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. I Conferência Nacional de educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB, 2006).
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002).
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica no Campo (Brasil, 2008).
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política De Educação do Campo e o PRONERA (Brasil, 2010).
- Princípios e Diretrizes da Educação em Agroecologia. I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (Aguiar *et al.*, 2013).

Um texto inicial foi construído em cada Grupo de Trabalho (GT) e uma comissão de relatoria, formada por três professoras e sob nossa coordenação, assumiu a responsabilidade de sistematizar as produções. Essa primeira escrita foi construída pelos grupos na perspectiva de elaboração de *Diretrizes Municipais*, no entanto, no trabalho de reunir as proposições, percebeu-se que o desejo coletivo apontava para uma proposta com todas as características de *Política Municipal*.

Nesse sentido, resultado de trabalho intenso da comissão de relatoria, a primeira versão da proposta de Projeto de Lei (PL) continha as questões: os princípios; os objetivos, que foi a seção que mais acolheu as proposições dos grupos; e os instrumentos e estratégias para implementação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia.

A segunda oficina, com o objetivo de analisar e discutir a versão preliminar do texto, foi realizada em 02 de maio de 2023, no Auditório da Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP). Manteve a carga horária de seis horas, mas ampliou o número de participação para 46 professores e professoras. O Grupo de Coco de Roda “Negros e Negras do Leitão da Carapuça” realizou o acolhimento das participantes e dos participantes com uma linda apresentação, cheia de música, dança e força da cultural ancestral.

Após a acolhida, a oficina foi organizada em dois momentos: inicialmente, reunidos nos grupos de trabalho, os professores e professoras analisaram a proposta

de texto inicial e, na sequência, em assembleia geral, cada GT apresentou suas sugestões, comentários e/ou propostas de alteração. Nesse debate, o texto inicial foi modificado. Poucos trechos foram retirados e foram acrescentadas as seções que indicavam: as fontes de financiamento da Política e os responsáveis diretos pela sua implementação, acompanhamento e avaliação.

2.2.2.4 Consulta e Audiência Públicas: ampliando a(s) escuta(s) e as contribuições

Concluído o ciclo de oficinas, iniciamos o processo de ampliação das escutas e da participação popular, no sentido de contribuições à versão preliminar do PL que instituiria a Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia.

Para a consulta pública, disponibilizamos através de e-mails e aplicativo de mensagens, a minuta do texto construído até aqui e *link* para formulário onde a participação ficaria anônima, com indicação apenas do gênero, faixa etária, área do município onde reside e espaço para registrar observações; sugestões e/ou propostas de ajustes em relação à proposta inicial de Política Municipal.

O processo de consulta pública durou duas semanas. Foram recebidos 30 formulários, preenchidos, em sua grande maioria por mulheres (90%). A maior parte da participação tinha idade entre 37 e 47 anos (56,7%) e indicou ser residente na área urbana do município (53,3%). Os registros no espaço para *Observações; sugestões e/ou propostas de ajustes* foram de afirmações objetivas a enunciados mais consistentes, mas sempre com teor de aprovação do texto em análise:

Importante a iniciativa (FORMULÁRIO 1).

Concordo com a minuta (FORMULÁRIO 6).

Após leitura do texto concordo plenamente com o que está inserido no mesmo (FORMULÁRIO 2).

Está ok. Não apresento sugestões ou propostas (FORMULÁRIO 29).

Nenhuma mudança a sugerir (FORMULÁRIO 8).

Ótimo tudo (FORMULÁRIO 15).

Nada a declarar (FORMULÁRIO 3).

Grande a importância de um currículo voltado para a região, com propostas que englobe o sertão (FORMULÁRIO 22).

Participar do processo de construção e escuta sobre uma política pública municipal é muito importante, o texto está aprovado (FORMULÁRIO 7).

É de grande importância refletirmos sobre as práticas de convivência com o semiárido e Agroecologia, pois cada gota d'água disponível, deve ser aproveitada. Conscientizando o uso e evitando o desperdício (FORMULÁRIO 24).

É de suma importância a concretização desse projeto para a construção de uma Educação do campo contextualizada, e que de fato haja uma dinâmica entre os saberes da Agroecologia para que comunidade e escola caminhem de mãos dadas (FORMULÁRIO 5).

Seguindo as etapas de ampliação das escutas e contribuições ao texto, a população foi convidada para a Audiência Pública realizada em 05 de julho de 2023, na Câmara Municipal de Vereadores. Nesse momento, houve a presença de professoras e professores que participaram de todo o processo de construção da proposta, como também representantes da FUNDAJ, de ONG; da FASP; da Rede Estadual de Ensino; do Comitê Municipal de Educação do Campo, do Conselho Municipal de Educação; do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e dos Vereadores do município.

Após a apresentação do texto através de projeção em *datashow*, o debate com o público presente trouxe pequenos ajustes, mas também significativas alterações ao texto: acrescentou-se a palavra Agroecologia ao título da Política e se definiu os artigos que trazem o conceito de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECCSAB) e de Agroecologia que são tomadas como referência para a Política proposta. A versão final do texto, então, foi encaminhada ao setor jurídico do município que enviou à Câmara de Vereadores para tramitação e votação. A lei foi sancionada como Lei Ordinária nº 1.011/2023, de 01 de setembro de 2023 (Figuras 5, 6, 7, 8 e 9).

FIGURA 5 – Imagem a – Momento de exposição dialogada durante a realização da Oficina I; imagem b – grupos de trabalho durante a realização da Oficina I.



Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 6 – Imagem a – Apresentação do Grupo de Coco na acolhida durante a Oficina II; Imagem b – Professores e professoras participantes da Oficina II.



Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 7 – Imagem a – Banner de identificação das oficinas; Imagem b – Socialização dos trabalhos em grupo durante a Oficina II.



Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 8 – Imagens a e b – Plenária durante a audiência pública.



Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 9 – Apresentação e debate da minuta do projeto de lei durante audiência pública.



Fonte: Acervo da autora.

2.3 Análise de Resultados: Algumas Discussões Possíveis

Nesse capítulo serão descritos os processos que envolveram a realização do curso de formação de professores e professoras, foco da questão que instigou este estudo. Na sequência, pontuamos os aspectos mais significativos, observados a partir das análises tecidas durante todo o processo de pesquisa.

2.3.1 Vivência do Curso

O curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)* e os princípios/diretrizes da Educação em Agroecologia foi realizado entre outubro de 2021 e 30 de maio de 2022, obedecendo a carga horária e metodologia propostas e considerando o momento de pandemia do COVID 19, isto é, com a realização de atividades síncronas e assíncronas.

O curso envolveu o trabalho de seis formadores, de áreas diferentes de formação e com experiência em educação de, em média, 22 anos. As vagas de cursistas foram preenchidas por 40 docentes, em sua maioria mulheres, com licenciatura em diferentes áreas e experiência média em educação de 18 anos. Observou-se que a maior parte das desistências do curso foram entre as professoras e professores que atuam na regência de classe. A vivência das atividades considerou os Módulos de Estudo definidos no Plano do Curso, conforme detalha o Quadro 4:

QUADRO 4 – Módulos de estudo.

MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	CONTEÚDO
Módulo 1 – O Semiárido Brasileiro	40 horas	<ul style="list-style-type: none"> • História, aspectos geopolíticos, sociais e culturais. Raça, etnia e identidades; • Comunidades tradicionais e pesqueiras; • O clima e o manejo da água de chuva, do solo e da caatinga e as experiências de agricultura familiar no Semiárido; • A necessidade e importância da interação da escola com a realidade local; • Tempo-comunidade.
Módulo 2 – História e princípios da educação e a realidade do Semiárido Brasileiro	40 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores educacionais - nacionais regionais e locais da Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro; • Princípios e Concepções da Educação para a Convivência com o Semiárido, • Educação Quilombola e Educação para a Diversidade, Avanços e desafios; • Construção de mapa conceitual; • Diretrizes da Educação para Convivência com o semiárido; • Tempo-comunidade.
Módulo 3 – Currículo e práticas pedagógicas contextualizadas	40 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido; • Transposição didática; • Elaboração do PPP – organização curricular, organização do trabalho Pedagógico em sala de aula, (planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem); • PPP como instrumento da Educação Contextualizada; • Tempo-comunidade.
Módulo 4 – Projeto de Intervenção Local		<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de intervenção na comunidade - planejamento de ações, o papel da escola;

	40 horas	<ul style="list-style-type: none"> • As práticas de intervenção na natureza: Tecnologias Sociais de Convivência com o Semiárido; • Estratégias de interação com os sujeitos protagonistas na construção do paradigma da convivência com o Semiárido; • Estratégias de intervenção na comunidade- planejamento de ações; • Tecnologia de convivência com o Semiárido como instrumento pedagógico em sala de aula; • Visitas de intercâmbio; • Elaboração de Projeto de Intervenção Local.
CARGA HORÁRIA TOTAL	160 horas	

Fonte: FUNDAJ, 2021.

As atividades desenvolvidas foram organizadas de modo a garantir a alternância pedagógica: O Tempo Escola (TE), com discussão coletiva nos momentos síncronos e estudo individual ou em grupo nos momentos assíncronos e atividades de docência-pesquisa nos momentos destinados para o Tempo Comunidade (TC). Essa proposta metodológica constitui, conforme explicita o Plano de Curso:

[...] encontros modulares de formação pautados nos princípios da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, bem como nos aspectos didático-pedagógicos que tem como finalidade contribuir para a formação e qualificação da prática pedagógica (FUNDAJ, 2021, p.03).

A proposta pedagógica busca aproximar-se do “itinerário pedagógico” de partir da realidade, tematizá-la, construir conhecimento sobre ela e, concluindo o ciclo, voltar ao contexto dessa realidade para agir sobre ela e transformá-la de acordo com a problematização inicial (Silva, 2011). Sobre a proposta metodológica, os formadores destacam:

Acredito que a metodologia foi um eixo fundamental ao processo de conhecimento. Ao longo dos encontros, buscamos elaborar um resgate e a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos professores e que podem contribuir para a sua atuação em sala de aula, em especial sobre o lugar/comunidades em que atuam (FORMADORA 01).

A metodologia garantiu a abordagem transdisciplinar dos temas: convivência com semiárido, Agroecologia, economia solidária, relações de gênero, dentre outros (FORMADORA 02).

Como sabemos, o curso foi organizado em módulos que foram a matriz curricular do curso: Módulo 1 – O Semiárido Brasileiro. Módulo 2 – História e princípios da educação e a realidade do Semiárido Brasileiro. Módulo 3 – Currículo e práticas pedagógicas contextualizadas. Módulo 4 – Projeto de Intervenção Local. Cada módulo foi trabalhado de forma a qualificar os professores para elaborar e executar o Projeto Político-Pedagógico da Escola, elaborado e executado coletivamente (FORMADORA 03).

A metodologia garantiu a alternância e a relação teoria e prática (FORMADORA 04).

Os eixos metodológicos tomados como referência foram: conhecimento, prática e engajamento. Eles organizaram de maneira significativa a vivência dos módulos (FORMADORA 05).

A ideia do curso, como ação do *Programa de Ações para Educação no Semiárido* desenvolvido pela FUNDAJ, surgiu por demanda a partir do I Encontro Semiárido e Educação, realizado pela FUNDAJ em junho de 2017:

A proposta do curso é fruto da participação ativa de educadoras/es, pesquisadoras/es, organizações não governamentais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, gestores da Secadi/MEC e a Rede de Educação do Semiárido (Resab). No I Encontro Semiárido e Educação, em 2017, foi produzida uma carta compromisso com algumas reivindicações, dentre elas a Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido para professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, etc. (COORDENADORA GERAL).

O curso estabeleceu como Objetivos:

Objetivo Geral

Contribuir na definição de uma política de formação continuada de educadores e educadoras e na qualificação da gestão educacional no Semiárido brasileiro, visando a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas contemplando a realidade local.

Objetivos Específicos

- Refletir sobre a realidade do Semiárido, analisando suas especificidades, limites e potencialidades e a relação com o ensino;
- Contribuir na construção e disseminação de uma nova cultura de Convivência com o meio ambiente semiárido;
- Construir estratégias para implementação de uma proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido que transforme a escola num espaço significativo, prazeroso e de exercício efetivo da cidadania;
- Promover formação sintonizada com os novos perfis dos professores
- Educadores, e acima de tudo, identificada com os problemas enfrentados pelas comunidades do campo e quilombola no Semiárido brasileiro;

- Contribuir para a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos que contemplem a realidade local e a diversidades de saberes;
- Proporcionar intercâmbio de experiências em Educação contextualizada (FUNDAJ, 2021).

Diante dos objetivos e considerando que o Curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido* teve a sua primeira edição no município de Afogados da Ingazeira, sua vivência, de modo geral, foi bem avaliada pela coordenação geral e formadoras a frente da iniciativa:

O curso obteve resultados positivos, apesar da sua realização ter sido num momento em que o país atravessava um período de pandemia de Covid-19. O que levou a se fazer uma readequação no seu formato e o mesmo ao invés de ser presencial como planejado passou remoto. Porém, seu objetivo de "contribuir na definição de uma política de qualificação de formação continuada de educadores e educadoras – docentes e gestores/as no Semiárido brasileiro, visando a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas contemplando a realidade local", foi alcançado e pode ser observado durante a realização do Seminário de conclusão do curso Socializando Vivências, onde os cursistas apresentaram seu aprendizado (COORDENADORA GERAL).

A avaliação que faço é muito positiva, uma vez que possibilitou aos participantes entrarem em contato com novos temas, formas e abordagens referente a educação (FORMADORA 01).

Minha percepção é que a partir dos trabalhos práticos, realizados durante o curso, haverá mudanças. Avalio satisfatoriamente (FORMADORA 02).

Se estamos falando da Proposta de Educação, anunciada pela RESAB, a ECSA, minha opinião é que, onde o poder público-governamental, trabalha em parceria com os Movimentos Sociais, ocorre sempre mudanças significativas na educação escolar. Mas, para isso é preciso que se construa uma nova concepção de educação que implica em pesquisa, problematização e sistematização pelos/as educandos/as. Isso que implica na participação efetiva dos/as estudantes desde os primeiros anos na escola. Quando acontece assim, vai sendo criada uma nova cultura sobre a função social da escola e se constrói eficácia, independentemente de mudanças na gestão, mas isso não é fácil. Nossas escolas ainda têm dificuldades de dialogar com aqueles que não dominam a leitura e escrita da palavra. Mas quando há esse diálogo a escola colabora, de fato, no desenvolvimento local e o curso ajudou nisso (FORMADORA 03).

O impacto do curso é positivo. A partir de um olhar processual de todo o Programa e dos resultados apresentados no Seminário de Avaliação, realizado presencialmente em Afogados da Ingazeira, considero os impactos em três dimensões: 1. Dimensão Formativa Conteudista - contemplando o avanço dos conhecimentos dos cursistas, de forma que apresentaram novos saberes docentes adquiridos em termos de territorialidade e de especificidade dos conteúdos refletidos; 2. Dimensão de interface didática-curricular, observado nos desdobramentos das ações apresentadas na relação teoria-prática, da Educação Contextualizada no Semiárido; 3. Dimensão de Representação Social - as trocas de sociabilidades e de experiências

diversas entre as diferentes escolas, sujeitos e disciplinas envolvidas potencializando as práticas interdisciplinares (FORMADORA 04).

A coordenação e as formadoras do curso destacaram a importância da formação elencando aspectos relacionados ao impacto da ação de maneira geral, isto é, considerando que ela teve início, meio e fim. Já as professoras, ao avaliarem o curso, preocupam-se com sua continuidade:

Espero que o curso tenha continuidade para que tenhamos mais visões reflexivas e propostas eficazes em nossas práticas (PROFESSORA 27).

Acredito ter um potencial incrível de continuidade, tendo em vista que vivemos em uma região semiárida e que precisa ser estudada para uma melhor vivência (PROFESSORA 02).

Essas afirmativas são coerentes com a compreensão de que a formação de professores e professoras deve garantir a continuidade do estudo, debate e pesquisa das questões que inquietam os docentes.

2.3.2 O diálogo entre a Educação em Agroecologia e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

A pesquisa buscou responder como o curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)* dialoga com a Educação em Agroecologia.

Reconhecendo que o curso tem como foco a *Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido* e não ressalta como intenção à articulação com a Educação em Agroecologia, a análise dos dados coletados foi organizada em três etapas.

Primeiro, os resultados da coleta de dados foram categorizados considerando os eixos teórico – metodológicos do curso: Tempo Comunidade; Projeto de Intervenção Local; Dispositivos ou dinâmicas de troca de saberes; Revisão do Projeto Político Pedagógico Escolar.

Em uma segunda etapa, a análise dos dados priorizou identificar os princípios políticos e pedagógicos, abordados em cada ou através de cada eixo teórico – metodológico do curso: o respeito aos saberes locais; a pesquisa como prática educativa; a interdisciplinaridade como eixo de confluência entre diferentes áreas de conhecimento; o currículo como elemento interdisciplinar, entre outros.

Na terceira etapa, o trabalho de análise buscou os elementos que contribuem, aproximam ou configuram “pistas” do diálogo com os Princípios da Educação em Agroecologia. É fundamental enfatizar que o formato de apresentação das reflexões construídas nesse sentido, não configuram o estabelecimento de uma relação linear entre os Princípios da Educação em Agroecologia e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Os registros que seguem buscam ressaltar cada princípio a partir das suas relações transversais e complexas.

2.3.2.1 Princípio da Vida: valorização, compromisso e cuidado com as práticas sociais locais

A Educação em Agroecologia traz como primeiro princípio, o Princípio da Vida. Ele trata do cuidado e afetividade com a vida em todas as suas formas de manifestação. Frisa a sustentabilidade como um movimento endógeno, pensado a partir do local, ressaltando a valorização e a proteção à vida como eixos direcionadores de ações (Aguiar *et al.*, 2013).

O princípio da vida pulsa nas atividades educativas, porque cada existência firma-se e afirma-se em contato com as existências que a rodeiam, e a relação professor-aluno pode ser algo singular, como uma relação mestre-discípulo, no sentido em que nessa relação pode-se constituir um sentido para a vida, para além dos conhecimentos, com a descoberta de valores essenciais. (Gatti, 2015, p. 230).

Compreendendo essa premissa, percebemos que o curso estabeleceu diálogo com a Educação em Agroecologia quando convoca a uma reflexão sobre o Semiárido: o que seria lugar de pobreza e escassez, é lugar de vida pulsante e cheio de diversidade. O Trabalho de repensar os esteriótipos sobre essa região oportunizou importante reflexão sobre a mudança de paradigmas: quem é o Semiárido que *combate a seca*; qual é o Semiárido que busca a *convivência com a seca*.

Pensar sobre o Semiárido é o caminho que abre todas as portas, portanto trabalhar essa temática nos leva a refletir sobre as várias possibilidades de se ter uma vida, mais tranquila de forma sustentável (PROFESSORA 01).

Sobretudo para o homem e a mulher do campo, é necessário falar sobre o Semiárido. Trata-se uma conscientização de quanto o Semiárido é rico (PROFESSORA 04).

A vida no Semiárido é sobretudo pensar sobre a cultura de um povo e que tem que ser valorizada e expandida para as novas gerações (PROFESSORA 06).

Hoje, pensar o Semiárido é quebrar crenças, percebendo que ele também é lugar oportuno. Temos que resgatar a nossa realidade e inserir as nossas práticas pedagógicas, fazendo o discente entender e reconhecer sua localidade e valorizar isso cada vez mais (PROFESSOR 17).

O Semiárido de hoje propõe uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam, adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos, implica pensar ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam (PROFESSORA 21)

O Semiárido hoje incentiva a criação e o desenvolvimento de alternativas tecnológicas para fortalecer as potencialidades da Caatinga, sem deixar de lado os aspectos ambientais e sociais da região (PROFESSORA 28).

As falas das professoras e professores sinalizam as discussões mais específicas dos estudos do Módulo I, onde as atividades abordaram a história, clima, acesso a água e aspectos geográficos da região semiárida. Construir coletivamente a compreensão sobre Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido exige, como ponto de partida, ressignificar as ideias cristalizadas de seca e miséria relacionadas a essa região, questionando-as para entendê-las em suas singularidades e com todas as contradições próprias da História. Uma proposta de Educação Contextualizada no Semiárido não pode limitar-se aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação da própria concepção sobre a região semiárida. Silva (2011), destaca:

Na dimensão política, a Educação Contextualizada para a Convivência com Semiárido tem como um dos seus maiores desafios problematizar a concepção de semiárido historicamente internalizada na cultura, no imaginário coletivo e que desenha um lugar desprovido das condições de produção da vida; um estereótipo de miséria e calamidade, sempre carecendo de providência emergencial de salvação a ser encaminhada pela vontade dos dirigentes políticos de plantão (Silva, 2011, p.32).

Essa afirmação nos lembra que o processo educativo desenvolvido de forma mecânica, dentro de quatro paredes, sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais, que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais, não caminha o projeto de transformação educativa que ressalta as potencialidades do Semiárido.

O Curso também estabeleceu diálogo com a Educação em Agroecologia quando direcionou a observação da Vida *em* e *na* Comunidade como a centralidade do trabalho pedagógico. O TC foi o eixo teórico-metodológico estratégico, utilizado no curso, para o desenvolvimento de novas capacidades necessárias ao trabalho com educação contextualizada.

O TC direcionou o olhar docente e a mediação do diálogo coletivo para todas as dinâmicas que geram vida, isto é, orientam a observar a natureza, “onde se reproduzem e se realizam todas as formas de vida, inclusive a dos seres humanos” (Aguiar *et al.*, 2013).

Nesse trabalho de reconhecimento da realidade semiárida local, os professores foram provocados a desenvolver novos saberes, necessários a formação de um(a) educador(a) crítico(a). Foram chamados a romper com “o modelo da racionalidade técnica, que prioriza o conhecer e não uma dinâmica de *aprender fazer e conhecer fazendo* (Tardif; Lessard, 2011).

O Tempo Comunidade, entre outras competências, demandou das professoras e professores disposição para o diálogo, reconhecendo que a escuta qualificada é espaço estratégico para a construção de novos conhecimentos, que são científicos, mas redimensionados e retroalimentados pelas trocas com os coletivos que trazem o saber popular.

O tempo comunidade me levou a conhecer práticas inovadoras, que nos possibilita trabalhar a educação contextualizada, buscando práticas diversificadas voltadas para a realidade dos alunos (PROFESSORA 01)

O tempo comunidade foi de grande importância. A visão de planejamento contextualizado com a vivência dos educandos (as) enriqueceu minhas aulas de campo (PROFESSORA 03)

As atividades do tempo comunidade nos fizeram perceber de um modo diferente o que está ao nosso redor, como contribuir para a melhoria de vida com recursos acessíveis e que contribuem de forma sustentável, promovendo melhorias para o indivíduo e para o meio onde está inserido (PROFESSORA 05).

O TC foi de grande experiência, pois abriu novos horizontes, quanto a forma de conhecer o nosso semiárido (PROFESSORA 06).

(O TC) Foi muito importante, uma ferramenta pedagógica multidimensional, que beneficia alunos, famílias e sociedade, por meio do olhar apurado sobre a realidade de vida do aluno (PROFESSORA 09).

(O TC) Está contribuindo bastante para a melhoria do ensino aprendizagem na minha prática, busco inserir a reflexão sobre a relação família, escola e comunidade, possibilitando os ganhos que o aluno tem com uma educação que considera questões locais e sua perspectiva de vida, sempre dispondo a problematização (PROFESSORA 19).

O tempo comunidade me ajudou muito a compreender melhor a importância do convívio social entre as pessoas, a comunidade, a troca de experiências entre alunos, os familiares. A partir do curso passei a ter um olhar mais crítico para poder possibilitar conhecimentos mais amplos para meu alunado (PROFESSORA 20).

O Tempo-Comunidade direcionou atividades de pesquisa onde as professoras e professores, junto com os estudantes, problematizavam as dinâmicas da comunidade e definiam ações em conjunto para contribuir no enfrentamento da questão identificada como problema coletivo, naquele momento. A vivência desse ciclo de atividades configurava o *Projeto de Intervenção Local*, uma construção que direcionou o aprofundamento de três aspectos que Medeiros; Dubeux; Aguiar (2015) apontam como fundamentais na educação em Agroecologia:

a) O **reconhecimento do saber camponês** e de sua experiência como ponto de partida para a construção do conhecimento agroecológico; b) A construção do saber a partir da **leitura da realidade**, ecológica e socialmente referendada; c) A necessária crítica ao caráter produtivista da universidade buscando a construção de uma educação baseada na **interdisciplinaridade**, na inventividade curricular e na criatividade e que busque romper com o produtivismo tecnológico do agronegócio (MEDEIROS; DUBEUX; AGUIAR, 2015, p.26, *grifos da autora*).

O desenvolvimento desses princípios político-pedagógicos pontuados por Medeiros; Dubeux; Aguiar (2015), fica evidente nas experiências socializadas pelas professoras e professores no seminário de encerramento do curso. Tomando o *projeto* como modalidade organizativa do trabalho pedagógico, os docentes compartilharam as vivências desenvolvidas *com e nas* escolas. Os temas ou assuntos mobilizadores dos projetos foram variados e diversos, pois representavam o contexto específico de cada localidade/comunidade escolar: recaatingamento de nascente d'água; plantas

medicinais; tratamento do lixo, enfim, centralizaram-se naquilo que a *Vida da e na Comunidade* acenava como significativo.

As experiências sinalizaram, portanto, que as professoras e os professores tomaram a problematização ou leitura da realidade como ponto de partida, dando centralidade ao reconhecimento do saber local, contextualizaram seu fazer pedagógico e colocaram em jogo a “inventividade curricular” (Medeiros; Dubuex; Aguiar, 2015).

O Tempo Comunidade ainda provocou os docentes a realizar, continuamente, a escrita das experiências; pensar sobre seus desdobramentos e sistematizá-las para socialização. Um ciclo de escrita muito importante no processo de formação de professoras e professores, pois essa escrita não representa apenas traduzir em palavras a forma como se trabalha, mas também identificar regularidades, selecionar e interrelacionar conhecimentos, analisar e fundamentar a ação, implica, portanto, a construção de um novo conhecimento docente (Cardoso, 2007).

A escrita para reflexão sobre a prática (tomada como ação socioeducativa com fundamentos e escolhas) separa a perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares da perspectiva centrada no terreno profissional, ou seja, é peça-chave na formação continuada de professoras e professores construída dentro da profissão (Gatti, 2020). Contudo, esse movimento de escrita reflexiva é pontuado pelos docentes como desafio bastante significativo:

Senti dificuldade na escrita. É sempre um desafio escrever sobre o nosso trabalho (PROFESSORA 08).

Minha dificuldade foi dar conta dos registros nas atividades do tempo comunidade, principalmente (PROFESSORA 25).

Meu maior desafio foi conseguir registrar as observações que fazia. Não tenho essa prática no dia-a-dia (PROFESSORA 27).

Alguns posicionamentos sinalizam insegurança na possível validade desses registros e de como uma prática mais constante dessa estratégia de reflexão pedagógica poderia aprofundar o domínio da escrita por parte das professoras e professores.

A gente está adaptado a realizar as atividades e apenas falar sobre elas, precisamos de mais prática ligada à escrita. Escrever sobre seu trabalho é sempre um desafio (PROFESSORA 11).

Sempre desenvolvemos boas experiências, mas na hora de registrar para apresentação temos dificuldade, nunca achamos que foi boa o suficiente (PROFESSORA 28).

Diante disso, o curso enfatiza a valorização, como conteúdo de formação, do trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que as professoras e professores realizam e compartilham com seus colegas. Estabeleceu diálogo com a Educação em Agroecologia, portanto, quando coloca, como questões norteadoras do Tempo Comunidade, indagações como estas: “Como vive a comunidade de minha escola?”; “Como essa Vida é tecida?”; “Qual o papel do ser humano e da natureza nessa Vida construída?”. Contudo, esse dispositivo metodológico tem seu potencial de significado estreitamente relacionado à escrita reflexiva de cada professor, sublinhando esse exercício como estratégia essencial nos processos de formação docente.

2.3.2.2 Princípio da Diversidade: da racionalidade técnica ao professor pesquisador

A Educação em Agroecologia reconhece a diversidade como aspecto inquestionável dos diferentes ecossistemas e agroecossistemas, na riqueza de suas variadas práticas sociais, culturas e formas de vida (Aguilar *et al.*, 2013). O Princípio da Diversidade questiona a padronização e as ideias que, ao considerar homogeneidade em detrimento à heterogeneidade, excluem e universalizam aspectos locais ou específicos que garantem a construção de identidades outras.

Esse princípio nos lembra a provocação de Arroyo (2014): “Outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos. Até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Trazem e exigem Outras Pedagogias?” (Arroyo, 2014, p. 25)

Podemos concluir que se os educandos educandas são outros, a docência e os professores e professoras não podem ser os mesmos. A reflexão pedagógica deve se revitalizar sempre que se reencontra com os sujeitos da sua ação educativa, segundo Silva (2020), isso fundamenta as práticas de educação em Agroecologia:

Os princípios pedagógicos do Movimento Agroecológico trazem elementos importantes para pensar a organização pedagógica no ensino das escolas do campo. Os processos de socialização, os métodos e técnicas de promoção de espaços de interação fornecem elementos que contribuem para a elaboração de metodologias de pesquisa e extensão (Silva, 2020, p.169).

O curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)* ao refletir sobre a pesquisa como prática educativa, reconhece a existência de variadas realidades, dialoga com a educação em Agroecologia e afirma que as vivências sociais devem ocupar as salas de aula a partir do olhar investigativo de cada estudante e da mediação curiosa de cada professor e professora.

O trabalho orientado pela Agroecologia exige uma atitude de constante investigação do mundo, das possíveis aplicações dos princípios agroecológicos, de exemplos práticos e de experimentação permanente. A busca pelo aperfeiçoamento, adaptação e desenvolvimento de técnicas e processos, relacionados às características locais, de solo, relevo, clima, vegetação, interações ecológicas e também sociais, econômicas e culturais faz a Agroecologia exigir postura ativa de pesquisa das especificidades dos agroecossistemas particulares (Guhur *et al.*, 2013).

As professoras e professores cursistas planejaram investigações/problematizações que geraram *Projetos de Intervenção Local* realizados com o objetivo de incidir na realidade observada. Houve um ciclo de discussão sobre diretrizes e princípios político-pedagógicos orientadores das práticas, mas, cada projeto foi único, respondendo a sua demanda de pesquisa.

Na direção oposta a racionalidade técnica, Nóvoa (2019) fala sobre a *epistemologia da prática profissional*, cuja finalidade seria revelar os saberes construídos na troca de experiências, na realização de práticas pedagógicas diferentes que impulsionam a *metamorfose da escola* (Nóvoa, 2019).

Nesse contexto, de mudança ou metamorfose, há o desafio de se produzir materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos e contextualizados que possam construir outras representações do Semiárido, revisando conteúdos, ilustrações e narrativas. Um desses recursos é o livro didático.

O livro didático é um potente instrumento educacional que forma as pessoas. Esse instrumento tem muito poder diante dos processos de formação, mesmo estando inseridos numa sociedade tecnológica, num momento de aquisição de novas e diversas tecnologias da comunicação e informação. Quando tratamos o livro como instrumento de poder, não nos referimos ao instrumento em si, mas ao que ele traz consigo: a hegemonia cultural, as verdades prontas, as concepções de vida etc., elementos que são temas de debates muito atuais e instigantes, uma vez que é através dos processos educacionais, onde os livros didáticos estão inseridos, que vamos construindo nosso sentimento de pertencimento a culturas e histórias, bem como, afirmando ou negando identidades que nos compoem e também a uma história coletiva (Lins, 2011, p. 65).

A reflexão incisiva de Lins (2011), nos lembra o potencial do livro didático de “orientador pedagógico” junto aos professores e professoras, o que não cabe em uma proposta que concebe o educador como mediador da aprendizagem. Historicamente, a caracterização dos livros didáticos e suas formas de utilização em sala de aula têm sofrido alterações decorrentes da crítica dos próprios docentes.

Essa reflexão está entre as construções dos docentes quando provocados a pensar sobre o Semiárido nos livros e materiais didáticos à disposição da escola, quando se refere ao livro como instrumento de poder, quanto a hegemonia cultural, as verdades prontas, as concepções de vida, vejamos:

Quase não há semiárido nos livros didáticos e quando encontramos, não identificamos a valorização do indivíduo enquanto parte dessa educação, enquanto "construtor" da própria cultura, de sua identidade (PROFESSORA 05).

A educação contextualizada está muito distante nos nossos livros didáticos, é necessário que nós, professores, façamos essa ligação (PROFESSORA 12).

Os livros são planejados para todo país e por isso falta atividades contextualizadas com o semiárido, principalmente com regiões do interior (PROFESSORA 13).

De certa forma deixa muito a desejar, pois vemos pouca ou nenhuma abordagem relacionada ao semiárido nos livros didáticos que utilizamos em sala (PROFESSORA 24).

Nesse contexto, o curso oportunizou a utilização dos Livros Didáticos *Conhecendo o Semiárido* (Figura 10). Todos os estudantes das turmas de 4º e 5º receberam, respectivamente, o livro *Conhecendo o Semiárido 1* e *Conhecendo o*

Semiárido 2. As professoras e professores cursistas receberam os mesmos livros na versão “Livro do(a) Professor(a)”.

O projeto de elaboração dos livros *Conhecendo o Semiárido* é fruto das experiências da RESAB, principalmente em municípios da Bahia e Pernambuco. A primeira edição dos livros foi realizada entre 2006 e 2007 e a segunda edição, revista, em 2019.

FIGURA 10 – Livros didáticos que tratam sobre a temática do Semiárido.



Fonte: Diário de Pernambuco, 2019.

Diferente das obras generalistas disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), *Conhecendo o Semiárido* orientou atividades pertinentes ao contexto do Semiárido, provocando a articulação entre as disciplinas e convidando as professoras e os professores a atuarem como profissionais de visão global sobre o conhecimento, fazendo a mediação do acesso a um saber (re)elaborado e permeado de aprendizagem significativa (Queiroz, 2019).

Os cadernos nos proporcionaram mais possibilidades de inclusão e reflexão do nosso semiárido, numa perspectiva de construção do conhecimento contextualizado, voltado para outras esferas da vida econômica, sociocultural, política e ambiental (PROFESSORA 21).

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido aparece bem retratada nos cadernos, com recursos de textos, imagens, atividades

lúdicas, que retratam o semiárido e suas características específicas (PROFESSOR 17).

É importante essa contextualização que os cadernos trazem, pois age como ferramenta pedagógica multidimensional, que beneficia alunos, famílias e sociedade, por meio do olhar apurado sobre a realidade da vida semiárida (PROFESSORA 23).

Os cadernos nos apoiam para vivências de projetos de intervenção envolvendo a comunidade local, comunidade escolar e outras comunidades para troca de experiências, debates, entre outros (PROFESSOR 22).

A experiência com esse recurso didático contextualizado foi tão significativa que os docentes pontuaram sobre a possibilidade de construção de um caderno *afogadense*, ou no mínimo, *pajeuzeiro*.

Não existe um material didático pensado pelo MEC para a educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Nós temos muito potencial para elaborar nossos materiais didáticos, principalmente com as riquezas do Pajeú (PROFESSORA 18).

Acho que precisamos elaborar material que foque na cultura local e no estudo do nosso Bioma Caatinga (PROFESSORA 11).

A maior parte dos materiais, o professor tem que elaborar ou pesquisar. Os livros didáticos não contribuem muito com a realidade local, sempre precisamos adaptar. Recebemos obras de escritores locais que são muito boas, mas quando vamos pesquisar sobre os autores não encontramos muita coisa, um ponto que seria interessante para nosso alunado e toda comunidade seria apresentar organizar essas obras com informações locais (PROFESSOR 22).

Reconhecer o(s) território(s) em toda sua diversidade nos desafia nesse sentido: materializar na escola (em seus recursos de ensino) a valorização da cultura e dos conhecimentos de todos os povos, do campo ou da cidade.

2.3.2.3 Princípio da Complexidade: refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação

O Princípio da Complexidade nos orienta a fugir da simplificação ou fragmentação, seja no movimento de prática, estudo ou investigação. Ele nos direciona à articulação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar, reconhecendo

“a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações” (Aguiar *et al.*, 2013).

O curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)* priorizou o diálogo de saberes, o pluralismo metodológico e o trabalho de integração das diversas áreas de conhecimento.

O curso me ajudou bastante no planejamento das atividades interdisciplinares. Ajudou principalmente para trabalhar a alfabetização em turma multisseriada (PROFESSORA 02).

(O curso) Proporcionou momentos em que valorizei conteúdos de diversas áreas, do próprio lugar, de forma diferentes e mais abrangentes e prazerosas (PROFESSORA 07).

(O curso) Trouxe mais experiências com o novo olhar para o campo, como lugar de construir conhecimentos. Oportunizou novos conhecimentos, estratégias diferentes de ensino e trocas de experiências (PROFESSORA 12).

O curso me possibilitou importantes reflexões sobre a prática pedagógica na educação do campo, nessa perspectiva da convivência com o semiárido, ampliou meu olhar sobre o tema (PROFESSORA 16).

Compartilhei algumas experiências e aprendi outras, buscando assim uma melhor convivência com o semiárido (PROFESSORA 23).

O diálogo com o Princípio da Complexidade relaciona-se ao fato de que a Educação Contextualizada defina se não alimentada por uma prática pedagógica de questionamento e investigação, onde o olhar multidimensional para a realidade sublinha a indissociabilidade entre ação e reflexão.

Falar em complexidade no âmbito da docência significa reconhecer que a formação de professoras e professores, na tendência reflexiva, se empenha em construir saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, com toda sua transdisciplinaridade, ou seja, “para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (Pimenta, 2012, p.27).

Conforme Weisz (2009), é cada vez mais claro que a qualidade do trabalho pedagógico depende diretamente da existência de um projeto educativo compartilhado pela comunidade escolar e atrelado a um processo de formação docente que prioriza a ação-reflexão; que inclui a criação de estratégias, experimentação e análise compartilhada, a partir da interpretação que faz da teoria e da realidade em que está inserido.

As reflexões direcionadas pelos textos que compuseram as referências de estudo e leitura no curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)* fundamentaram a realização de projetos de intervenções político-pedagógicas a partir do currículo como elemento interdisciplinar. Conforme Candau (2020):

A formação continuada de professores deve garantir a reflexão sobre a didática e os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas significativas aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam (Candau, 2020, p.35).

Essa compreensão sobre formação continuada de professoras e professores, fundamentou a mediação da troca de experiência entre os docentes cursistas, ampliando os processos dialógicos, focando no currículo como dimensão complexa do conhecimento, perpassado, transversalmente, pelos valores e saberes socioculturais. Isso despertou a reflexão sobre o Currículo de Pernambuco tomado como Proposta Curricular pela rede municipal:

Eu vejo a vontade e um olhar diferenciado para o trabalho interdisciplinar, porém acho que a proposta curricular (O DOCUMENTO EM SI) ainda precisa melhorar (PROFESSORA 09).

Infelizmente o nosso currículo deixa a desejar quanto a ações realmente voltadas para a convivência com o semiárido e práticas interdisciplinares (PROFESSORA 14).

Com essa perspectiva de mudança de visão e fortalecimento de práticas por parte dos professores, educandos e famílias dos educandos, podemos rever nosso currículo (PROFESSOR 17).

É importante destacar o trabalho com as possibilidades de convivência com o semiárido, de uma maneira mais aproximada da realidade dos estudantes, eixos temáticos pertinentes e presentes no currículo. E isso está faltando (PROFESSORA 18).

A contextualização da educação é de fundamental importância para a compreensão dos professores sobre os processos de saberes desenvolvidos pelos alunos. O processo educacional deve levar em consideração o fazer, a história, o cotidiano das pessoas envolvidas e isso tem que estar previsto no currículo (PROFESSORA 24).

Importante a revisão do documento que orienta o currículo, assim como trabalhamos vários conteúdos no contexto mundial, então, é importantíssimo

conhecermos o contexto local, e ver quantas riquezas existem ali (PROFESSORA 27).

A abordagem metodológica do curso priorizou as dinâmicas de compartilhamento de experiências entre as professoras e professores, ressaltando que o processo de construção de um projeto de educação voltado para a transformação das condições de injustiças e desigualdades sociais está associado ao desenvolvimento de competências como respeitar e valorizar os diferentes saberes.

No entanto, principalmente tratando-se de formação de educadores e educadoras críticos, não podemos deixar de pontuar que o aprofundamento das experiências socializadas está diretamente relacionado às vivências socioculturais dos próprios docentes, isto é, o professor e a professora, ao atuar como docente, também está, dentro de suas condições de vida, trabalho, de família, de emprego e sobrevivência, produzindo sua existência (Arroyo, 2014).

É fundamental, portanto, enriquecer os encontros formativos com experiências estéticas, que aguçam a sensibilidade e a formação humanística das professoras e dos professores em toda sua integralidade. Conceição; Barros (2011), ao falar sobre “A partilha do senível na formação docente sob uma perspectiva estética”, nos afirmam:

Promover de forma mais discursiva o encontro do ato educativo com a estética artística é dialogar com as possibilidades de transver a construção do conhecimento e seus processos formativos com mais sensibilidade e encantamento. (...) não significa ensinar a fazer arte, mas aproximar do professor e do aluno as experiências estéticas, valorizando a invenção, a criatividade, o devaneio e os sonhos (Conceição; Barros, 2011, p.131).

Nesse sentido, tornou-se uma fragilidade o formato *online* do curso, pois o modelo a distância limita, de maneira significativa, as atividades alusivas à Mística. Os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como “parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topo, a parte realizável da utopia.” (Silva, 2022, p. 220)

Percebemos, portanto que a mística, assim como a Agroecologia e outras práticas sociais desenvolvidas, conservadas e ensinadas de geração para geração,

conseguem deixar notória a íntima relação existente entre arte, música, dança, poesia e os elementos que simbolizam a luta pela terra e por vários outros direitos negligenciados historicamente. Ver o mundo através da mística é, portanto, “entender o seu papel social coletivo que nasce na individualidade, mas só é possível crescer e tomar força na coletividade” (Silva, 2022, p. 225).

Com encontros de formação a distância, a mística fica restrita a apresentação de vídeo, música ou poema, perdendo significativamente o potencial de interação, o que configura lacuna importante considerando-se que arte e a poética também permitem “revolucionar nosso olhar tão viciado, tão homogêneo, tão igual, desmistificando a pregação do óbvio.” (Conceição; Barros, 2011, p.146).

2.3.2.4 Princípio da Transformação e o potencial de intervenção no mundo

O Princípio da Transformação reconhece a educação como ferramenta de promoção de práticas emancipatórias que, nesse sentido, envolvem o protagonismo dos sujeitos, processos coletivos de aprendizagem e a atuação crítica de todos os agentes sociais (ABA, 2013).

A estrutura metodológica do curso considerou a reflexão sobre práticas contextualizadoras; direcionando a escola como *lócus* para reflexão e ação transformadora, sempre dentro de um processo participativo, visando a auto-organização, autogestão e empoderamento da comunidade escolar.

Ao falarmos da Educação Contextualizada, somos remetidos a essa simbiose entre o conteúdo escolar e o contexto, ou seja, a realidade (Pimenta, 2012). Entre o cotidiano escolar e o comunitário, as relações cotidianas e as lutas coletivas, a vida familiar e as formas de organização social, os problemas e as ações para superá-los.

O contexto não pode ser visto apenas como fotografia de um lugar, até porque o lugar humanizado é o território e a territorialização é histórica. É preciso “observar as múltiplas dimensões do contexto, logo da contextualização, sem reduzi-la ao meio ambiente apenas.” (Souza; Barbosa; Jaegermann, 2022, p. 283)

Corroborando com essa perspectiva, percebemos que a escola, possuindo múltiplas dimensões, pode extrapolar e redimensionar os conhecimentos, através da investigação e do debate tanto dos problemas da sua comunidade, quanto das estruturas sociais opressoras que atuam nela.

Dentro do curso, no Módulo III, as professoras e os professores cursistas refletiram sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) Escolar como espaço de prática cidadã para as escolas do Semiárido. Como desdobramento, revisaram seu PPP à luz das questões pontuadas na formação.

Um dos pontos destacados foi com relação a revisão/reelaboração dos projetos político pedagógicos das escolas envolvidas no curso, uma vez que os cursistas tiveram uma temática específica para trabalhar este assunto (COORDENADORA GERAL).

Apesar de ter sido um desafio, a elaboração do PPP mostrou que o tempo de vivência das experiências é importante para a construção de novos saberes (PROFESSORA 12).

Foi muito significativa a orientação para revisão do PPP. Colocamos em prática as discussões do curso (PROFESSORA 16).

Sendo o PPP importante para orientar o planejamento das atividades, apreender com a proposta de Convivência com o Semiárido favoreceu a ressignificação desse documento fundamental para a escola (PROFESSORA 24).

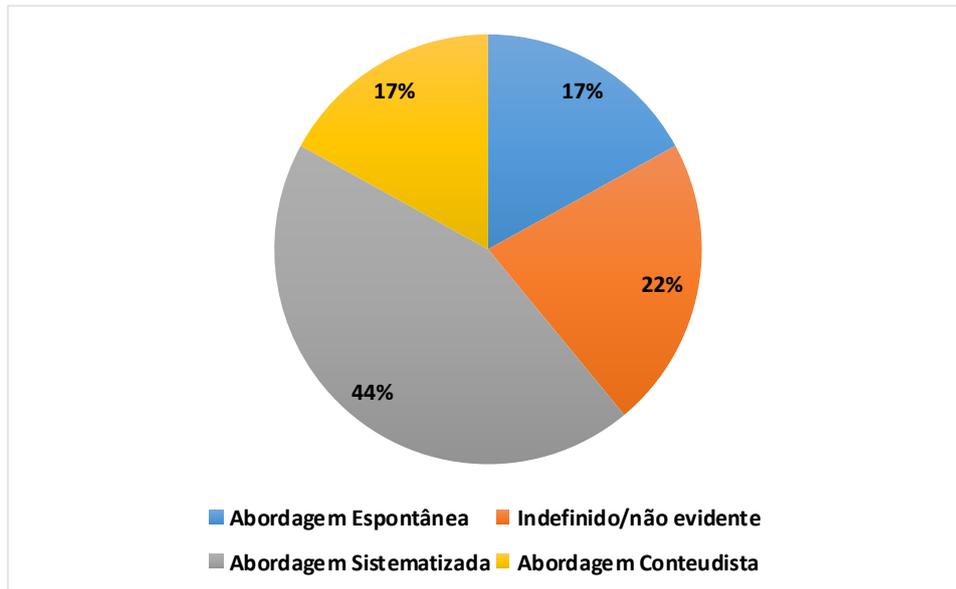
Além da compreensão sobre o PPP como instrumento estratégico na gestão escolar, no processo de construção e afirmação de identidade pela Escola, enfatizou-se o papel da professora e do professor como agente de mudança, aprendendo com seus pares sobre aquilo que o outro sabe, no processo de *conviver* com o Semiárido e de *lecionar* no Semiárido, superando concepções equivocadas em relação ao potencial e riquezas dessa região. Conforme Tardif; Lessard (2014), no *pensar a escola*, afirmamos essa mesma escola como lugar de educação, de formação humana:

Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo objeto humano merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente. Que significa, para os professores, trabalhar com jovens seres humanos no objetivo de formá-los e instruí-los quais são as exigências e as características inerentes a um trabalho com e sobre um tal objeto como este objeto afeta o mandato dos professores quais são os desafios, as significações e as consequências decorrentes do fato de seu objeto de trabalho cotidiano corresponder a seres humanos com os quais instauram relações de diversas modalidades profissionais, pessoais, afetivas, sociais, culturais, de linguagem, etc. como os professores enxergam os alunos e as relações que estabelecem com eles. (Tardif; Lessard, 2014, p. 141).

Contudo, tomando o Princípio da Transformação como lupa, se faz necessário um apontamento: As professoras e professores cursistas indicaram movimento pedagógico incipiente no que se refere à abordagem da Agroecologia. Especificamente, quando responderam à pergunta “Como você aborda a Agroecologia em sua prática pedagógica?”, as professoras e os professores puderam discorrer, argumentando e justificando seu ponto de vista. Na análise dos dados coletados, foi possível categorizar as respostas a referida questão em quatro dimensões.

No gráfico a seguir, Figura 11, observamos que o mesmo percentual de professoras e professores (17%) indicou organizar seu trabalho pedagógico com Agroecologia a partir de uma Abordagem Espontânea ou de uma Abordagem Conteudista.

FIGURA 11 – como as professoras e os professores abordam o trabalho com Agroecologia em sua prática pedagógica.



Fonte: Elaboração da autora.

A Abordagem Espontânea relaciona-se às respostas que indicaram práticas pedagógicas que abordam a Agroecologia sem planejamento prévio ou intencionalidade pedagógica pré-definida. São as experiências que priorizam

estratégias como a roda de conversa, onde os estudantes podem trazer relatos orais e espontâneos de práticas pessoais e informais relacionadas à Agroecologia:

Trabalho Agroecologia sim, mas de maneira muito simples, apenas em rodas de conversa (PROFESSORA 06).

O tema Agroecologia sempre surge nos debates dos textos, então, sempre conversamos sobre essa temática conversamos (PROFESSORA 21).

Embora seja fundamental considerar as experiências do território onde a escola constrói sua existência, abordar a Agroecologia de maneira excessivamente espontânea, fragiliza o aprofundamento dos conhecimentos que devem ser sistematizados pelos estudantes a partir da mediação da professora e do professor. Conforme Aguiar, Silva (2017):

A Agroecologia é vista como enfoque ou campo de conhecimentos transdisciplinar e integrador que pressupõe a articulação de diferentes áreas do conhecimento científico com os conhecimentos empíricos, tradicionais ou populares, para a promoção de ações e transformações alternativas à crise econômica, social, e ecológica que vivemos na atualidade (Aguiar, Silva, 2017, p. 17).

A transdisciplinariedade pontuada por Aguiar (2017), considera a complexidade da Agroecologia e, portanto, também da Educação em Agroecologia. Esse aspecto exige do docente, mais do nunca, a organização de Plano de Aula antecipadamente, considerando a definição de objetivos claros e a preparação de material pedagógico para mediação dos estudos de natureza mais prática. A Abordagem Conteudista reúne as respostas que indicaram um trabalho com a Agroecologia apenas em momentos em que é possível relacionar a discussão com o conteúdo programático ou com estratégias que priorizam as atividades em sala de aula.

Sempre trabalho dentro dos conteúdos meio ambiente, água e natureza (PROFESSOR 18).

Nos conteúdos sobre o uso e conservação dos recursos naturais. O livro diário sempre traz o assunto" (PROFESSORA 4).

Trabalho sobre Agroecologia através de exposição de informações, de pesquisa e fotos relacionadas ao assunto". (PROFESSORA 11).

Sempre relaciono a temática da Agroecologia com os conteúdos sobre meio ambiente (PROFESSORA 12).

Embora a Agroecologia demande a sistematização de conhecimentos científicos, a troca de experiências e a valorização dos saberes da comunidade são fundamentais, pois a contextualização dos procesos educativos que tem como base a problematização da realidade. Rosset (2017), debatendo a abordagem da Agroecologia na Educação Básica, nos provoca a pensar sobre a perspectiva puramente conteudista, disciplinar e desarticulada de projeto popular de sociedade:

Em termos epistemológicos, as escolas estão moldando a própria maneira de como as pessoas vão pensar no futuro. Serão formadas apenas para pensar em termos compartimentados, cartesianos, que se prestam tão bem à monocultura, ao uso de agrotóxicos e à conquista da natureza pela força bruta? Ou eles serão capazes de pensar de maneira mais holística, mais ecológicas da agricultura? A ecologia e a Agroecologia serão apenas uma ou duas matérias, como caixas de conhecimentos separadas de outros conhecimentos, ou serão eixos transversais? (ROSSET, 2017, 124)

Essa problematização ancora as reflexões relativas às práticas que focam no trabalho pedagógico conteudista e, portanto, sinalizam um processo de ensino centrado na professora e no professor como detentor do saber, desconsiderando o potencial de conhecimento que circula na própria comunidade escolar.

Esse aspecto somado à indicação de que 22% das respostas sinalizaram que as professoras e os professores não abordam a Agroecologia em suas práticas, ou demonstram dificuldade em descrever esse trabalho, demanda uma reflexão aprofundada sobre as metodologias utilizadas no processo de formação continuada.

Os processos de formação docente desenvolvidos na perspectiva da educação contextualizada com o semiárido fundamentam-se nas contribuições teóricas de Freire (1992) com relação à concepção de educação problematizadora e dialógica, pois, os professores em processo de formação são considerados como sujeitos que tem uma história social e cultural, com também tem uma experiência profissional que possibilita a construção de uma infinidade de saberes e conhecimentos que precisam ser valorizados e compartilhados durante os eventos formativos (Lima, 2011, p. 112).

Lima (2012), enfatiza que os saberes docentes devem estar na centralidade dos processos de formação docente, essa perspectiva abre espaço para problematização da realidade e a construção de reflexões pertinentes sobre a prática pedagógica de cada escola.

A Abordagem Sistematizada reuniu o maior número de respostas (44%). Essa abordagem relaciona-se às experiências que indicam um trabalho planejado e abrangente com a perspectiva da Agroecologia. Compreendem as propostas que consideram os conteúdos, mas não perdem de vista a contextualização e exploração dos aspectos locais, com estratégias como visitas de campo e aula-passeio.

Trabalhando conteúdos e explorando o meio ambiente com alunos e comunidade (PROFESSOR 7).

Através das aulas de campo, exposição de conteúdos e, principalmente, trabalhando as experiências do ambiente em que os educandos estão inseridos (PROFESSOR 5).

Exploro muito os conteúdos nos quintais das crianças, observando tudo (PROFESSOR 17).

Abordo a Agroecologia através de aula-passeio, entrevistas, rodas de debates para conhecer mais perto novas práticas e experiências levando o aluno a refletir sobre os conteúdos e valorizar as riquezas de nossa comunidade (PROFESSORA 26).

As respostas ilustram a busca pela articulação de saberes, a exploração do contexto onde a escola está inserida e o esforço em problematizar a realidade, movimentos que caminham no sentido da reelaboração da prática pedagógica e, por conseguinte, na reflexão sobre os paradigmas de desenvolvimento sociais vigentes.

A escola é espaço estratégico para esse perspectiva de reflexão, conforme Altieri (2012), a Agroecologia permite pensarmos um “desenvolvimento agrícola alternativo que incentive formas de agricultura mais ecológicas, diversificadas, sustentáveis e socialmente justas. (Altieri, 2012, p.365). Pires (2017), em síntese, aponta os percursos de resistência da Agroecologia e do diálogo dos saberes, enfatizando seu objetivo de incidência:

A Agroecologia se constrói na capacidade de articular e incidir na construção de políticas públicas que assegurem recursos, instrumentos e condições concretas para o seu avanço como estratégia de desenvolvimento que dinamiza processos e redes territoriais de conhecimento (Pires, 2017, p. 239).

As experiências que sinalizam uma Abordagem Sistematizada da Agroecologia endossam, portanto, a corrente de vivências que argumentam por políticas públicas que fortaleçam o paradigma agroecológico nas diversas áreas de conhecimento e em toda sua complexidade. Embora se reconheça que a educação em Agroecologia dialoga facilmente com a educação contextualizada para convivência com o semiárido:

Essas discussões estão totalmente relacionadas, principalmente, quando tratamos sobre o clima e o manejo da água de chuva, do solo e da caatinga e as experiências de agricultura familiar no Semiárido (COORDENADORA GERAL).

Elas se aproximam na percepção e no respeito ao meio ambiente e aos conhecimentos das comunidades tradicionais (PROFESSORA 01).

Acho que se articula sim e de forma dinâmica. A Agroecologia é feita por pessoas do povo, da comunidade e essas pessoas podem e devem ser articuladas para debater sobre essa questão nas escolas. São elas quem são as educadoras, mesmo sem diploma (PROFESSORA 03).

Atualmente tem sido dois debates indissociáveis. Convivência com o semiárido, no campo principalmente, passa necessariamente pela defesa e prática agroecológica (PROFESSORA 04).

Não há como tratar da educação contextualizada separada da Agroecologia. Completamente se correlacionam (PROFESSORA 06).

Não vejo um sem o outro, Educação em Agroecologia é muito mais do que plantar e colher de forma saudável, é uma relação de respeito, equilíbrio e sustentabilidade na convivência com os ecossistemas (PROFESSORA 18).

Consideramos que 56% das práticas pedagógicas sinalizadas pelo processo de pesquisa indicam ausência de um planejamento sistematizado, que busca organizar o trabalho com os estudantes de maneira abrangente, aprofundando conceitos e explorando as experiências locais.

Pode-se concluir que a reflexão sobre como a Agroecologia dialoga (ou pode dialogar) com as práticas de ensino-aprendizagem na educação formal, com perspectiva de convivência com o semiárido, ainda é demanda significativa para os processos de formação continuada de professoras e professores. Concluído o curso, as ações de formação foram encerradas, quebrando a expectativa de aprofundamento na dinâmica iniciada com a formação:

O principal desafio seria manter o engajamento, a participação e a continuidade do curso. É muito importante que iniciativas como essa continuem existindo, mas

elas dependem do engajamento de todos os profissionais envolvidos (gestão, professores/formadores e professores/alunos) (PROFESSORA 8)

2.3.2.5 Princípio da Autonomia: imperativo ético às práticas emancipatórias

O processo de formação de professores que reconhece o ato de ensinar do educador e o ato de aprender do educando como resultados de um processo permeado por escuta, amorosidade e partilha, busca, necessariamente, o desenvolvimento da autonomia do sujeito aprendente.

Nesse sentido, o Princípio da Autonomia é condicionante na promoção de práticas emancipatórias, isto é, práticas que geram transformação a partir do protagonismo dos sujeitos. Observando o potencial de desdobramentos do curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido*, observamos fragilidade de continuação das ações, o que impõe limitações nas condições de transformação das realidades envolvidas e, conseqüentemente, gera entraves para o exercício pleno da autonomia dos sujeitos. Em relação à articulação com a FUNDAJ, ainda serão concluídas duas atividades que encerram o ciclo de trabalho:

- *Apreciação da Pesquisa. A realidade das escolas e a memória da Educação em municípios situados no semiárido brasileiro*, que teve como objetivo: produzir uma cartografia da memória das instituições escolares do semiárido e dos sujeitos dessas escolas. A pesquisa envolveu algumas escolas municipais que tiveram professores e professoras como cursistas.
- Mobilização para produção de publicação referente às experiências desenvolvidas pelas professoras e professores cursistas. Essa publicação irá documentar os Projetos de Intervenção Local elaborados e vivenciados a partir da realização do curso *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido*.

A organização da publicação irá considerar o agrupamento dos Projetos de Intervenção Local pelos temas:

1. Educação Contextualizada e as Tecnologias Sociais de Convivência com o Semiárido, no município de Afogados da Ingazeira.
2. O recaatingamento do Olho d'Água de Carapuça, uma intervenção Pedagógica: construindo e socializando saberes!
3. Agricultores(as) experimentadores(as), protagonistas locais da Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.
4. Educação Contextualizada no Semiárido e Diversidades: intervenções e planos de ensino.
5. Inventário das Práticas Pedagógicas Contextualizadas do Município de Afogados da Ingazeira.
6. Educação Contextualizada como eixo orientador da Gestão da Educação no município de Afogados da Ingazeira.

A continuidade das ações, na dimensão de aprofundamento dos conhecimentos construídos é reconhecida como grande desafio na etapa *pós-curso*:

Um dos grandes desafios é garantir a continuidade. Muitas vezes, quando muda a gestão no município para as novas experiências. Por isso, se a comunidade participa, entra na cultura, é mais difícil mudar. No caso de Afogados da Ingazeira, que foi a última experiência que colaborei, eu considero que esse município tem um grande potencial para incluir na política educacional do município, a Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, considerando que a Secretaria de Educação conta com uma equipe qualificada, engajada e que os docentes que fizeram o Curso até o final, na minha avaliação são profissionais comprometidos/as (COORDENAÇÃO GERAL).

A continuidade é o primeiro desafio. Mobilizar a vontade e o desejo dos docentes de modo a provocar o engajamento; e secretaria criar as condições para que isso aconteça (FORMADORA 01).

O potencial para continuar a Formação Continuada é desafiador, mas fundamental para que as ações criem raízes (FORMADORA 03).

Ofertar a continuidade não será continuísmo, se partir for respeitando suas necessidades formativas ou mesmo repetindo o modelo (com devidos ajustes) para outro público de professores/as. Os desafios vão desde o investimento para isso, ao processo articulador envolvendo diferentes frentes de trabalho: A gestão local, os parceiros: FUNDAJ e RESAB, entre outros envolvidos (FORMADORA 04).

Essa fragilidade que se impõe no que se refere à replicabilidade ou continuidade/aprofundamento da experiência, nos provoca a pensar sobre o Princípio da Autonomia proposto por Gervais *et al.* (2020). O Princípio da Transformação, nesse contexto, está diretamente relacionado ao movimento de Autonomia(s) nas e das ações/experiências de Educação em Agroecologia e na gestão da Educação Contextualizada no Semiárido, principalmente quando falamos de formação docente:

Falar sobre formação inicial ou continuada de professores, independentemente de nível e modalidade de ensino com os quais esses profissionais possam estar envolvidos, é falar inicialmente sobre processos e não sobre fatos, eventos ou produtos. Aprender a ensinar é um processo complexo, que se prolonga por toda a vida profissional do professor”. (Tabanez, 2009, p. 141).

Considerando essa compreensão de formação docente como processo, não como evento, observamos em Souza (2012), que ao problematizar a proposta de educação contextualizada desenvolvida nos municípios de Curaçá e Uauá –BA, pontua que, embora com percursos distintos, ambos os municípios se encontram desafiados de forma muito comum em pelo menos duas questões:

a) superar o formato centralizador não apenas na gestão dos recursos da educação, mas sobretudo, na **construção de maior autonomia por parte de um coletivo maior que não apenas a Secretaria de Educação**. Esta autonomia, contudo, não pode ser reforçada como uma concessão, delegação, ou autorização por parte da Secretaria ou por força de qualquer lei. As propostas dos municípios indicam a **autonomia como construção coletiva resultante de uma maior consciência política dos sujeitos** como sujeitos de direito e da escola como espaço público coletivo onde se articulam ações em defesa de um novo projeto social. b) romper com as interferências político- partidárias na gestão tem como uma das vias necessárias, o **fortalecimento dos coletivos organizados na gestão** (sobretudo os Conselhos – que tem em sua constituição segmentos diversos da comunidade – e os professores) (SOUZA, 2012, p.126, *grifos da autora*).

Observamos, portanto, que o Princípio da Autonomia se relaciona às diretrizes de gestão, autogestão e construção de marcos normativos que configuram as garantias de continuidade das ações/experiências coletivas, tecidas a partir do Princípio da Transformação.

Considerando os elementos pontuados a partir de toda a análise tecida, a construção e publicação oficial, dentro de um processo democrático e participativo, de Lei que institui Política Municipal de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido e Agroecologia, em Afogados da Ingazeira, se apresenta como significativo produto final do trabalho, sendo intervenção concreta às questões elencadas pela pesquisa. Os envolvidos no curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido* elencaram os aspectos que devem ser pontuados no debate de elaboração dessa Política:

A adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, a cultura, a identidade e a especificidade do lugar, estimulando um processo de desconstrução de estereótipos e de construção de um novo olhar sobre o semiárido (PROFESSORA 4).

Um currículo adaptado a realidade semiárida e aos saberes da Comunidade, levando em consideração a prática em sala de aula (PROFESSORA 10).

Valorizar mais a contextualização do educando, a cultura local, as trocas de experiências para que se dê continuidade aos conhecimentos locais, exista diálogo entre os sujeitos e comunidade, dando ênfase a economia local. (PROFESSOR 22).

Um olhar diferente para a cultura, a identidade e a especificidade do lugar, estimulando um processo de desconstrução de estereótipos e de construção de um novo olhar sobre o Semiárido (PROFESSORA 23).

Destacaria as práticas que contribuem para convivência com o semiárido e o conhecimento empírico das comunidades, uma vez que a experiência local deve ser compartilhada entre os atores e atrizes envolvidas (FORMADORA 02).

Primeiro, o conhecimento das potencialidades locais. Dados sobre a realidade -Quem somos, o que temos, com quem podemos contar. Que outros projetos de desenvolvimento estão sendo desenvolvidos com os quais a Educação pode e deve interagir? Ter na Secretaria de Educação um núcleo que acompanhe as ações de Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido articuladas a outros coletivos como a ASA e outros. Criar grupos de estudos e pesquisa por grupos de escolas mais próximas. Incluir no Planejamento escolar, metas a serem trabalhadas. São apenas algumas dicas. Sei que isso implica em elaboração mais complexa (FORMADORA 03).

Formação de professores e políticas de valorização do magistério nesse território (FORMADORA 04).

Saberes culturais, identidade(s) e sustentabilidade, perpassando por uma intencionalidade de, a partir da problematização dos dados e indicadores socioeconômico educacionais, problematizar os desafios locais/regionais, diante do atual cenário das políticas públicas, e do conhecimento, prática e engajamento dos cursistas participantes (FORMADORA 05).

É preciso olhar o fortalecimento de ações como o curso de *Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido* como

um movimento de conscientizar à luta de classes, na busca da efetivação dos direitos à Educação com qualidade socialmente referenciada.

2.4 Produto Técnico Final

Os resultados da pesquisa deram origem ao produtos final de tese (Apêndice 4) denominados de Norma ou Marco Regulatório, conforme Capes (2019).

9 – Norma ou Marco regulatório – Definição: são diretrizes que regulam o funcionamento do setor público e/ou pri-vado. Tem por finalidade estabelecer regras para sistemas, órgãos, serviços, instituições e empresas, com mecanismos de regulação, compensação e penalidade (CAPES, 2019, p. 50).

O processo de pesquisa resultou na Norma ou Marco Regulatório, que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia na Rede Municipal de Ensino de Afogados da Ingazeira e dá outras providências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou responder em que medida o curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores(as), gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as), desenvolvido em Afogados da Ingazeira, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, dialoga com os princípios da Educação em Agroecologia.

As etapas que constituíram o percurso da pesquisa, diretamente relacionadas aos objetivos específicos traçados, foram organizadas considerando que o curso tinha como foco a *Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido*, não tendo, em sua origem de elaboração, o objetivo de abordar ou articular-se diretamente com a Educação em Agroecologia. Inicialmente, buscou-se descrever o curso Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Esse exercício trouxe a identificação dos eixos teórico – metodológicos centrais no processo de realização do curso:

- a) Tempo Comunidade;
- b) Projeto de Intervenção Local;
- c) Dispositivos ou dinâmicas de troca de saberes e
- d) Revisão do Projeto Político Pedagógico Escolar.

Também foi possível elencar princípios político-pedagógicos mobilizados no processo de formação:

- a) Compreensão do Semiárido como lugar de vida.
- b) Respeito aos saberes locais.
- c) Diálogo como estratégia central na construção do conhecimento.
- d) Reflexão coletiva sobre a realidade.
- e) Pesquisa como prática educativa.
- f) Articulação dos diferentes saberes
- g) Compreensão do(a) Professor(a) como mediador(a) das situações de aprendizagem.
- h) Interdisciplinaridade como eixo de articulação entre diferentes áreas de conhecimento.

- i) Compreensão do Currículo como elemento interdisciplinar.
- j) Respeito e valorização das diferenças entre os sujeitos, historicamente construídos.
- k) Gestão escolar democrática e participativa.

O trabalho de análise ainda observou aspectos que surgiram como desafios durante a realização do curso, mas que, tomados como elementos frutos de processo de avaliação, significam ações que devem estar presentes na continuidade da formação docente:

- a) Escrita reflexiva do(a) professor(a) como dispositivo metodológico essencial no processo de formação docente.
- b) Construção de material didático específico como estratégia importante no movimento de valorização da cultura e dos conhecimentos de todos os povos, do campo e da cidade.
- c) Realização de Mística ou atividade de acolhimento dos docentes como experiência estético-cultural que aguça a sensibilidade e a formação identitária e humanística.
- d) Institucionalização dos processos observados como significativos na formação docente, buscando garantir a autonomia de continuidade das transformações sociais que envolvem a escola.
- e) Discussão da educação em Agroecologia como tema abrangente e complexo, que demanda, para o trabalho na educação básica, planejamento sistematizado, superando visões conteudistas ou de abordagem estritamente espontânea e informal.

Especificamente, o desafio da institucionalização dos processos observados como significativos na formação docente articulou-se com o objetivo de construir, coletivamente, marco legal que normatizasse Política Municipal de Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido e Agroecologia.

Um dos maiores desafios no campo da formação docente refere-se a construção de um projeto que considere os(as) professores(as) como intelectuais críticos e criativos, que produzem conhecimentos e saberes, tendo o contexto

sociocultural e político dos docentes e dos(as) alunos(as), como ponto de partida e de chegada dos processos educativos.

O trabalho de pesquisa buscou, então, analisar a compreensão dos(as) formadores(as), coordenadores(as) e professores(as) envolvidos(as) no curso em relação à Educação em Agroecologia e Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e, ainda, discutir os elementos presentes no desenho formativo do curso em relação aos princípios da Educação em Agroecologia. Esse movimento de investigação/reflexão trouxe como achados, os elementos que contribuem, se aproximam e são coerentes com os Princípios de Vida, Diversidade, Complexidade e Transformação.

Os eixos teórico – metodológicos e os princípios político-pedagógicos que teceram diálogo com os quatro princípios da Educação em Agroecologia indicaram a necessidade de articulação também com o Princípio da Autonomia. A demanda de reconhecimento desse princípio, como elemento essencial da Educação em Agroecologia, foi achado significativo na resposta à pergunta que instigou esse trabalho de pesquisa.

É fundamental enfatizar que o formato de apresentação das reflexões construídas em relação aos Princípios da Educação em Agroecologia não configuram o estabelecimento de uma relação linear, pois as vivências tecidas em processo de formação docente estão no âmbito da complexidade. Por isso, a pesquisa junto aos Projetos de Intervenção Local torna-se indicação significativa para próximos estudos.

Percebemos, pelos temas que agruparam os Projetos de Intervenção Local, que esse eixo teórico-metodológico mobiliza a escola em todas as suas dimensões, construindo relações interdisciplinares que colocam em jogo as compreensões sobre os Princípios da Educação em Agroecologia e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, justificando futuros movimentos de pesquisa nesse âmbito.

A construção do produto final envolveu um processo de estímulo à transformação e ao exercício da autonomia de cada docente. Debatendo e propondo inserções ao texto que definiu a Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia, os professores e as professoras exercitaram a Invenção da sua própria existência, como profissional do magistério, como cidadão e cidadã, como sujeitos de sua própria história.

A construção desse marco legal, que envolveu, necessariamente, a comunicação em níveis mais profundos e complexos, demonstra como através da Autonomia, os sujeitos tornam-se capazes de intervir no mundo, ou seja, tornam-se capazes de decidir, de romper, de escolher ações de dignificantes transformações.

A formação continuada de professores(as), na perspectiva da convivência com o Semiárido, enxerga o ambiente escolar como espaço emancipador de docentes, estudantes e comunidade. Tece uma escola que aprende com a própria prática e pensa na sustentabilidade, dialogando, assim, com a Educação em Agroecologia. Nesse sentido, essa relação deve ser pautada nos espaços de definição de políticas públicas relativas à formação, inicial e continuada, de professores e professoras.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, F. J. P. (Org.) **Educação ambiental em unidades de conservação da caatinga paraibana: práticas pedagógicas e formação continuada de professores.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2017a.
- ABÍLIO, F. J. P. (Org.) **Educação ambiental em unidades de conservação no Bioma Caatinga: biodiversidade e formação continuada de professores, tendo como ênfase os estudos na RPPN Fazenda Santa Clara (São João do Cariri).** João Pessoa: Editora da UFPB, 2017b.
- AGUIAR, L. da C.; GROSSI, D. M.; OLIVEIRA, L. G. de; AVILA, M. L. de. As políticas públicas no Semiárido brasileiro: uma revisão de literatura. **Ver. Econ. NE**, Fortaleza, v.50, n.2, p. 9-22, abr/jun, 2019.
- AGUIAR, M. V. A. Educação em Agroecologia: que formação para sustentabilidade? **Agriculturas**, v. 7, n. 4, p. 4-6, dez. 2010.
- AGUIAR, M. V. A.; CAPORAL, F. R.; FIGUEIREDO, M. A. B.; LIMA, J. R.T.; MATTOS, J. L. S.; SILVA, J. N. da. Princípios e diretrizes da Educação em Agroecologia. **Cadernos de Agroecologia**, v. 11, n. 1, p. 01-16, 2013.
- AGUIAR, M. V. de A. Educação em Agroecologia: pontos para o debate a partir da experiência do Núcleo de Agroecologia e Campesinato da UFRPE. In: **Pesquisa e extensão para a agricultura familiar no âmbito da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** Brasília: SAF/MDA, v.1, p. 77-86, 2015.
- AGUIAR, Maria Virginia de Almeida; SILVA, José Nunes da. **Significados de uma formação humanística na licenciatura em ciências agrícolas da UFRPE: diálogos com os princípios da Educação em Agroecologia.** Cadernos de Agroecologia - ISSN 2236-7934 - Anais do II SNEA, Vol. 12, N° 1, Jul. 2017.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A. Formação Continuada de Professores no Brasil. **Anais** Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá: UEM, 2011.
- ALMEIDA, L. R. de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-23.
- ALMEIDA, W. F. da S. **Programa Nacional de Educação do Campo em Afogados da Ingazeira, Sertão Pernambucano: análise da formulação e das ações desenvolvidas, 2016.** Dissertação (Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- ANDRADE, J. S.; FERNANDES, S. A. DE S. A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiárido. **Revista Nera**, n. 34, p. 157–175, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4733>. Acesso em 01 de set. de 2023.
- ARAÚJO, M. F. F. de; PEDROSA, M. A. Desenvolvimento Sustentável e Concepções de Professores de Biologia em Formação Inicial. **Ensaio**. Belo Horizonte, v.16, n. 02, p. 71-83, 2014.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.) **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA (ABA). **construção do conhecimento agroecológico**. Brasília-DF: ABA, 2007.
- BAPTISTA, F. M. C.; QUINTELLA, N. (orgs.). **Educação rural sustentabilidade do campo**. Feira de Santana: MOC; UEFS – Pernambuco: SERTA, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.
- BIAZOTI, A.; ALMEIDA, N.; TAVARES, P. **Caderno de metodologias, inspirações e experimentações na construção do conhecimento agroecológico**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2017.
- BICA, G. S.; MENGARELLI, R.; ALVARES, S. M. R. **Agroecologia nas escolas públicas: educação ambiental e resgate dos saberes populares**. Caderno de metodologias. Universidade Federal do Paraná, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.
- BRASIL. Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução 02/2008, Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2008.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução 01/2002, Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco – Diretoria de Pesquisas Sociais. **Construção de programa de ações para a educação do semiárido brasileiro**. Recife, 2019.

CALDART, R. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETANJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264

CALDART, R. **Escolas do campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!, 2015, mimeo.

CAMPOS, L. M.; BERTAZZO, J. C. A Relação Entre Agroecologia e Educação do Campo na Perspectiva da Transição Agroecológica Escolar. **Cadernos de Agroecologia**, Vol 10, Nº 3 de 2015.

CANDAU, V. M. Didática – ,revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos – diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CAPORAL, F. R. **Extensão rural e Agroecologia**: para um novo desenvolvimento rural, necessário e possível. Camaragibe, PE: E. do Coordenador, 2015.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IIICA, 2004.

CARDOSO, B. (Org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, D. L.; REIS, E. dos S. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**, Ano 08, Nº07, pág. 23-40, 2013.

CARVALHO, D. L. Os saberes tecidos no contexto: a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. **Anais - III Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade**. Salvador, 2012, p. 01-16.

CASTRO, P. H. V.; CHELOTTI, M. C. Educação do campo: ocupar, resistir e produzir também na escola. **Kiri-Kerê – pesquisa em ensino**, v. 1, n. 4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31820>. Acesso em: 28 set. 2023.

CHRISTOV, L. H. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, p. 09-13, 2009.

COLARES, A. A. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto de excepcionalidade. In: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. dos. **Formação de professores para educação básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p.15-38.

CONCEIÇÃO, E.; BARROS, E. da R. A partilha do sensível na formação docente sob uma perspectiva estética. In: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro, Bahia: UNEB, 2011, p. 131-151.

CONTI, I. L.; SCHOEDER, E. O. (Organizadores). **Convivência com o semiárido brasileiro autonomia e protagonismo social** Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/REDEgenteSAN / Instituto Ambiental Brasil Sustentável – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS / Editora IABS, Brasília-DF, Brasil – 2013. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/images/UserFiles/File/convivenciacomosemiaridobrasileiro.pdf>. Acesso em 02 de set. de 2023.

COSTA, T. P. da. A Convivência com o Semiárido como paradigma sustentável na perspectiva do Bem Viver. **REVASF**, Petrolina-PE, vol. 7, n.12, abril, 2017, p. 118-139.

COTRIM, D. S.; DAL SOGLIO, F. K. Construção do Conhecimento Agroecológico: problematizando o processo. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 11, n. 3, p. 259-271, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, S. P. S. Formação, trabalho docente e recursos didáticos: perspectivas de emancipação. In: CRUZ, S. P. S.; FERREIRA, A. T. B.; SILVA, A., M., M. **Formação continuada de professores: programas, projetos e recursos didáticos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 11-26, 2014.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Educação** – Livro didático reeditado pela FUNDAJ valoriza os saberes do semiárido brasileiro. Publicado em: 25/10/2019 – Atualizado em: 25/10/2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/10/livro-didatico-reeditado-pela-FUNDAJ-valoriza-os-saberes-do-semiarido.html> Acesso em: 10 de mar. de 2023.

DIAS, A. P. D.; STAUFFER, A. k. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DICKMANN, I.; LIOTTI, L. C. (Org.). **Educação ambiental crítica: experiências e vivências** /– Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Educação Ambiental; n. 1).

DOMINGUES, S. *et al.* Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 764–786, 2021.

FARIA, A. A. da C.; NETO, P. S. F. **Ferramentas do diálogo** – qualificando o uso das técnicas do DRP: diagnóstico rural participativo. Brasília: MMA; IBE, 2006.

FAVERO, C. A. **Semiárido: fome, esperança e vida digna**. Salvador (BA): EDUNEB, 2002.

FERRARI, E. A.; SILVA, N. R.; SILVA, M. G. Conhecimento Agroecológico. In: DIAS, A. P. D.; STAUFFER, A. k. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2021, p.253-259.

FERREIRA, M. A. V. Uma leitura comparativa entre as Resoluções n.02/2015 e n. 2/2019. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos** – diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 72-93.

FERREIRA, N. V. C.; VISQUETTI, C. A.; PINHEIRO, L. M. S. Missões Rurais nos Estados Brasileiros (Campanha Nacional de Educação Rural - CNER 1952-1960). **Rev. Fac. Educ.**, Vol. 36, Ano 20, Nº 2, jul/dez, 2021. p. 179-202.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação** – Nova direita, velhas ideias. Expressão Popular: São Paulo, 2018.

FREITAS, M. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 547-575, jul./dez. 2004.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ). **Plano de Curso** – Curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de professores, gestores e/ou coordenadores pedagógicos. FUNDAJ, Recife, 2021.

GAIA, M. C. de M. Os desafios de pensar a complexidade da Agroecologia na Licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos de Agroecologia**, v. 12, n 1, p. 01-12, 2017.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-89, 2013.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, out./dez. 2013, p. 51-67.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GERVAIS *et al.* Os caminhos da religação dos saberes: A propósito de uma educação de base agroecológica. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, 10(9), 2022, p. 61-77.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2000.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, N. R. Agroecologia. In: DIAS, A. P. D.; STAUFFER, A. k. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 59 – 73.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.59-67.

GUHUR, D. M. P; LIMA, A. do C.; TONÁ, N.; TARDIN, J. M.; MADUREIRA, J. C. As práticas educativas de formação em Agroecologia da Via Campesina no Paraná. I **Seminário Nacional de Educação em Agroecologia: construindo princípios e diretrizes**. Associação Brasileira de Agroecologia. Recife, julho de 2013.

GUYOT, M. S. D. **Agroecologia e convivência com o semiárido: elementos para a resiliência às mudanças climáticas no sertão da Bahia**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) USP / Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Centro de Energia Nuclear na Agricultura. Piracicaba, SP. 2018.

HAGE, S. A. M.; LIMA; I. M. da S.; SOUZA, D. D. L. de. A Escola do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais: referências para o debate. 38ª Reunião Nacional da ANPED; **Anais**. UFMA – São Luís/MA, 01 a 05 de outubro de 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado** – novas tendências. (Tradução Sandra Trabucco Valenzuela). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI - A necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 76-82.

KLEIN, A. M. A. de C.. **A educação ambiental como prática interdisciplinar no Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek Oliveira** - Maringá/PR: uma análise curricular. 2021. [10] 66 f. Dissertação (mestrado em Agroecologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2021, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/7185>. Acesso em: 26 jun. 2023.

KÜSTER, A.; MATTOS, B. H. O. (Org) **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. 2. ed. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

LIMA, E. de S. **Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina, EDUFPI, 2011.

LIMA, E. C.; ARAÚJO, R. L. de; ALMEIDA, C. L. Educação contextualizada: metodologias e técnicas de ensino. Sobral: PROEX UVA, 2020. Disponível em: https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_proex/publica_7fc727a2357e eb8954456d.pdf. Acesso em 02 de set. 2023.

LINS, C. M. A. Algumas anotações-reflexões sobre Educação Contextualizada a partir da experiência da feitura dos livros *Conhecendo o Semiárido 1 e 2*. In: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro, Bahia: UNEB, 2011, p. 65-92.

MANÇANO, F. B. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 01-10, 2006.

MEDEIROS, A. de S.; DUBEUX, A.; AGUIAR, M. V. de. (Org). **Agroecologia na convivência com o Semiárido: sistematizações de experiências vividas, sentidas e aprendidas**. Recife: Ed. dos Organizadores, 2015.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n.1, p. 98-110, 2000.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.165, p. 1044-1066, jul.-set. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. (Orgs). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 139-162.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019, p. 01-15.

OLIVEIRA, J. R. **Conhecimentos e práticas agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa. / - Viçosa, MG, 2014. xv, 240p.

PASSEI DIRETO. **Pernambuco Mesorregiões**. 2023. Disponível em: <https://files.passeidireto.com/df622b01-68bc-44a0-ace8-e6fafb60d74e/bg1.png> . Acesso em 08 de abr. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.(Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15 – 38.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. A didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil – guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos – diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 104 a 120.

PINTO, E. B. **Educação ambiental em área semiárida da Bahia**: uma contribuição para a gestão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2012.

PIRES, A. H. B. Resistência e construção da Agroecologia. In: FIGUEIREDO, M. A. B.; MATTOS, J. L. S. de; FONSECA, F. D. da. **Agroecologia e diálogo de conhecimentos**: olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife: UFRPE, 2017.

PIRES, Â. M. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, E. O. C. M. Formação inicial de professores: perspectivas atuais. In: SALOMÃO, C. A. R.; BOCCIA, M. B.; PINEDA, T. F. G. **Metodologias de ensino aprendizagem na formação do professor**. Jundiaí: Paço Editora, 2019, p. 11 -33.

REIS, E. dos S. **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro, BA: ADAC/UNEB – NEPEC, 2011.

RESAB. **Diretrizes de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. I Conferência Nacional de educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Juazeiro (BA), 2006.

RESAB. **Educação para a convivência como semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA: Selo Editorial, 2004.

RIBEIRO, D. S. *et al.* **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ROSSET, P. A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos e os desafios para as escolas do campo. In: RIBEIRO, D. S. et al. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 2.ed. São Paulo: expressão popular, 2017, p. 117-126.

SANTANA, T. O.; REIS, E. dos S. Os estímulos de aprendizagem na prática da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p. e9400, 2023.

SANTOS, C. F. dos. **O aprender a aprender na formação dos professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 77-91, 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 427-446.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M. & EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro DP&A, 2013.

SILVA, A. P. da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro, Bahia: UNEB, 2011, p. 21-44.

SILVA, A. P. da; DANTAS, D. N.; BUENO, R. J. Construindo a educação para a convivência com o Semiárido. **OKARA: Geografia em debate**, v. 3, n.1, 2009, p. 108-127.

SILVA, A. P. da; MENEZES, A. C. S.; REIS, E. dos S. Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. IN: ROCHA, M. I. A. *et al.* (Orgs). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 57-70, 2012.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para formação continuada de professores uma abordagem crítico-reflexiva. In FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs). **Formação de professores – questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97 - 117.

SILVA, J. M. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro, Bahia: UNEB, 2011, p. 45 – 64.

SILVA, L. B. da. A importância da mística na construção da Agroecologia. In: BRITO, F. E. M.; ANDRADE, G. dos S.; SODRÉ, M. D. B.; RODRIGUES, R. M. C. (Orgs). **Educação do Campo e Agroecologia: resistência e luta pelo fortalecimento dos saberes e fazeres**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 219-239.

SILVA, M. G. **Pedagogia do Movimento Agroecológico**: Fundamentos teórico-metodológicos, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2020.

SILVA, R. D. B. *et al.* Formação continuada de professores(as) e gestores do cariri paraibano. **Caderno Impacto em Extensão**, v. 3, n. 1, 2023.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul. – dez. 2020.

SOUSA, R. da P. Educação em Agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil. **Ciência e Cultura**, vol. 69, n. 2, São Paulo, 2012, p. 28-33.

SOUSA, R. da P.; CRUZ, C. R. F.; ZAQUINI, P.; CERRI, D. Educação em Agroecologia. In: DIAS, A. P. D.; STAUFFER, A. k. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2021, p.361-367.

SOUZA, I. P. F. de. A gestão da educação contextualizada no semiárido: questões para o debate. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 27, 2012.

SOUZA, I. P. F. de; REIS, E. dos S. **Educação para a convivência com o semiárido**: reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SOUZA, O. G.; BARBOSA, V. de J.; JAERGERMANN, Z. J. Escola investigadora e lúdica: construindo Agroecologia no baixo sul da Bahia. In: BRITO, F. E. M.; ANDRADE, G. dos S.; SODRÉ, M. D. B.; RODRIGUES, R. M. C. (Orgs). **Educação do Campo e Agroecologia**: resistência e luta pelo fortalecimento dos saberes e fazeres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 279-307.

STERLING, S. **Sustainable education**: re-visioning learning and change. 1. ed. Cambridge, England: Green Books, 2001. Disponível em: <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>. Acesso em 02 de set. de 2023.

TABANEZ, M. F. *et al.* Formação continuada de professores de ensino fundamental em educação ambiental: contribuições para políticas públicas. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M. das G.N. **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 141-180.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, V. M. A Agroecologia é uma revolução epistemológica – Entrevista. **Agriculturas**, v. 13 – n.1, p.42-45, mar 2016.

TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Petrópolis, p. 23-36, 2003.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro Editora Garamond, 2005.

VENTORIM, S.; ASTORI, F, B, da S.; BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 22. abril de 2020.

WANDERLEY; M. de N. B. O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba-SP, vol. 52, Supl. 1, p. 25-44, 2015.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.103, n.265, p. 739-763, set/dez 2022.

ZABALZA, M. Territorio, Cultura y Contextualización Curricular. **Interacções**, n. 22, p. 06-33, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro Para Questionário Com Coordenadora Geral Do Curso De Formação Continuada Em Educação Contextualizada Para A Convivência Com O Semiárido.

APÊNDICE 2 – Roteiro para questionário com formadores(as) do curso de formação continuada em educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

APÊNDICE 3 – Roteiro para questionário com professores(as)-cursistas do curso de formação continuada em educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

APÊNDICE 4 – Produto Final: Norma Ou Marco Regulatório.

APÊNDICE 1 – Roteiro Para Questionário Com Coordenadora Geral Do Curso De Formação Continuada Em Educação Contextualizada Para A Convivência Com O Semiárido.

Roteiro de Questionário com Coordenadora Geral do Curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

- Nome
 - Sexo
 - Idade
 - Instituição
 - Formação
 - Tempo de atuação na área de Educação
- 1) O que provocou a criação do curso de de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido? Quais suas ações centrais e instituições envolvidas?
 - 2) Quais os critérios para seleção dos municípios parceiros?
 - 3) Quais os objetivos e/ou resultados esperados pelo curso?
 - 4) Cite alguns desafios que você enfrenta na gestão do curso.
 - 5) Na sua avaliação, qual é o potencial de continuidade, pelos municípios, das ações de formação continuada docente iniciadas a partir do programa? Quais seriam os principais desafios?
 - 6) Sobre o referencial bibliográfico que ancora a proposta do programa, o que você destacaria? Quais os principais eixos de formação de professores(as) tomados como referência?
 - 7) De que forma, na sua percepção, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido se relaciona com o debate sobre educação em Agroecologia?
 - 8) Como a Educação pode contribuir para a vida no Semiárido?

APÊNDICE 2 – Roteiro para questionário com formadores(as) do curso de formação continuada em educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

Roteiro de Questionário para Formadores(as) do Curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

- Nome
 - Sexo
 - Idade
 - Instituição
 - Formação
 - Tempo de atuação na área de Educação/Formação de Professores
-
- 1) Como a Educação pode contribuir para a vida no Semiárido?
 - 2) O que provoca seu engajamento nesse processo de formação?
 - 3) Quais as suas expectativas em relação aos impactos e/ou resultados do curso?
 - 4) Na sua avaliação, qual é o potencial de continuidade, pelos municípios, das ações de formação continuada docente iniciadas a partir do curso? Quais seriam os principais desafios?
 - 5) Sobre o referencial bibliográfico que ancora a proposta do curso, o que você destacaria?
 - 6) Quais eixos de formação de professores(as) são tomados como referência na metodologia do programa? Como eles propõem a discussão sobre a prática do(a) professor(a): o que ensinar, como ensinar, o que e como avaliar?
 - 7) De que forma, na sua percepção, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido se relaciona com o debate sobre educação em Agroecologia?

APÊNDICE 3 – Roteiro para questionário com professores(as)-cursistas do curso de formação continuada em educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

Questionário com Professores(as)-Cursistas do Curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

- Sexo
 - Idade
 - Instituição
 - Formação
 - Tempo de docência/atuação na área de Educação
-
- 1) Como a Educação pode contribuir para a vida no Semiárido?
 - 2) O que provoca seu engajamento nesse processo de estudo ofertado pelo curso de Formação Continuada em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?
 - 3) Qual a sua expectativa em relação ao curso?
 - 4) De que forma, na sua percepção, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido se relaciona com o debate sobre educação em Agroecologia?
 - 5) Como você percebe a Agroecologia e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido:
 - Na proposta curricular da rede:
 - Nos materiais didáticos disponibilizados, como o livro didático, por exemplo:
 - 6) Você acha que já considera, em sua prática pedagógica, a perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?
 - 7) Em caso afirmativo, como? Comente
 - 8) Em relação à Agroecologia, você tem abordado esse tema na sua prática pedagógica? De que maneira?

APÊNDICE 4 – Produto Final: Norma Ou Marco Regulatório³

PROJETO DE LEI Nº

Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia na Rede Municipal de Ensino de Afogados da Ingazeira e dá outras providências.

Art. 1º Fica instituída a Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia com a finalidade de orientar os processos de gestão educacional na rede pública municipal de ensino de Afogados da Ingazeira.

Parágrafo único. A Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia deve estar prevista no Plano Municipal de Educação e deve ser implementada pelo Governo Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, em regime de cooperação técnica e de diálogo permanente com as organizações da sociedade civil e movimentos sociais, urbanos e rurais.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se:

- I. **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECCSAB)** como conjunto de ações, projetos e práticas educacionais e pedagógicas emancipatórias, ancoradas na contextualização do ensino; nos princípios da educação em Agroecologia e na perspectiva do desenvolvimento sustentável da região semiárida, considerando suas dimensões sociocultural, política e ambiental.
- II. **Agroecologia** como novo paradigma científico, política e socialmente comprometido, que adota uma visão multidisciplinar, agregando diversas áreas de conhecimento para tratar a realidade das práticas socioprodutivas, a partir de uma perspectiva econômica, social, cultural, política e ambiental.

Art. 3º São princípios da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia:

- I. os eixos integradores: Princípio da Vida, Princípio da Diversidade, Princípio da Complexidade e Princípio da Transformação, da Educação em Agroecologia, sintetizados no relatório do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia;

³ Conforme estabelece o relatório do grupo de trabalho da Capes, referente aos Produtos Técnicos Tecnológicos.

- II. o reconhecimento do direito dos povos do semiárido a uma educação contextualizada em todos os níveis, etapas e modalidades;
- III. o respeito às diferenças de gênero, geração, raça, etnias, religião e cultura;
- IV** - a valorização da multiplicidade de tempos e espaços pedagógicos;
- IV. a construção coletiva do saber, em processos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade;
- V. a gestão educacional democrática e participativa;
- VI. a valorização da formação continuada dos profissionais da educação;
- VII. o protagonismo e autonomia dos educandos e educandas em todo processo de ensino e aprendizagem.

Art. 4º São objetivos da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia:

- I. garantir o planejamento, a concretização, o aperfeiçoamento e a disseminação de ações político-pedagógicas de convivência com o semiárido e Agroecologia;
- II. fomentar, no âmbito de toda comunidade escolar, práticas sustentáveis na perspectiva da convivência com o Semiárido e Agroecologia, considerando suas especificidades ambientais, culturais, econômicas e sociais;
- III. realizar ações de reflexão sobre os estereótipos relacionados ao Semiárido, enfatizando os processos de descaracterizações das manifestações culturais e fortalecendo a propagação das expressões artísticas locais;
- IV. garantir a elaboração de currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o Semiárido e Agroecologia, valorizando o saber popular, a pesquisa como princípio educativo, o respeito à diversidade e a Escola como agente de transformação social;
- V. acompanhar e avaliar a qualidade do atendimento de transporte escolar;
- VI. fomentar a ampliação da aquisição de itens da agricultura familiar local para a merenda escolar ofertada às escolas da rede municipal;
- VII. promover a formação continuada dos profissionais da educação voltada à qualificação das práticas e metodologias pedagógicas considerando a contextualização com a região semiárida e as experiências de educação em Agroecologia;
- VIII. fomentar e apoiar a produção de materiais pedagógicos e recursos didáticos na perspectiva da educação contextualizada para convivência com o semiárido e Agroecologia;
- IX. envolver toda a comunidade nas discussões do Projeto Político Pedagógico Escolar, fortalecendo a vivência da gestão educacional democrática e participativa;
- X. orientar a vivência de projetos didáticos e institucionais nas escolas da rede, estimulando a consolidação de práticas educativas de promoção da convivência com o semiárido, da Agroecologia e da sustentabilidade;
- XI. organizar e executar plano de atendimento à infraestrutura e condições de funcionamento das escolas municipais, buscando qualificar o acesso às

tecnologias, aos recursos de acessibilidade e à manutenção periódica dos prédios escolares;

- XII. estimular a integração da concepção de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia nos diversos programas, projetos e ações desenvolvidas pelo Governo Municipal, fortalecendo o trabalho intersetorial na gestão local;
- XIII. fortalecer as iniciativas realizadas a partir da implementação da Lei Municipal nº 947, de 10 de novembro de 2022, que dispõe sobre a criação da Política Municipal de Agroecologia e Produção Orgânica de Afogados da Ingazeira (PMAPO) e estabelece as diretrizes para o Plano Municipal de Agroecologia e Produção Orgânica de Afogados da Ingazeira (PLAMAPO);
- XIV. integrar as iniciativas da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que, historicamente tem buscado consolidar os fundamentos teórico-práticos da Educação Contextualizada;
- XV. estimular o desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão universitária e escolar sobre tecnologias sociais de convivência com o Semiárido; contextualização dos processos de ensino-aprendizagem e práticas de educação em Agroecologia, em parceria com Fundações, organizações da sociedade civil, Escolas Técnicas Estaduais, Institutos Federais, Autarquias e Universidades Estadual e Federal.

Art. 5º São instrumentos e estratégias para implementação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia:

- I. Projeto Político- Pedagógico de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia da Rede Municipal de Ensino, elaborado e/ou revisado, de maneira democrática e participativa, anualmente;
- II. Conferência Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia, realizada anualmente, com o objetivo de elaborar e/ou revisar o Projeto Político- Pedagógico de Educação Contextualizada da Rede Municipal de Ensino;
- III. Sistemática de acompanhamento e avaliação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia;
- IV. Sistematização e publicização das experiências de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia existentes no município.

Parágrafo único. O Projeto Político-Pedagógico de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia da Rede Municipal de Ensino é o principal instrumento de planejamento e construção de indicadores da implementação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia, e deverá conter, no mínimo, os seguintes elementos:

- I. diagnóstico;
- II. princípios;

- III. objetivos;
- IV. programas, projetos e/ou ações, com suas respectivas metas, indicadores, prazos e fontes de financiamento;
- V. sistemática de acompanhamento e avaliação.

Art. 7º As fontes de financiamento da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia serão:

- I. dotações consignadas no orçamento do Fundo Municipal de Educação;
- II. outros recursos do Tesouro Municipal;
- III. recursos oriundos de convênios, contratos ou acordos de cooperação no âmbito dos Governos Federal e Estadual e
- IV. recursos captados junto a empresas e instituições financeiras, organismos multilaterais e organizações não governamentais.

Art. 6º A Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia será executada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, coordenada pela Diretoria Pedagógica, por meio de sua Chefia de Ensino, cabendo-lhe as seguintes atribuições:

- I. implantar o Projeto Político-Pedagógico de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia da Rede Municipal de Ensino;
- II. coordenar a realização da Conferência Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia;
- III. direcionar a sistematização e divulgação das experiências de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia existentes no município;
- IV. desenvolver atividades de acompanhamento e avaliação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia.

Parágrafo único. Para promover o diálogo entre as instâncias governamentais e não governamentais, todas as atividades e processos relacionados à Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia devem ser deliberados em conjunto com o pleno do Comitê Municipal de Educação do Campo, instituído através da Portaria nº 118, de 02 de junho de 2017.

Art. 7º O Poder Executivo regulamentará a presente Lei em todos os aspectos necessários à sua efetiva aplicação.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

ANEXO

ANEXO 1 – Lei Ordinária nº 1.011/2023, de 01 de setembro de 2023.

ANEXO 1 – Lei Ordinária nº 1.011/2023, de 01 de setembro de 2023.


AFOGADOS DA INGAZEIRA
 Município

LEI ORDINÁRIA Nº 1.011/2023, DE 01 DE SETEMBRO DE 2023.

EMENTA: *Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia na Rede Municipal de Ensino de Afogados da Ingazeira e dá outras providências.*

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE AFOGADOS DA INGAZEIRA, do Estado de Pernambuco,

FAÇO SABER ao povo de Afogados da Ingazeira, deste Estado de Pernambuco, que a Câmara Municipal de Vereadores **DECRETOU**, e eu, no uso das atribuições que me são conferidas pela Lei Orgânica Municipal. **SANCIONO**, colocando do mundo jurídico, a seguinte Lei Ordinária:

Art. 1º Fica instituída a Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia com a finalidade de orientar os processos de gestão educacional na rede pública municipal de ensino de Afogados da Ingazeira.

Parágrafo único. A Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia deve estar prevista no Plano Municipal de Educação e deve ser implementada pelo Governo Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, em regime de cooperação técnica e de diálogo permanente com as organizações da sociedade civil e movimentos sociais, urbanos e rurais.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se:

I - Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECCSAB) como conjunto de ações, projetos e práticas educacionais e pedagógicas emancipatórias, ancoradas na contextualização do ensino; nos princípios da educação em agroecologia e na perspectiva do desenvolvimento sustentável da região semiárida, considerando suas dimensões sociocultural, política e ambiental.

II - Agroecologia como novo paradigma científico, política e socialmente comprometido, que adota uma visão multidisciplinar, agregando diversas áreas de conhecimento para

Praça Municipal de Afogados da Ingazeira - nº 20 - Centro - Afogados da Ingazeira - PE
 CEP: 54500-000 / Fone: (81) 3311-1162 / 1163

CNPJ nº 08.904.000/0001-00 | www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br | 0800-000-0000



tratar a realidade das práticas socioprodutivas, a partir de uma perspectiva econômica, social, cultural, política e ambiental.

Art. 3º São princípios da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia:

I - os eixos integradores: Princípio da Vida, Princípio da Diversidade, Princípio da Complexidade e Princípio da Transformação, da Educação em Agroecologia, sintetizados no relatório do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia;

II - o reconhecimento do direito dos povos do semiárido a uma educação contextualizada em todos os níveis, etapas e modalidades;

III - o respeito às diferenças de gênero, geração, raça, etnias, religião e cultura; **IV** - a valorização da multiplicidade de tempos e espaços pedagógicos;

V - a construção coletiva do saber, em processos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade;

VI - a gestão educacional democrática e participativa;

VII - a valorização da formação continuada dos profissionais da educação;

VIII - o protagonismo e autonomia dos educandos e educandas em todo processo de ensino e aprendizagem.

Art. 4º São objetivos da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia:

I - garantir o planejamento, a concretização, o aperfeiçoamento e a disseminação de ações político-pedagógicas de convivência com o semiárido e agroecologia;

II - fomentar, no âmbito de toda comunidade escolar, práticas sustentáveis na perspectiva da convivência com o Semiárido e agroecologia, considerando suas especificidades ambientais, culturais, econômicas e sociais;

III - realizar ações de reflexão sobre os estereótipos relacionados ao Semiárido, enfatizando os processos de descaracterizações das manifestações culturais e fortalecendo a propagação das expressões artísticas locais;





- IV** - garantir a elaboração de currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o Semiárido e agroecologia, valorizando o saber popular, a pesquisa como princípio educativo, o respeito à diversidade e a Escola como agente de transformação social;
- V** - acompanhar e avaliar a qualidade do atendimento de transporte escolar;
- VI** - fomentar a ampliação da aquisição de itens da agricultura familiar local para a merenda escolar ofertada às escolas da rede municipal;
- VII** - promover a formação continuada dos profissionais da educação voltada à qualificação das práticas e metodologias pedagógicas considerando a contextualização com a região semiárida e as experiências de educação em agroecologia;
- VIII** - fomentar e apoiar a produção de materiais pedagógicos e recursos didáticos na perspectiva da educação contextualizada para convivência com o semiárido e agroecologia;
- IX** - envolver toda a comunidade nas discussões do Projeto Político Pedagógico Escolar, fortalecendo a vivência da gestão educacional democrática e participativa;
- X** - orientar a vivência de projetos didáticos e institucionais nas escolas da rede, estimulando a consolidação de práticas educativas de promoção da convivência com o semiárido, da agroecologia e da sustentabilidade;
- XI** - organizar e executar plano de atendimento à infraestrutura e condições de funcionamento das escolas municipais, buscando qualificar o acesso às tecnologias, aos recursos de acessibilidade e à manutenção periódica dos prédios escolares;
- XII** - estimular a integração da concepção de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia nos diversos programas, projetos e ações desenvolvidas pelo Governo Municipal, fortalecendo o trabalho intersetorial na gestão local;
- XIII** - fortalecer as iniciativas realizadas a partir da implementação da Lei Municipal nº 947, de 10 de novembro de 2022, que dispõe sobre a criação da Política Municipal de Agroecologia e Produção Orgânica de Afogados da Ingazeira (PMAPO) e estabelece as diretrizes para o Plano Municipal de Agroecologia e Produção Orgânica de Afogados da Ingazeira (PLAMAPO);



XIV - integrar as iniciativas da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que, historicamente tem buscado consolidar os fundamentos teórico-práticos da Educação Contextualizada;

XV - estimular o desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão universitária e escolar sobre tecnologias sociais de convivência com o Semiárido; contextualização dos processos de ensino-aprendizagem e práticas de educação em agroecologia, em parceria com Fundações, organizações da sociedade civil, Escolas Técnicas Estaduais, Institutos Federais, Autarquias e Universidades Estadual e Federal.

Art. 5º São instrumentos e estratégias para implementação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia:

I - Projeto Político- Pedagógico de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia da Rede Municipal de Ensino, elaborado e/ou revisado, de maneira democrática e participativa, anualmente;

II - Conferência Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia, realizada anualmente, com o objetivo de elaborar e/ou revisar o Projeto Político- Pedagógico de Educação Contextualizada da Rede Municipal de Ensino;

III - Sistemática de acompanhamento e avaliação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia;

IV - Sistematização e publicização das experiências de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia existentes no município.

Parágrafo único. O Projeto Político-Pedagógico de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia da Rede Municipal de Ensino é o principal instrumento de planejamento e construção de indicadores da implementação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia, e deverá conter, no mínimo, os seguintes elementos:

I - diagnóstico;

II - princípios;



III - objetivos;

IV - programas, projetos e/ou ações, com suas respectivas metas, indicadores, prazos e fontes de financiamento;

V - sistemática de acompanhamento e avaliação.

Art. 6º As fontes de financiamento da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia serão:

I - dotações consignadas no orçamento do Fundo Municipal de Educação;

II - outros recursos do Tesouro Municipal;

III - recursos oriundos de convênios, contratos ou acordos de cooperação no âmbito dos Governos Federal e Estadual e

IV - recursos captados junto a empresas e instituições financeiras, organismos multilaterais e organizações não governamentais.

Art. 7º A Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia será executada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, coordenada pela Diretoria Pedagógica, por meio de sua Chefia de Ensino, cabendo-lhe as seguintes atribuições:

I - implantar o Projeto Político-Pedagógico de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia da Rede Municipal de Ensino;

II - coordenar a realização da Conferência Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia;

III - direcionar a sistematização e divulgação das experiências de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia existentes no município;

IV - desenvolver atividades de acompanhamento e avaliação da Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia.



Parágrafo único. Para promover o diálogo entre as instâncias governamentais e não governamentais, todas as atividades e processos relacionados à Política Municipal de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e Agroecologia devem ser deliberados em conjunto com o pleno do Comitê Municipal de Educação do Campo, instituído através da Portaria nº 118, de 02 de junho de 2017.

Art. 8º O Poder Executivo regulamentará a presente Lei em todos os aspectos necessários à sua efetiva aplicação, através de Decreto.

Art. 9º. Revogam-se as disposições em contrário, esta Lei entra em vigor na data da publicação.

Afogados da Ingazeira/PE, 01 de setembro de 2023.


Alesandro Palmeira de Vasconcelos Leite
Prefeito

Gabinete do
Prefeito



**AFOGADOS
DA INGAZEIRA**
PERNAMBUCO



Carlos Antônio dos Santos Marques
Secretário de Assuntos Jurídicos

Alberto Seabra Correia Nogueira Neto
Secretário de Controle Interno

Jandyson Henrique Xavier Oliveira
Secretário de Finanças

Sidney Ueliton Rafael Quidute
Secretário de Administração

Wivianne Fonseca da Silva Almeida
Secretária de Educação

Artur Belarmino Amorim
Secretário de Saúde

Silvano Jackson Queiroz de Brito
Secretário de Infraestrutura e Serviços Públicos

Maria Madalena Leite Patriota
Secretária de Assistência Social

Rivelton Santos da Silva
Secretário de Agricultura e Abastecimento

Flaviana Rosa Barbosa Rabelo Santos
Secretária de Transportes

Augusto Severo Martins da Fonseca
Secretário de Turismo, Cultura e Esportes

Praça Monsenhor Alfredo de Arruda Câmara, nº 20 – Centro – Afogados da Ingazeira – PE
CEP: 56800-000 / Fone: 3838-1235 / 1182 / 1363

CNPJ: 10.346.096/0001-06 www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br gabinete@afogadosdaingazeira.pe.gov.br