



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

**EDVIRGES BATISTA DE OLIVEIRA**

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O  
SEMIÁRIDO BRASILEIRO - ECSAB - UFCG - CDSA**

**SUMÉ - PB  
2021**

**EDVIRGES BATISTA DE OLIVEIRA**

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O  
SEMIÁRIDO BRASILEIRO - ECSAB - UFCG - CDSA**

**Monografia apresentada ao curso de  
Especialização em Educação  
Contextualizada para a Convivência com  
o Semiárido Brasileiro da Universidade  
Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de especialista em Educação  
Contextualizada.**

**Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.**

**SUMÉ - PB  
2021**



048q Oliveira, Edvirges Batista de.

A questão agrária no Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - ECSAB - UFPA - CDSA. / Edvirges Batista de Oliveira. - 2021.

147 f.

Orientador: Professor Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

1. Educação contextualizada. 2. Questão agrária. 3. Comunidade Olho D'água Branco. 4. Especialização em Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido. I. Título. II. Silva, Filipe Gervásio Pinto da.

CDU: 37(043.1)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**EDVIRGES BATISTA DE OLIVEIRA**

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O  
SEMIÁRIDO BRASILEIRO - ECSAB - UFCG - CDSA**

**Monografia apresentada ao curso de  
Especialização em Educação  
Contextualizada para a Convivência com  
o Semiárido Brasileiro da Universidade  
Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de especialista em Educação  
Contextualizada.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Me. Filipe Gervásio Pinto da Silva  
Orientador – UAEDUC/CDSA/UFCG**

---

**Prof. Dr. Isaac Alexandre da Silva  
Examinador – UAEDUC/CDSA/UFCG**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Figueiredo de Sá  
Examinadora - UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Trabalho aprovado em: 02 de agosto de 2021.**

**SUMÉ - PB**

Dedico este trabalho à todos os que já foram, aos que são e aos que virão à ser meus alunos. Que cada semente plantada, possa germinar e continuar a luta!

## **AGRADECIMENTOS**

Não há como iniciar se não por agradecer aos meus pais, por sempre me incentivar a lutar pelos meus objetivos. Assim como também me ajudaram a entender o desenvolvimento da comunidade em que cresci e que retorno sempre que possível. A mainha (Edileusa) pelas histórias lembrando dos nossos familiares que cultivaram e ainda cultivam seus dias na comunidade que foi construída ao longo do tempo pelo suor de quem ali chegou primeiro e criou raízes que se estendem pelos seus herdeiros. A painho (João), por se aventurar comigo nas minhas pesquisas e pela história de vida agregar valores e ensinamentos de toda uma sociedade que viveu e que ainda vive de modo desigual.

Aos meus filhos Ana Cecília e José Neto, minha gratidão por me fazerem forte até mesmo quando não acreditei ser, e por serem a inspiração para continuar na luta dia após dia. Ao meu parceiro Faustino, que também é minha grande inspiração na luta pelo rompimento das desigualdades sociais, em qualquer lugar que exista e que eu possa fazer à diferença e que me instiga a romper com os limites que me coloco, assim, como também me faz questionar que caminho seguir enquanto eu sou protagonista da minha própria história.

Aos meus irmãos, Hosana pelos socorros prestados, quando os equipamentos davam defeitos e obrigada mais ainda por dialogar comigo quando surgiam dúvidas de como agir em algumas ocasiões que me colocavam em saia justa pela dificuldade de tratar alguns temas na neutralidade. Ao meu irmão Luís, que mesmo distante em quilômetros nunca deixa de acreditar em mim.

Agradeço ao meu orientador Filipe Gervásio por toda troca de ensinamentos ao longo dos meses que trabalhamos juntos, assim como também enriqueceu meus conhecimentos me desafiando a embarcar no desconhecido que gera mudanças essenciais para a vida pessoal e profissional.

E por fim, agradeço aos meus amigos que sempre estiveram comigo nessa caminhada e aos meus colegas de curso que me ensinaram e me ajudaram a construir cada informação valiosa para atingir os objetivos traçados neste trabalho.

## RESUMO

O objetivo desta produção foi o de investigar se o debate sobre a Questão Agrária foi abordado no curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSAB). Foram nossos interesses específicos: analisarmos a Questão Agrária brasileira, especificamente do Cariri paraibano (Sumé); investigarmos as principais referências teóricas que fundamentam o curso de EECCS – UFCG/ CDSA e, ao mesmo tempo, se os mesmos propõem uma contextualização que leve em consideração a principal questão econômica que afeta o Semiárido brasileiro (o latifúndio e as contradições advindas dele); e estudarmos se a EECCS propõe, enquanto política educacional efetiva no âmbito da UFCG, uma contextualização que leve em consideração a principal questão econômica que afeta o Semiárido brasileiro (o latifúndio e as contradições advindas dele). O aporte teórico de toda a nossa investigação foi o materialismo histórico-dialético que nos permitiu uma mirada crítica sobre as categorias teóricas de Questão Agrária, a partir de autores como Sodré e Guimarães, e de Educação Contextualizada, a partir dos autores Silva, Reis e Carvalho. A coleta de dados se deu através de consulta a uma bibliografia específica e a um conjunto de fontes diretas, tais como: sesmarias, dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural e do Cadastro Ambiental Rural e Resolução, Projeto Político Curricular, Ementas dos Componentes Curriculares, Trabalhos de Conclusão de Curso e entrevistas com egressos e alunos da EECCS – UFCG/ CDSA. Os estudos realizados permitiram compreendermos a Questão Agrária no município de Sumé-PB na atualidade, observando o caso específico da comunidade Olho D'água Branco na qual foram confrontados os dados oficiais com os dados reais que revelaram a divisão extremamente desigual de terras na localidade analisada; permitiram também identificarmos como os documentos que regem a EECCS – UFCG/ CDSA tratam do tema central de nossa pesquisa (questão agrária); e, por fim, dialogarmos com os egressos e discentes que formaram as duas turmas EECCS – UFCG/ CDSA no intuito de identificarmos se o debate da questão agrária atravessou o da Educação Contextualizada durante os seus processos formativos e se são presentes nas suas atuações profissionais na área da educação. Os resultados conclusivos evidenciaram tanto a divisão extremamente desigual de terras no município estudado como o escasso tratamento dado ao tema da Questão Agrária no interior da EECCS – UFCG/ CDSA.

**Palavras- chaves:** questão agrária; educação contextualizada; Comunidade Olho D'água Branco. ECSAB.

## RESUMEN

El objetivo de esta producción fue investigar si el debate sobre la Cuestión Agraria fue abordado en el curso de Especialización en Educación Contextualizada para Vivir en la Región Semiárida (ECSAB). Nuestros intereses específicos fueron: analizar la Cuestión Agraria Brasileña, específicamente la región Cariri de Paraíba (Sumé); investigamos las principales referencias teóricas que subyacen al curso EECCS - UFCG / CDSA y, al mismo tiempo, si proponen una contextualización que tome en cuenta el principal problema económico que afecta a la región semiárida brasileña (latifundio y las contradicciones que surgen). de eso); y estudiar si la EECCS propone, como política educativa efectiva en el ámbito de la UFCG, una contextualización que tome en cuenta el principal problema económico que afecta a la Región Semiárida Brasileña (el latifundio y las contradicciones que de él se derivan). El aporte teórico de toda nuestra investigación fue el materialismo histórico-dialéctico que nos permitió dar una mirada crítica a las categorías teóricas de la Cuestión Agraria, de autores como Sodré y Guimarães, y Educación Contextualizada, de los autores Silva, Reis y Oak. . La recolección de datos se realizó a través de la consulta de una bibliografía específica y un conjunto de fuentes directas, tales como: sesmarias, datos del Sistema Nacional de Registro Rural y del Registro y Resolución Ambiental Rural, Proyecto Político Curricular, Menús Componentes Curriculares, Trabajos de Conclusión del Curso y entrevistas con egresados y estudiantes de EECCS - UFCG / CDSA. Los estudios realizados permitieron comprender hoy la Cuestión Agraria en el municipio de Sumé-PB, observando el caso específico de la comunidad Olho D'água Branco en el que se compararon datos oficiales con datos reales que revelaron la división extremadamente desigual de la tierra en la ubicación analizada; también nos permitieron identificar cómo los documentos que rigen la EECCS - UFCG / CDSA abordan el tema central de nuestra investigación (tema agrario); y, finalmente, dialogar con los egresados y estudiantes que conformaron las dos clases EECCS - UFCG / CDSA con el fin de identificar si el debate sobre el tema agrario se cruzó con el de la Educación Contextualizada durante sus procesos de formación y si están presentes en sus actividades profesionales. en el ámbito de la educación. Los resultados concluyentes evidenciaron tanto la división extremadamente desigual de la tierra en el municipio estudiado como el escaso tratamiento que se le dio al tema de la Cuestión Agraria dentro de la EECCS - UFCG / CDSA.

**Palabras-clave:** cuestión agraria; educación contextualizada; Comunidad White Water Eye. ECSAB.



## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b>	Planisferio do município de Sumé-PB.....	<b>21</b>
<b>Mapa 2</b>	Imóveis rurais de Sumé - módulo fiscal e área (cadastro ambiental rural).....	<b>25</b>
<b>Mapa 3</b>	Planisferio da comunidade olho d'água branco, Sumé-PB.....	<b>32</b>
<b>Mapa 4</b>	Captura de imagem via satélite da comunidade Olho D'água Branco, Sumé- PB, segundo dados do CAR.....	<b>33</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Sesmarias de Sumé-PB.....	<b>19</b>
<b>Quadro 2</b>	Tipos de propriedades segundo o módulo fiscal no município de Sumé-PB.....	<b>22</b>
<b>Quadro 3</b>	Distribuição do número de imóveis rurais por área para o município de Sumé.....	<b>23</b>
<b>Quadro 4</b>	Distribuição do número de imóveis rurais por área no município de Sumé-PB.....	<b>26</b>
<b>Quadro 5</b>	Cadastrros de imóveis rurais CAR da comunidade Olho D'água Branco-Sumé-PB.....	<b>34</b>
<b>Quadro 6</b>	Cadastrros de imóveis rurais SNCR da comunidade Olho D'água Branco-Sumé-PB.....	<b>35</b>
<b>Quadro 7</b>	Proprietários das terras na comunidade Olho D'água Branco segundo dados coletados em campo.....	<b>36</b>
<b>Quadro 8</b>	Componentes curriculares: cargas horárias e docentes.....	<b>47</b>
<b>Quadro 9</b>	Atuantes da turma de 2019.....	<b>59</b>
<b>Quadro 10</b>	Componentes curriculares.....	<b>65</b>
<b>Quadro 11</b>	Título das monografias e seus autores integrantes da primeira turma da ECSAB – 2010.....	<b>67</b>
<b>Quadro 12</b>	Título das monografias e seus autores integrantes da segunda turma da ECSAB – 2019 – 2021.....	<b>69</b>
<b>Quadro 13</b>	Título das propostas de monografias (qualificados) e seus autores integrantes da segunda turma da ECSAB – 2019 – 2021.....	<b>70</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	Distribuição dos imóveis rurais no município de Sumé-PB.....	<b>23</b>
<b>Gráfico 2 -</b>	Número de proprietários rurais no município de Sumé-PB.....	<b>24</b>
<b>Gráfico 3 -</b>	Formação, atuação profissional e gênero da primeira turma da ECSAB – 2010.....	<b>73</b>
<b>Gráfico 4 -</b>	Formação, atuação profissional e gênero da segunda turma da ECSAB – 2019 – 2021.....	<b>74</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CAR-** Cadastro Ambiental Rural

**CDSA-** Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

**DAP-** Declaração de Aptidão ao PRONAF

**ECSAB-** Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro

**IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INCRA-** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**PPC-** Projeto Político Curricular

**PRONAF-** Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**RESAB-** Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

**SNCR-** Sistema Nacional de Cadastro Rural

**UFMG-** Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A QUESTÃO AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB: O CASO DA COMUNIDADE CAMPONESA OLHO D'ÁGUA BRANCO.....</b>	<b>15</b>
2.1	A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA, ESPECIFICAMENTE NO CARIRI PARAIBANO (SUMÉ).....	16
2.2	A COMUNIDADE CAMPONESA OLHO D'ÁGUA BRANCO.....	29
<b>3</b>	<b>A ECSAB E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....</b>	<b>43</b>
3.1	UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO Nº 08/ 2009 E DO PROJETO POLÍTICO CURRICULAR DA ECSAB.....	43
3.2	UMA ANÁLISE DAS EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES.....	58
<b>4</b>	<b>A ECSAB E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: AS VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES ENQUANTO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>67</b>
4.1	OS ESTUDANTES DA ECSAB E SUAS VIVÊNCIAS NO CURSO.....	67
4.2	OS ESTUDANTES DA ECSAB - UFCG/CDSA E SUAS PRÁTICAS ENQUANTO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	72
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tematiza o modo como a Questão Agrária é tratada no Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSAB)<sup>1</sup>. Ao longo dos módulos curriculares da ECSAB, muito foi falado em “contextualização” e toda uma estruturação de modificações que a educação brasileira sofreu ao longo dos anos. De modo amplo, problematiza-se o caráter desigual da educação escolarizada, desde seu papel direcionado a priorizar os filhos de latifundiários, o ingresso dos filhos da classe trabalhadora, até chegarmos às leis que garantem uma educação pública para todos. Visando a uma análise da proposta da *contextualização*, este trabalho procura compreender como a Questão Agrária é tratada no interior do referido curso de especialização, tendo como universos de análise as variadas dimensões prescritas no projeto de formação e como é a percepção por parte dos discentes e como eles fazem uso deste processo na sua profissão na área da educação.

Ao longo dos módulos curriculares da ECSAB, tanto a partir das leituras propostas como da produção das atividades finais desenvolvidas, fomos adquirindo novos conhecimentos voltados para o debate sobre a *contextualização para a convivência com o Semiárido*. Sendo a Questão Agrária uma questão estruturante da conformação sócio-territorial do Semiárido, foi crescendo entre nós a pretensão de apreender os seus sentidos e o lugar ocupado por ela no projeto formativo do curso. Afinal de contas, o próprio território agrário com suas relações econômicas políticas e sociais necessita ser objeto da reflexão pedagógica no Semiárido.

No primeiro módulo, intitulado de “Condições Históricas e Materiais da Produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro (CHM-SAB)”, foi proposto, como uma das atividades finais, que fosse realizado um levantamento dos dados e análise sobre a divisão de terras em alguns municípios do Cariri paraibano. Após discussões sobre os dados levantados, realizamos um estudo que resultou na construção de um artigo intitulado de “*A Questão Agrária no município de Sumé- PB: o caso da comunidade camponesa Olho D’água Branco*” (OLIVEIRA, 2019), que objetivou fazer uma análise da Questão Agrária no município de Sumé-PB na atualidade, observando o caso específico da comunidade Olho D’água Branco, para então realizarmos um estudo da sua realidade camponesa, atentando para

---

<sup>1</sup> Em 17 de dezembro de 2009, a Câmara Superior de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Campina Grande, pela RESOLUÇÃO Nº 08/2009, aprovou o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização, denominado de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, sob a responsabilidade da Unidade Acadêmica de Educação do Campo – CDSA/UFCG. De agora em diante, trataremos a mesma pelas siglas EECSA ao decorrer do texto.

a correlação entre os dados oficiais e os dados reais- número de famílias, número de moradores (faixa etária), posse e propriedade da terra, meios de produção, relações de produção, etc.

A conclusão desse estudo nos revelou a continuidade da má distribuição de terras naquele território em que, apesar de ser uma comunidade, em seu conjunto, pequena, é nítido o desequilíbrio na divisão de terras e o poderio do latifúndio (MELO, 1996).

Já no segundo módulo, intitulado de “Abordagens Teóricas da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ABT-SAB)”, após debates sobre as leituras propostas, a atividade final foi baseada na escolha de um tema presente no livro didático em uso nas escolas do Cariri paraibano, devendo o mesmo ser contextualizado e apresentado na forma de um Plano de Aula. Essa proposta nos desafiou a produzir um material que teria reflexo direto no que vinha sendo discutido no próprio curso, ou seja, iniciaram-se algumas questões que problematizavam justamente a relação entre teoria e prática propostas. Foi nesse sentido que resolvemos optar pelo tema Questão Agrária, sobre o qual nos debruçamos no primeiro módulo do curso, para também realizarmos a nossa atividade avaliativa do segundo módulo. Para tanto, lançamos mão da seguinte preocupação: como os resultados da primeira pesquisa poderiam ser contextualizados em sala de aula, deixando os alunos conhecedores da realidade excludente que os cercam, mas, que dificilmente são mencionados em sala de aula?

Partindo desta problemática e de sua análise para a atividade final do segundo módulo, achamos necessário pensar na mesma questão como proposta de escrita de nosso TCC, porém, em um terreno de exploração mais amplo, qual seja: o do próprio curso de ECSAB. A partir das leituras e debates ocorridos durante o curso, já conseguimos entender que o mesmo propõe uma abordagem que busca romper com o campo do tradicionalismo didático educacional ao passar a contextualizar os conteúdos abordados nos planos educacionais das escolas do Semiárido brasileiro, de forma que esse território seja necessariamente integrado àqueles conteúdos, de uma forma que proporcione o alunado a aprender socialmente e culturalmente a partir da realidade de seu próprio local.

Porém, ainda a partir da experiência vivenciada dentro do próprio curso de ECSAB, nos surgiu o questionamento se o mesmo, em seus principais fundamentos teóricos e enquanto política educacional no âmbito da UFCG propõe uma contextualização que leve em consideração a principal questão que afeta o Semiárido brasileiro: o latifúndio e as contradições advindas dele. Ou seja, o nosso questionamento parte do princípio de investigar se a proposta da ECSAB contempla a discussão mais cara para os povos do Semiárido brasileiro (a Questão Agrária), partindo de uma perspectiva teórica que leve em consideração

que “a estrutura econômica da sociedade é a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1983, p. 24).

Para a obtenção dos seguintes resultados, organizamos o nosso trabalho em 03 (três) momentos os quais foram divididos da seguinte maneira: o *Capítulo I*, partimos do aparato teórico da *Questão Agrária* no Brasil e de outras fontes diretas, das quais observamos a economia agrária advinda desde o período colonial e seus segmentos até os dias atuais, remetendo-se a um passado exploratório de terras e trabalhadores do campo que foram e que ainda são oprimidos, no qual minimizamos a área investigada, remetendo ao município de Sumé-PB e levando mais à frente o campo investigativo no município, centramos na comunidade rural Olho D’água Branco; no *Capítulo II*, investigamos a ECSAB enquanto política educacional efetiva no âmbito da UFCG/CDSA, fazendo uso das seguintes fontes: a Resolução Nº 08/ 2009, de 17 de Dezembro de 2009, da Câmara Superior de Pós- Graduação- UFCG, que aprovou o curso de Pós- Graduação *Latu Senso*, em nível de Especialização, denominado de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, sob a responsabilidade da Unidade Acadêmica de Educação do Campo- CDSA/UFCG; o Projeto Político Curricular do próprio curso; e as ementas de módulos de cada disciplina, analisando atentamente se os mesmos propõem uma contextualização (e se sim, como é feita) que levem em consideração a principal questão econômica que afeta o Semiárido brasileiro (o latifúndio); passando por essas abordagens, por fim no *Capítulo III*, trataremos a amostragem sobre a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao relacionar à Questão Agrária e contextualização, no processo formativo e a adaptação exercida no campo profissional que eles atuam na educação.



## 2 A QUESTÃO AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB: O CASO DA COMUNIDADE CAMPONESA OLHO D'ÁGUA BRANCO

O objetivo do presente capítulo é o de fazermos uma análise da Questão Agrária no município de Sumé-PB na atualidade, observando o caso específico da comunidade camponesa Olho D'água Branco para fazermos um estudo da sua realidade camponesa, atentando para a correlação entre os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)<sup>2</sup>, no Sistema Nacional de Cadastro Rural<sup>3</sup> (SNCR) e no Cadastro Ambiental Rural<sup>4</sup> (CAR) e os dados coletados na Associação Rural (número de famílias, número de moradores, faixa etária, posse e propriedade da terra, *meios de produção*<sup>5</sup>, *relações de produção*<sup>6</sup>, etc.).

---

<sup>2</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>.

<sup>3</sup> O Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) foi criado com o objetivo de promover a integração e sistematização da coleta, pesquisa e tratamentos dos dados e informações sobre o uso e a posse da terra, e para que se possa conhecer, de fato, a estrutura fundiária das diversas regiões do País.

<sup>4</sup> Criado pela Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012, no âmbito do Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente - SINIMA, e regulamentado pela Instrução Normativa MMA nº 2, de 5 de maio de 2014, o Cadastro Ambiental Rural – CAR é um registro público eletrônico de âmbito nacional, obrigatório para todos os imóveis rurais, com a finalidade de integrar as informações ambientais das propriedades e posses rurais referentes às Áreas de Preservação Permanente - APP, de uso restrito, de Reserva Legal, de remanescentes de florestas e demais formas de vegetação nativa, e das áreas consolidadas, compondo base de dados para controle, monitoramento, planejamento ambiental e econômico e combate ao desmatamento. A inscrição no CAR é o primeiro passo para obtenção da regularidade ambiental do imóvel, e contempla: dados do proprietário, possuidor rural ou responsável direto pelo imóvel rural; dados sobre os documentos de comprovação de propriedade e ou posse; e informações georreferenciadas do perímetro do imóvel, das áreas de interesse social e das áreas de utilidade pública, com a informação da localização dos remanescentes de vegetação nativa, das Áreas de Preservação Permanente, das áreas de Uso Restrito, das áreas consolidadas e das Reservas Legais. A inscrição no CAR possibilita o planejamento ambiental e econômico do uso e ocupação do imóvel rural. Representa o primeiro passo para obtenção da regularidade ambiental. Além disso, constitui-se em requisito para os declarantes participarem de programas, benefícios e autorizações. Cf. <https://www.car.gov.br/#!/sobre>.

<sup>5</sup> Segundo a teoria marxista, meios de produção são os conjuntos formados por meios de trabalho (instrumentos de produção: fábricas, armazéns, etc. no ambiente urbano das cidades formadas pelo operariado; terras que abrangem o trabalho do campo e o campesinato; e infraestrutura - abastecimento de água, fornecimento de energia, transportes, telecomunicações, máquinas, ferramentas, etc.) e pelos objetos de trabalho (elementos sobre os quais é aplicado o trabalho humano - recursos naturais - terra, matérias-primas). Cf. Marx, 1983.

<sup>6</sup> Relações de Produção é um conceito elaborado por Karl Marx, segundo o qual elas são as formas como os seres humanos desenvolvem suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material. Assim, nas sociedades de classes, as relações de produção são relações entre classes sociais, proprietários e não proprietários. Cf. Marx, 1983.

## 2.1 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA, ESPECIFICAMENTE NO CARIRI PARAIBANO (SUMÉ)

A Questão Agrária do Brasil advém da invasão portuguesa começada em 1500, perpassando por diferentes cenários e se estendendo até os dias atuais, que pode ser resumida a partir da afirmação de que a divisão territorial brasileira apresenta uma configuração na qual há “poucos com muita terra e muitos com pouca terra”. Uma realidade que tem provocado o antagonismo fundamental entre classes sociais, a desigualdade social e a consequente luta de classes no Brasil.

O conceito de “Questão Agrária” pode ser trabalhado de diversas formas de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “Questão Agrária” para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na história, o termo “Questão Agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra. Na literatura política, o conceito “Questão Agrária” sempre esteve mais afeito ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das *forças produtivas* de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “Questão Agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as *relações sociais* na organização da produção agrícola. Aqui, vamos trabalhar o conceito de “Questão Agrária” como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira (STÉDILE, 2005).

É importante ser dito que, mesmo havendo tantas abordagens conceituais sobre a Questão Agrária, a forma como cada profissional trabalha à temática, diz muito à respeito de como o tema será aceito pelo público receptor e como tomará continuidade.

Aqui, quando falamos da Questão Agrária estamos nos referindo à ocupação, posse e má distribuição das terras, tanto em seus aspectos históricos quanto geográficos que, autores, a exemplo, Sodré (1965), Guimarães (1981), Nascimento (2020), Barbosa (2020), Melo (2021), entre outros, que tratam da problemática não excluem a associação de interesses capitalistas expressos na atualidade pelo agronegócio.

A problemática da distribuição da terra no Brasil é sim antiga e se arrasta até a atualidade, podendo ser resumida a sabedoria popular que diz: “poucos com muito e muitos

com pouco”. A situação implica numa distribuição desigual da terra, tanto em seus aspectos históricos quanto geográficos, que tem início no período colonial.

Desde o período colonial, as divisões de terras eram feitas no intuito de produzir e comercializar. Estas terras eram distribuídas entre os colonos portugueses a serviço do rei e que aqui se fizeram latifundiários, porém o contato destes com a terra se davam apenas como donatários. Isso porque quem trabalhava diretamente na produção de riquezas nessas terras eram aqueles que não participaram da sua distribuição, a saber: os povos originários escravizados, que, por sua vez, perdiam seu território lentamente para a prática da monocultura; os africanos escravizados, que eram trazidos e obrigados a trabalharem de forma sub-humana; e os colonos portugueses pobres, que se viam na necessidade de trabalharem para ganhar alguma remuneração, mesmo que sendo pouca.

Segundo Sodré (1965), o interesse da Coroa portuguesa era- *a priori*- apenas de explorar as riquezas minerais das Américas e não de estabilizar moradias, as mesmas eram feitas em pontos estratégicos para permanecerem apenas o período de tempo necessário para a extração. A falta de interesse em habitar as Américas por parte de Portugal era devido à falta de comercialização mercantil<sup>7</sup> neste continente, tendo em vista que os continentes povoados há mais tempo (Europa, África e Ásia) já tinham um grau de desenvolvimento e as rotas comerciais já eram traçadas há vários anos, gerando lucros e agregando riquezas. Algo que deixava as Américas em desvantagens em relação ao seu desenvolvimento comercial, já que os povos originários que as habitavam até a chegada de Cristóvão Colombo- em 1492- não conheciam sobre a produção em massa e a troca comercial com outros continentes.

Segundo Neves (2017), a Questão Agrária perpassa por uma questão social, a qual traz uma “organização” hierárquica onde os mais favorecidos são os grandes proprietários/latifundiários. Esse autor apresenta argumentos para uma compreensão de como se deu a organização territorial brasileira, enfatizando o crescimento da agropecuária ao longo dos anos no país e que chega aos dias de hoje como um país de vocação agroexportadora no mercado mundial. Ainda traz em sua análise o abuso da classe dominante latifundiária sobre a mão de obra barata e explorada, até mesmo após a abolição da escravatura em 1888.

Sodré (1965) afirma que a colonização das Américas foi um empreendimento planejado. A necessidade de colonizar foi com a intenção de se fazer existir o processo de comercialização mercantil, pois, se as Américas não trouxessem lucros para a Coroa, elas

---

<sup>7</sup> Restringe-se ao processo de troca de produtos, fase do período colonial que antecedeu o capitalismo.

trariam despesas devido a encargos cobrados por fretes de embarcações que levariam as encomendas entre um continente e outro.

Os primeiros colonizadores da colônia Brasil eram elementos da pequena nobreza portuguesa, os donatários, que recebiam a concessão de uma Capitania por meio de uma Carta de Doação<sup>8</sup> que servia como um registro de pertencimento de terra. Enviados por parte da Coroa portuguesa, aqueles que aceitassem viver em terras americanas teriam direito a uma parte da terra, mas tinham que aceitar as regras impostas pela Coroa. Com distribuição de faixas territoriais traçadas ao longo da costa litorânea, as famílias que ali se localizassem teriam acesso às rotas marítimas, o que facilitou a comunicação com Portugal, pois o mesmo continuava a delegar a distância, fazendo valer seu poder sobre aquele território.

Por sua vez, as extensões de terras de uma Capitania podiam ser concedidas pelos capitães donatários, conforme regras impostas pela Coroa Portuguesa, à outros colonos através das sesmarias<sup>9</sup>. Outra forma de controle da terra apresentada pela Coroa portuguesa, que tinha como direcionamentos ceder posses de terras a famílias, às quais seus patriarcas tinham reconhecimento de nobreza e pudessem produzir nas terras. Ou seja, as pessoas que ganharam direito a terras através da solicitação por meio de sesmarias eram também analisadas pela Coroa que tinha como um dos critérios de aceitação ter condições de habitar e produzir nelas, gerando mais lucro para Portugal.

Em ambas as situações os donos de terras tinham o direito de poder hereditário, no qual a propriedade de suas terras poderia ser passada para os herdeiros, isso de forma mais restrita às Capitânicas Hereditárias. Já os sesmeiros podiam fazer novas solicitações de “terras devolutas” da Coroa ou, posteriormente, da União, ainda sem destinação para particular que até então não estava fazendo bom uso dela.

A partir da segunda metade do século XVII, se deu a colonização dos sertões da América portuguesa e foi nesse quadro que os colonos portugueses, após conflitos com os povos originários, foram territorialmente ocupando o interior da Capitania da Paraíba. Essa interiorização se deu a partir da Capitania de Pernambuco, cujo “portão de entrada” foi o Rio Sucurú, afluente do Rio Paraíba, ambos no Cariri paraibano e que serviram de principal via da penetração e da ocupação portuguesa.

Ainda sobre isso, Nascimento (2020, p.50) aborda que:

---

<sup>8</sup> Refere-se a um documento da Coroa de Portugal, à qual dava o direito de posse de terra ao destinatário.

<sup>9</sup> Sesmarias, sinteticamente, consistem nos lotes de terras cedidos pelos reis portugueses a determinadas pessoas para que fossem povoados e transformados em produtivos. Esses povoadores passaram a ser conhecidos e tratados por sesmeiros, ou seja, os beneficiários das sesmarias. O sistema de sesmaria existiu no Brasil entre 1500 e 1822. Cf. Ferreira, 1994, p. 107.

A área que hoje conhecemos como Cariri paraibano fazia parte do grande “sertão” desconhecido e repleto por “gentios bravios”, segundo relatos dos invasores portugueses. Na escassa historiografia sobre município de São Thomé (Sumé), registra-se que a ocupação do território começou no ano de 1762, com a chegada do colono Manuel Tavares Baía que construiu sua fazenda de gados nas terras ocupadas pelos povos originários pertencentes a tribo sucurus/xucurus/xukurus da nação Tarairiús.

O que nos permite notar, que antes mesmo das divisões de terras feitas pelo processo de doações, a região já tinha moradores (povos originários) e que os mesmos sofreram ataques no intuito de serem expulsos das terras para que houvesse novos “donos”, direcionados pela coroa portuguesa.

No que diz respeito à distribuição das terras do município de Sumé-PB, identificamos dez sesmarias que são os primeiros registros da distribuição de terras nesse território. Abaixo apresentamos um quadro com o resumo dessas sesmarias:

**Quadro 1 - Sesmarias de Sumé-PB**

<b>N</b>	<b>DATA</b>	<b>REQUERENTE</b>	<b>ÁREA (ha)</b>	<b>SÍTIO</b>
01	15/04/1717	João da Rocha Mota	10.800,0	Catoé/Conceição
02	19/05/1717	João da Rocha Mota	21.000,0	Sucuru/Catoé/Buraco/Campo da Ema
03	18/12/1722	Pedro da Costa de Azevedo	10.800,0	Conceição/Sucuru/Olho D'água/São Paulo
04	07/11/1734	Antônio da Cunha Ferreira	10.800,0	Olho D'água Oity
05	15/05/1741	Antônio da Cunha Ferreira	10.800,0	Gerimun
06	16/11/1742	Antônio da Cunha Ferreira	10.800,0	Cachoeira
07	25/08/1762	Antônio Duarte Vieira	10.800,0	-
08	07/11/1768	Antônio da Silva Motta	10.800,0	-
09	28/10/1785	José Francisco Torres	10.800,0	Riacho dos Porcos
10	14/08/1790	Antônio Fernandes da Silva	10.800,0	Mocós, Impoeiras, Carrapateira, Olho D'água do Cunha e Sucuru

**Fonte:** Tavares (1910).

Ao analisarmos o processo de distribuição de terras do município de Sumé- PB, a partir do século XVII, por meio das sesmarias, podemos identificar como cada conquista foi concedida através da seguinte esquematização: duas concedidas (Nº 137 e Nº 240); duas de requerimento (Nº 140 e Nº 282); três de pedidos de devoluta (Nº 189, Nº307 e Nº834); e três pedidos de devolutas por sesmarias (Nº 586, Nº 656 e Nº 943). Através desta análise também é possível percebermos que as sesmarias, nem sempre trazem relatos de produção pelos seus “proprietários”, e isto ficou visível ao encontrar alguns pedidos de solicitação de terras na justificativa de “terras devolutas”, a qual significa que a terra está parada, que seu proprietário até então não estava fazendo bom uso dela.

É possível notar que as dez sesmarias foram subscritas (concedidas) por governantes da Capitania da Parahyba sob a regência da coroa de Portugal, sendo eles: João da Maia da Gama, ainda sob gerencia de Pernambuco (1717), João de Abreu Castelo Branco (1722), Pedro Monteiro de Macedo (1734 à 1742), Francisco Xavier de Miranda Henrique (1762) e Jeronymo José de Mello Castro (1768 à 1790). Já no que diz respeito aos solicitantes de terras, vemos que a maior parte de proprietários tinha patentes do exército (alferes, sargento, capitão), bem como solicitavam terras que ficavam próximas a alguma fonte de água (olho d'água, poço, rio, riacho, lagoa), que se faziam necessárias para as suas sobrevivências e, também, para criação de gado.

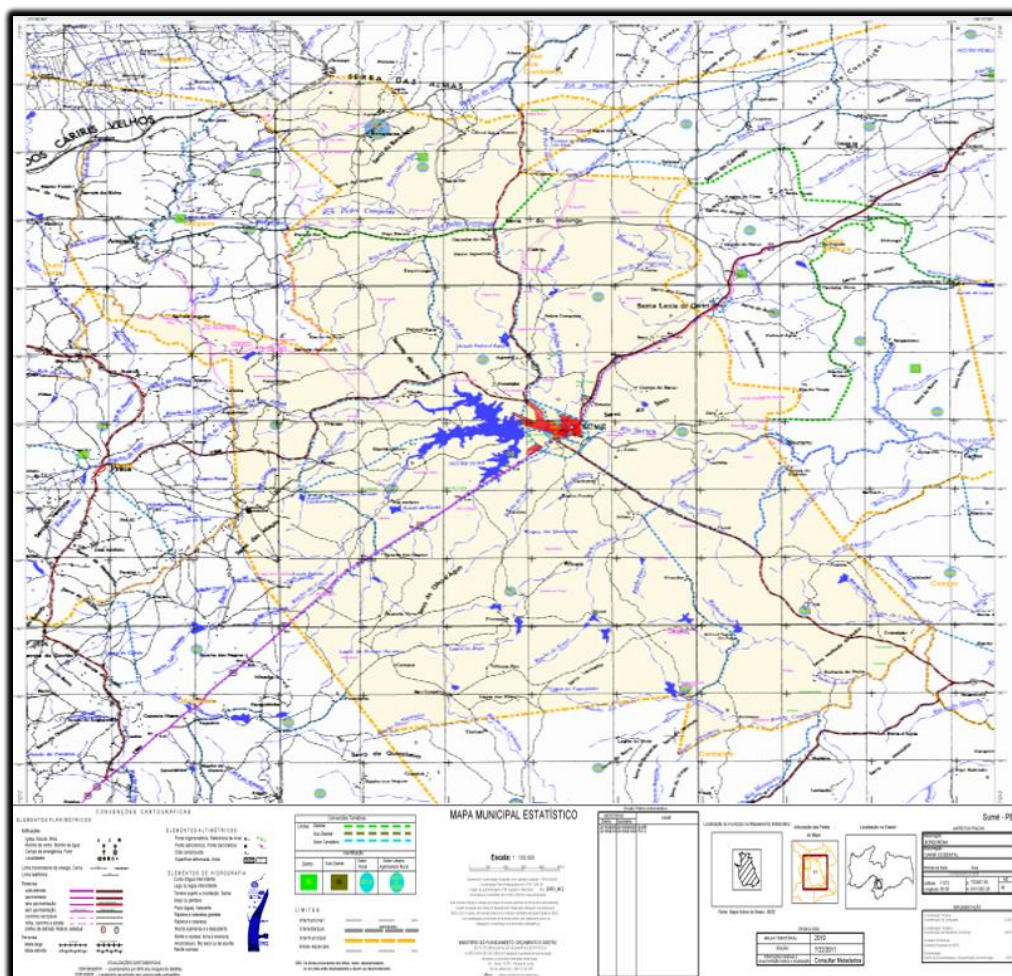
Também identificamos que as dez sesmarias foram distribuídas entre sete colonos portugueses, uma vez que o Sargento Antônio da Cunha Ferreira foi possuidor de três sesmarias (240°, 282° e 307°), com uma área total de 32.400,0, e o Coronel João da Rocha Mota foi possuidor de duas sesmarias (137° e 140°), com sua extensão de 31.800,0. Os demais proprietários tinham concedida uma área de 10.800,0.<sup>10</sup> Sendo assim, torna-se visível como se deu a formação dos latifúndios no atual município de Sumé-PB compondo o elemento hegemônico da Questão Agrária local.

Atualmente, segundo o site da prefeitura municipal de Sumé, o município dispõe de uma área de 838,071 km<sup>2</sup> e uma população de 16.872 habitantes, dados estes apresentados com base no IBGE (2010). Já nos dados atualizados em 2020, no site do IBGE, a área territorial dispõe de 833,315 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 17.031 habitantes. Segundo dados do mesmo instituto, em 20210, a população era distribuída da seguinte forma: 3.824 reside no campo e 12.236 reside na sede (CENSO IBGE, 2010). A seguir apresentamos o planisfério do município em tela para uma melhor compreensão de sua distribuição espacial segundo IBGE.

---

<sup>10</sup> A Carta Régia de 1697, que determinava o limite de três léguas de comprimento por um de largura para cada requerente. A légua era a denominação de unidades de medidas de itinerários (de comprimentos longos) utilizadas em Portugal, Brasil, e em outros países, até à introdução do sistema métrico. No Nordeste brasileiro já foi uma unidade de medida muito utilizada que equivalia a 6 km.

**Mapa 1 - Planisferio do município de Sumé-PB**



**Fonte:** IBGE (2010).

O choque de informações entre os dados apresentados sobre a área e o número de habitantes do município, já nos coloca em questionamento a validade das informações expostas ao longo da nossa pesquisa.

Com a expansão da produção cafeeira no Brasil, fez com que novos fatos históricos fossem surgindo, a exemplo disto temos a lei Eusébio de Queiroz (4 de setembro de 1850)<sup>11</sup>, que proibiu a entrada de africanos escravizados no Brasil, criminalizando quem a infringisse e terminou abrindo as portas para os imigrantes europeus na intenção de substituir a mão de obra escrava pela mão de obra livre de baixo custo. Esta situação deixou à mostra a condição brasileira de semicolônia na época.

<sup>11</sup> Um dos principais motivos de sua promulgação foi a pressão da Inglaterra, materializada pela aplicação unilateral, por aquele país, do chamado Bill Aberdeen, ato do Parlamento Britânico, promulgado em 9 de agosto de 1845, que autorizava os britânicos a prenderem qualquer navio suspeito de transportar escravos no oceano Atlântico.

No Segundo Reinado, após a Lei Eusébio de Queiroz e com a chegada dos imigrantes, vieram as ameaças de reconfigurações da distribuição da terra e os grandes donos de terras com receio disto acontecer fizeram com que o governo criasse a lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 (Lei de Terras), que, além da prevenção de imigrantes tornarem-se donos de terras, também trouxe para o governo o direito da posse das terras devolutas, as quais poderiam ser leiloadas, o que favoreceu ainda mais privilégios para os latifundiários, já que eram os únicos com atributos financeiros para efetuarem tais compras.

O Estatuto da Terra (Lei 4.504/1964), em seu artigo 50, com redação alterada pela Lei 6.746/1979, enquadra os tipos de propriedades existentes no Brasil da seguinte maneira: minifúndio, pequena propriedade, média propriedade e grande propriedade. Para uma verificação de tamanhos das terras rurais nesses enquadramentos se leva em consideração o “Módulo Fiscal”, conforme Instrução Especial Nº 20 de 1980 do INCRA<sup>12</sup>. Nesse sentido, levando em consideração os fatores apresentados na referida Lei, o município de Sumé tem a medida de 55 hectares para representar o equivalente a 1 (um) “Módulo Fiscal”. Apresentamos essas conversões no quadro a seguir.

**Quadro 2** - Tipos de propriedades segundo o módulo fiscal no município de Sumé-PB

<b>TIPO DE PROPRIEDADE</b>	<b>TAMANHO EM MÓDULO FISCAL</b>	<b>TAMANHO EM HECTARES</b>
Minifúndio	Inferior a 1 (um) módulo fiscal	Até 54,99 hectares
Pequena Propriedade	Entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais	Entre 55 e 219,99 hectares
Média Propriedade	Entre 4 (quatro) e 15 (quinze) módulos fiscais	Entre 220 e 824,99 hectares
Grande Propriedade	Superior a 15 (quinze) módulos fiscais	A partir de 825 hectares

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora do texto.

Posto isso, e ao analisarmos os dados dispostos no Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR), podemos compreender como atualmente se dá a distribuição da terra no município de Sumé-PB. Vejamos o quadro que segue:

<sup>12</sup> Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro 1979. É expressa em hectares e é variável, sendo fixada para cada município, levando-se em conta: o tipo de exploração predominante no município; a renda obtida com a exploração predominante; outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; e o conceito de propriedade familiar. O módulo fiscal corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural para que sua exploração seja economicamente viável. A depender do município, um módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares. Nas regiões metropolitanas, a extensão do módulo rural é geralmente bem menor do que nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Inserir essa explicação e citar uma fonte.

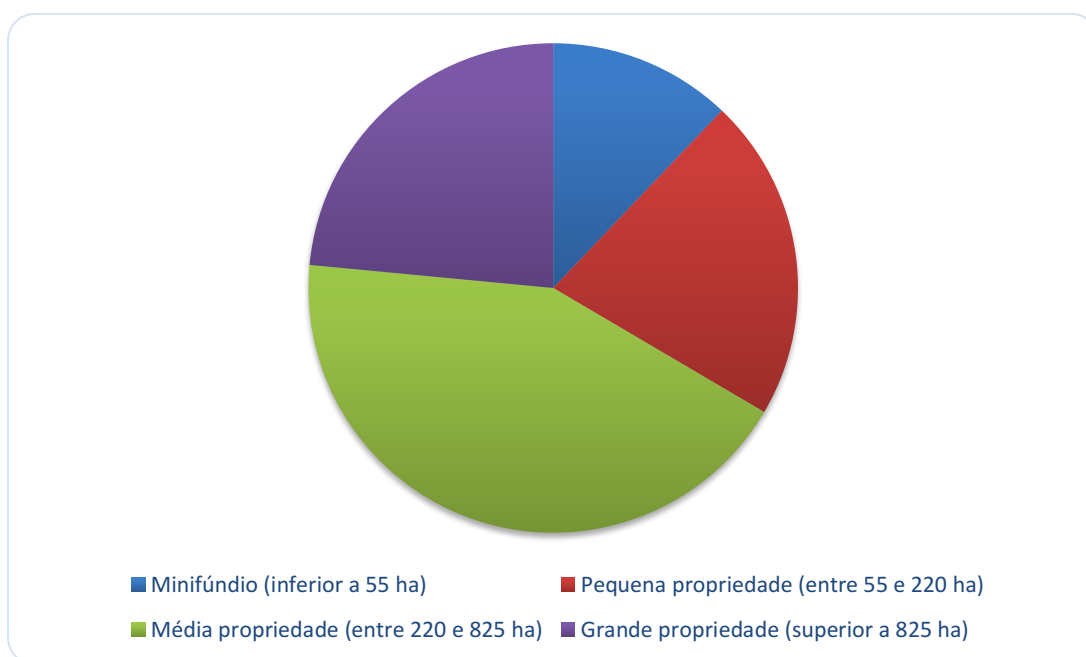


**Quadro 3** - Distribuição do número de imóveis rurais por área para o município de Sumé

TAMANHO DA ÁREA (HA)	NÚMERO DE IMÓVEIS	ÁREA TOTAL (HA)
Minifúndio (inferior a 55 ha)	607	10.142,05
Pequena propriedade (entre 55 e 220 ha)	154	17.892,36
Média propriedade (entre 220 e 825 ha)	86	36.062,06
Grande propriedade (superior a 825 ha)	13	19.683,12
<b>TOTAL</b>	<b>860</b>	<b>83.779,603</b>

Fonte: Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR

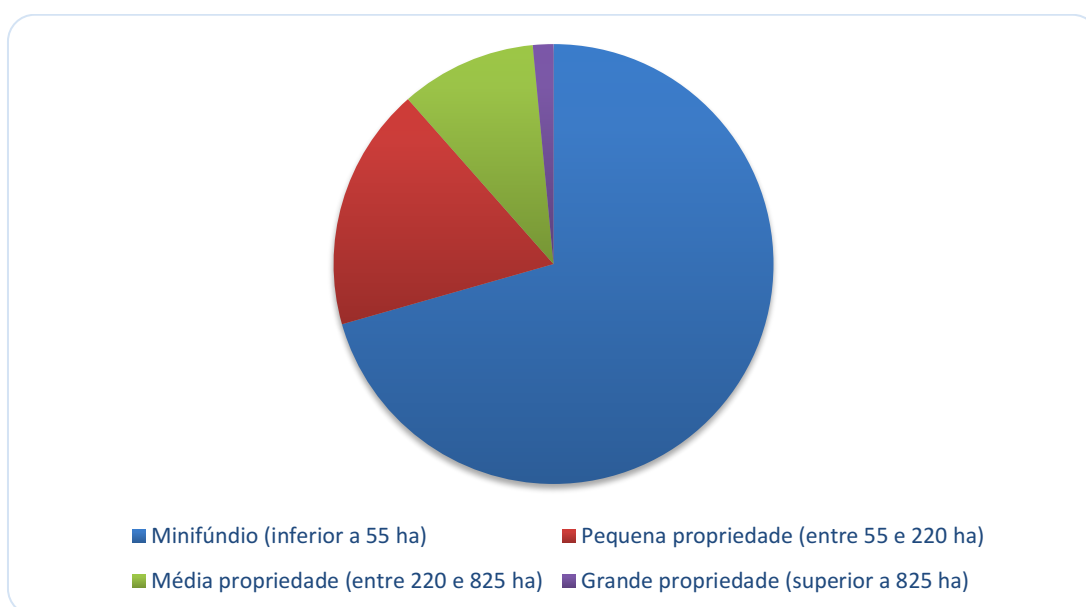
O quadro acima é revelador da Questão Agrária no município de Sumé-PB. Nele podemos identificar que 607 propriedades são consideradas “Minifúndios”, equivalente a 10.142,05 hectares; que 154 propriedades estão dentro da denominação “Pequena Propriedade”, estas totalizam uma área de 17.892,36 hectares; que 86 estabelecimentos rurais estão identificados como sendo “Média Propriedade”, que somados totalizam 36.062,06 hectares; e que 13 são consideradas como “Grande Propriedade” e totalizam 19.683,12 hectares. Essa distribuição da terra em Sumé pode melhor ser apresentada no Gráfico abaixo:

**Gráfico 1** - Distribuição dos imóveis rurais no município de Sumé-PB

Fonte: Gráfico elaborado pela autora do texto.

Este levantamento apresenta um recorte de um impressionante retrato do Brasil, que é o que expõe um grande número de camponeses que possui uma minúscula parte da terra e um pequeno número de latifundiários que detém uma imensa área de terra, que, em muitos casos, é improdutiva.<sup>13</sup> No caso de Sumé, o esquema “poucos com muita terra e muitos com pouca terra” pode ser representado no Gráfico que segue:

**Gráfico 2** - Número de proprietários rurais no município de Sumé-PB



**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora do texto.

Ao analisarmos os dados do SNCR, que apresenta a atual distribuição territorial do município, é possível notarmos que, séculos depois do período das Sesmarias, há retratações de uma maior representação de minifúndios, porém ainda assim, é evidenciado a má distribuição de terras, ao notarmos a presença de pequenas propriedades e grandes propriedades.

Outra fonte de análise sobre a distribuição de terras do município de Sumé foi o Cadastro Ambiental Rural (CAR) que é um documento exigido por instituições financeiras para realizações de financiamentos rurais dos agricultores. O CAR também é um documento autodeclaratório e exige apenas o GPS simples (de navegação) para a medição do terreno. No sistema, no entanto, a área do mapa de uma determinada propriedade pode ser alterada, à qualidade da medição efetivamente realizada. Por essa facilidade de adulterar a quantidade da

<sup>13</sup> De acordo com o INCRA, a propriedade improdutiva é aquela que, mesmo sendo agricultável, encontra-se sem ser explorada de forma parcial ou até mesmo totalmente.

área do imóvel é que o CAR foi realmente criado, facilitando o processo de *grilagem de terras*<sup>14</sup> no Brasil. É, também, por essa razão que em todas as regiões encontram-se sobreposições dos CAR's que, no conjunto, ultrapassam a área total do país. É um documento válido, no entanto, para fins desta e de outras pesquisas, vale ser dito que a facilidade em manipular os dados são de ocorrência, muito comum.

O CAR apresenta os seguintes dados do imóvel: número de registro, área total, módulos fiscais correspondentes, município, Estado, coordenadas centroide e data de registro. Apesar da exclusão dos nomes dos possíveis declarantes vemos nitidamente no conjunto das informações o suficiente para compreendermos como se encontra a distribuição da terra no município em questão. Vejamos a seguir a representação espacial destas delimitações através da imagem de satélite sobre o município:

**Mapa 2** - Imóveis rurais de Sumé - módulo fiscal e área (cadastro ambiental rural)



**Fonte:** Cadastro Ambiental Rural (CAR), 2020.

<sup>14</sup> O termo grilagem vem da descrição de uma prática antiga de envelhecer documentos forjados para conseguir a posse de determinada área de terra. Os papéis falsificados eram colocados em uma caixa com grilos. Com o passar do tempo, a ação dos insetos dava aos documentos uma aparência envelhecida.

Também podemos analisar o número de propriedades cadastradas no CAR através de uma tabela explicativa da distribuição de terras enquadradas como Minifúndio, Pequeno proprietário, Médio Proprietário e Grande Propriedade:

**Quadro 4** - Distribuição do número de imóveis rurais por área no município de Sumé-PB

<b>TAMANHO DA ÁREA (HA)</b>	<b>NÚMERO DE IMÓVEIS</b>	<b>ÁREA TOTAL (HA)</b>
Minifúndio (inferior a 54,99 hectares)	552	<b>77.805,07</b>
Pequena propriedade (Entre 55 e 219,99 ha)	133	<b>154.656,10</b>
Média propriedade (Entre 220 e 824,99 ha)	55	<b>225.794,13</b>
Grande propriedade (A partir de 825 ha)	10	<b>102.922,98</b>
<b>TOTAL</b>	<b>750</b>	<b>561.178,27</b>

Fonte: CAR, 2019. Quadro elaborado pela autora.

Ao analisarmos a imagem do planisfério e a distribuição de terras posto nessa tabela, é possível perceber que há uma grande extensão demarcada de terras dentro do município e, igualmente ao planisfério cadastrado pelo IBGE, é possível notar que em todo o território do município há uma grande concentração de terras, principalmente no lado sul. O que se confirma quando analisamos os dados abordados na tabela desta distribuição, entre o número contabilizado na Média Propriedade e Grande Propriedade em relação as demais.

Outro fato que desperta a atenção, é que ao compararmos o número de imóveis e a quantidade de hectares, dispostos pelo SNCR e o CAR, os números entram em contradição; além de deixar visível a extensão de terras que excedem os limites reais do município de Sumé, quando nos referimos aos dados do CAR.

Durante o período imperial (1822-1889), uma nova organização de poder foi iniciada no Brasil, foi quando o país começou a ser governado por uma Monarquia Constitucional. Novas formas de governo trazem mudanças, porém, no que diz respeito a ordem política, quase nada mudou, já que as ordens de governo eram basicamente baseadas em estratégias para evitar transformações ao longo dos anos, um reflexo das amarrações políticas, até os dias atuais quando se fala em política eleitoral e vemos as repetições partidárias. Arruda (2018) aborda que, a política partidária brasileira é uma progressão familiar que desde o início da política de votos, tem o apoio moral e financeiro de poderosos da economia e que se articulavam entre si, para nomear um candidato o qual seria benéfico para a geração de uma riqueza centralizada e minoritária. Esta prática deixa escancarada a existência de uma sociedade com preceitos do sistema semifeudal e de “desenvolvimento” industrial tardio.

Ainda sobre Arruda (2018), as representatividades se repetem ao longo dos anos nos partidos que elegem candidatos de representantes de grandes famílias (que têm seus sobrenomes em destaques na política brasileira, além de “homenagens” espalhadas nos espaços públicos do território brasileiro) políticas, não só a nível municipal, mas também nacional, os quais tem “maiores” chances de vitórias e de dar continuidade a uma gestão privilegiada.

Já no que se refere à Questão Agrária, novas estratégias foram criadas, nas quais a expansão cafeeira tomou conta de novos espaços geográficos que enriqueceram ainda mais aqueles que já lucravam com ele, além de intensificar a comercialização para outros continentes, estabelecendo, assim, um equilíbrio entre política e economia. Portanto, tem-se a continuidade da desigualdade social, só que desta vez, além do desequilíbrio da divisão de terras, temos o ensejo do monopólio capitalista, o que é tratado por Arruda (2017) como um Brasil de essência semifeudal e semicolonial, já que a Inglaterra ainda dominava o território brasileiro e tem a continuação do sistema semifeudal diante a não inserção de alguns fazendeiros ao sistema capitalista, já que havia trabalhadores não assalariados em suas terras, o que torna a independência brasileira, uma farsa.

Dentro do município de Sumé-PB, identificamos, também, que a configuração de grandes proprietários rurais estabelece com a classe trabalhadora camponesa *relações de produção* semifeudais (pré-capitalistas), uma vez, que é possível identificar que famílias de agricultores, posseiros, comodatos e outros trabalhavam/trabalham para os fazendeiros, de domingo a domingo, incluindo feriados, em troca de moradia, parte da colheita e, às vezes, por um pouco de valor salarial<sup>15</sup>. Uma prática que se assemelha ao período medieval ou da escravatura e que deixa evidente a exploração trabalhista em cima daqueles que precisam de alguma renda para o sustento de sua família.

Ainda sobre o município de Sumé, facilmente é possível identificar famílias camponesas que vivem de prestar serviços aos grandes fazendeiros, sem carteira de trabalho assinada, com uma alta jornada de trabalho, sem segurança no trabalho; temos famílias camponesas, por exemplo, que se dedicam a produção de carvão em terras de latifundiários e que, para isso, entregam a maior parte do lucro aos proprietários.

Identificamos, também, que a desigualdade econômica era e ainda é possível na medida em que vemos pais induzirem seus filhos, principalmente, os homens a ingressarem

---

<sup>15</sup> Ressaltamos que a forma salário aparece mesclada e subordinada a formas pré-capitalistas. Não se pode aqui falar, de modo hegemônico, de venda da força de trabalho pelos trabalhadores, como pressupunha o liberalismo clássico, uma vez que inexistente ou não predomina de modo articular a relação monetária (para em dinheiro).

no campo de trabalho desde cedo, fazendo com que eles dividam seu dia entre trabalharem e estudarem sem, necessariamente, abordarem a importância de uma boa escolarização e se tornarem seres críticos e independentes. Tais pais incentivavam a estudarem para sair do campo e entrarem no mercado de trabalho, em um emprego dito por seus responsáveis como “um serviço melhor”, como um incentivo a dedicarem-se a vida trabalhista impulsionada desde seus ancestrais em uma submissão social impulsionada pelo capitalismo para aqueles que desde a infância precisavam acordar cedo e trabalharem exaustivamente o dia inteiro para que pudessem ter ganhos miseráveis com a produção. E mesmo que o cenário tenha mudado, principalmente, no incentivo à escolarização (capitalista), ainda hoje identificamos pais incentivando seus filhos a estudarem para obterem um melhor serviço no mercado de trabalho, sendo está uma expressão de desvalorização aos serviços rurais, já que estes são marcados pelo sofrimento impulsionado pela força do poder latifundiário.

Considerando as dificuldades naturais do Semiárido, como a irregularidade de chuvas, bem como outras geradas pela ação humana, como queimadas, desmatamento, extinção de animais, poluição, devastação da caatinga e falta de saberes adequados no uso da terra para o plantio, colheita e armazenamento, concluímos também que há a má distribuição fundiária agressora dos direitos da mulher e do homem do campo, como nos revela Melo (1996, p. 40):

A distribuição da terra está na origem da disparidade social entre as regiões brasileiras. A grande propriedade rural é a principal responsável pelo atraso e pobreza do Norte e Nordeste. O latifúndio produz concentração de riquezas e miséria.

Por fim, percebemos o quanto é nítido que a Questão Agrária posta em pleno século XXI, ainda se assemelha a do período colonial. Mas, também notamos como muitos latifundiários tentam camuflar as verdadeiras faces da exploração trabalhista no cenário rural, até mesmo em pequenos municípios, ao tentarem silenciar uma classe trabalhadora que pouco tem e que muito sofre com os designios do capitalismo, mas que também se faz resistente nesse cenário de *luta de classes*<sup>16</sup>.

Ao fazermos a representação comparativa dos dados do município de Sumé-PB, levamos a diante nossa pesquisa, minimizando o território do município em questão, para uma comunidade rural de nome Olho D’água Branco, a fim de analisarmos a questão agrária nos

---

<sup>16</sup> “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo mestre de corporação e companheiros, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteiro ou pela destruição das duas classes em conflito.” (MARX e ENGELS, 2010, p. 40).

espaços menores do município em questão, para assim, compreendermos até onde está presente a concentração fundiária e os meios de produção.

## 2.2 A COMUNIDADE CAMPONESA OLHO D'ÁGUA BRANCO

Como já dito antes, a partir da segunda metade do século XVII, se propagou a colonização dos sertões da América portuguesa e foi nesse contexto que os colonos portugueses passaram a se estabelecer em seus latifúndios no interior da Capitania da Paraíba e, particularmente, no seu Cariri. Contudo, essa terra não foi ocupada tão somente por homens e mulheres ricos e brancos, como descreve Batista (2010). Segundo esse autor, a ocupação do Cariri paraibano também se deu por homens e mulheres pobres (portugueses pobres, índios e africanos).

Desde então, esses homens e mulheres pobres também foram se estabelecendo na terra e vivendo experiências sociais que foram responsáveis por constituírem enquanto classe camponesa com características materiais específicas que, por sua vez, as agruparam como pertencentes a um mesmo povo. Nesse sentido, esses povos que habitam as áreas rurais desde o período colonial passaram a ser identificados como “camponeses”, conceito esse que passou a ser problematizado tendo por base as questões relacionadas às práticas cotidianas vividas pelos mesmos.

Em Marx (2011), o campesinato é a imensa massa de pequenos camponeses que tem uma condição de vida semelhante. Seu campo de produção não permite a divisão de trabalho para o cultivo, as famílias camponesas são quase autossuficientes, produzindo a maior parte do que consome, assim, adquirindo os seus meios de subsistência em grande parte realizando extração da natureza do que com a sociedade.

Para Sodré (1962), o campesinato representa um dos grupos da estrutura social brasileira e é o maior contingente da nossa população, tendo sido originado da desintegração do escravismo, sendo composto hoje de parceiros, arrendatários, médios e pequenos proprietários de terras, são compostos também pelos posseiros, pelos agregados, pelos vaqueiros, entre outros. São pressionados pelo poder do latifúndio no avanço das relações capitalistas no campo enquanto a maior parte deste grupo está sujeita as condições semifeudais.

Segundo Cardoso (1987), uma estrutura camponesa se define, do ponto de vista econômico, por quatro características: I- Acesso estável à terra, seja em forma de propriedade, seja mediante algum tipo de usufruto; II- Trabalho predominantemente familiar – o que não

exclui, em certos casos e circunstâncias o recurso a uma força de trabalho adicional, externa ao núcleo familiar; III- Economia fundamentalmente autossubsistência, sem excluir por isto a circulação (eventual ou permanente) ao mercado; e IV- Um certo grau de autonomia na gestão das atividades agrícolas, ou seja, nas divisões sobre plantar e quando, de que maneira, sobre as disposição dos excedentes eventuais etc.

Sobre isso Soares (1981), ainda cita que:

(...) de um modo geral se reconhece que a especificidade do campesinato reside no caráter familiar da produção que empreende, no fato de que o grupo doméstico compõe uma unidade de produção e consumo, e na relativa independência da unidade frente ao mercado (SOARES, 1981, p. 205).

Vemos que esse autor aborda o coletivo como uma das características do campesinato, na qual a família se divide em suas atividades: produção, comercialização e o consumo. Não há como ignorar o sentido de coletividade exposto pelas famílias ao realizar as mais diversas práticas rurais, onde trabalham e obtêm privilégios juntos.

Outra conceituação sobre o campesinato é a de Palácios (2004), que aborda alguns pontos como os quais são fundamentais para a caracterização da produção camponesa. Ele elenca os seguintes elementos como fundamentais para caracterizar a produção camponesa: a unidade básica de produção é a família, quer dizer, a força de trabalho empregada é, predominantemente, aquela fornecida pelos membros da família; a posse da terra, o usufruto da mesma, por parte da família, não necessariamente a posse legal da terra; a posse dos meios de produção ou parte dos mesmos, pela família camponesa; e a existência de uma produção da qual uma parte é reservada para o autoconsumo da família e outra parte destinada ao mercado.

Contudo, é importante ser dito que mesmo existindo autores que descrevam o conceito de camponês, são muito diversificadas as práticas vivenciadas pelos camponeses nas mais variadas partes do mundo. Nesse sentido, cabe destacar que ainda dividimos as práticas sociais como naturais, as quais damos continuidade as nossas culturas hereditárias dentro da sociedade nas quais fomos criados desde que nascemos ou/e culturais, à qual optamos por mudar para um espaço social onde vivemos a partir de nossas escolhas que possam ou não, se opor as práticas onde tivemos nossa infância, algo que acontece naturalmente passado de geração para geração ou que seja adaptável, e isso também se enquadra a prática do campesinato por parte de alguns membros. Isto quando temos uma geração contemporânea que é levada a sair do campo ou expandir seu território saindo do “enquadramento” atribuído



ao camponês, e outra que escolhe viver e adaptar-se ao meio de vida do camponês, e que passa a fazer parte desta classe social.

Vale ser dito, que em meio a tantas descrições a respeito do campesinato, os conceitos e práticas podem se divergirem dependendo da localidade abordada em questão, já que não há nenhuma paisagem igual, mas sim semelhantes.

Levando em consideração a Questão Agrária do município de Sumé-PB apresentada no tópico anterior, bem como os autores que tratam do conceito de “camponês”, propomos tomar como *locus* de estudo um pequeno recorte territorial desse município para vermos se o mesmo pode ser compreendido enquanto uma comunidade camponesa e como foi constituída sua divisão territorial. Trata-se da comunidade Olho D’água Branco, onde procuramos confrontar alguns dados oficiais (obtidos no IBGE, no Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR e no Cadastro Ambiental Rural- CAR) com alguns dados coletados pela pesquisa de campo obtidos na Associação Comunitária Beneficente dos Sítios Olho D’água Branca e Cabeça Branca, além de diálogos com alguns moradores da comunidade. Tais dados da comunidade são referentes à distribuição da terra (comodatos, posse e propriedade da terra<sup>17</sup>), ao número de famílias, ao número de moradores, seus meios de produção, relações de produção, etc.

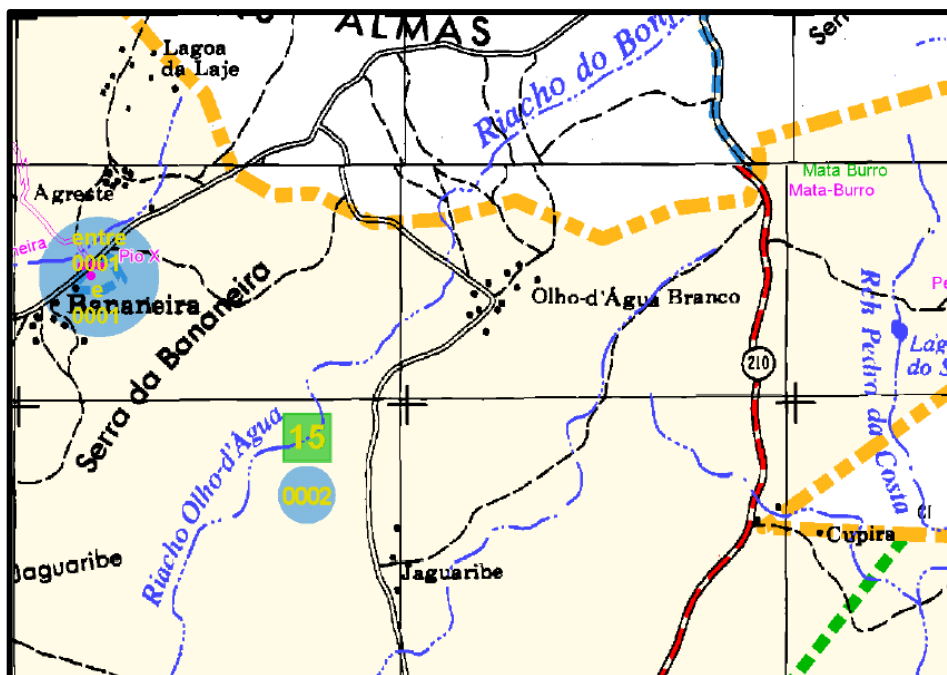
Ao analisarmos a Questão Agrária do município de Sumé- PB, com foco na comunidade Olho D’água Branco, é possível identificar que há uma diferença entre os dados oficiais e os dados reais, que vai da formação territorial aos proprietários de terra. Podemos perceber, por exemplo, que até mesmo em uma pequena comunidade pode haver a presença de desigualdade na distribuição da terra, ou até mesmo que ela tenha aos seus arredores, moradores que detém uma maior quantidade de terras; e que muitos dos moradores detém a posse da terra por meio da herança, terras estas tomadas como posse pelos primeiros habitantes da comunidade e que se tornaram propriedades ao longo do tempo, no que diz respeito a escrituras reconhecidas em cartório.

Para demonstrar isto é necessário fazermos uma análise nos dados oficiais da comunidade fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), pelo Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) e o Cadastro Ambiental Rural (CAR) confrontando-os com os dados coletados por nós em pesquisa de campo. Para tanto iniciaremos nossa análise pela representação gráfica oficial da comunidade (IBGE, 2010).

---

<sup>17</sup> De acordo com o Código Civil, a posse não dar os efeitos reais de propriedade sobre a coisa; já a propriedade dar a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa, e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha. Isso significa que aquele que é proprietário é também possuidor, mas nem todo possuidor é também proprietário. Cf. Lei nº 10.406 de 10 de Janeiro de 2002.

**Mapa 3 - Planisferio da comunidade olho d'água branco, Sumé-PB**



Fonte: IBGE (2010).

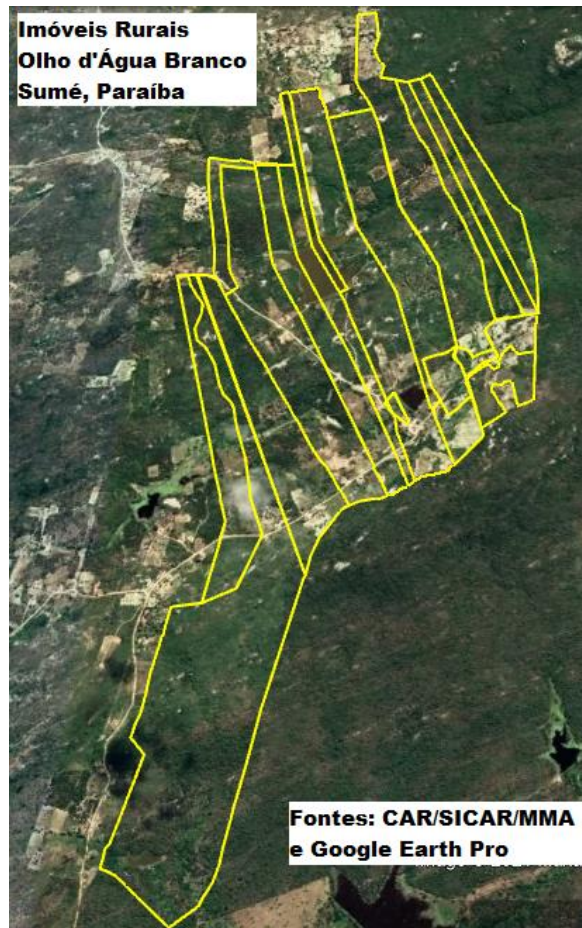
Na imagem apresentada à cima está localizada ao centro a comunidade Olho D'água Branco, fazendo fronteira ao sul com a comunidade Jaguaribe e ao noroeste com a Fazenda Bananeira, que fica nas proximidades do Distrito de Pio-X. Na imagem há registros de 11 habitações dispostas nas margens da estrada principal.

Os dados coletados nos dizem que, na atual formação territorial, fazem fronteiras com a comunidade em questão, ao sul a comunidade Cabeça Branca e a noroeste a comunidade Balanço e ao nordeste a comunidade de Pedra da Bola, todas pertencentes ao município de Sumé- PB. A quantidade de habitações está em um total de 41 residências, 01 capela cristã, 02 pontos comercial (agregada as casas dos proprietários) e 01 prédio municipal à qual funcionava a antiga escola da comunidade e hoje funciona como sede da Associação Rural. É importante ser dito que 08 das habitações são casas de moradores que já faleceram, mas que a família ainda faz uso como depósito.

Mesmo sem a presença de um mapa demonstrando o quanto está mudada a expansão territorial e ocupacional da comunidade, através da pesquisa de campo é possível ver que os dados coletados não conferem com os dados oficiais apresentados pelo IBGE sobre a comunidade, o que deixa enfatizado a falta de atualização do sistema há mais de 10 (dez) anos, isto levando em consideração o surgimento de mais três comunidades que estão fora do mapa utilizado acima.

A seguir, veremos a representação do CAR, que também servirá como um demonstrativo para a comparação documental da comunidade camponesa.

**Mapa 4** - Captura de imagem via satélite da comunidade Olho D'água Branco, Sumé- PB, segundo dados do CAR



**Fonte:** Cadastro Ambiental Rural (CAR), 2020.

Segundo a imagem, a comunidade rural tem um total de 18 (dezoito) cadastros declarados, mais uma fonte que coloca em dúvida a exatidão real das propriedades da comunidade. Vale ser dito, que no comparativo entre os terrenos declarados e a prática ocupacional do território, alguns terrenos pertencem a outras comunidades camponesas vizinhas. Vejamos os dados transcritos na tabela abaixo o qual mostra a área por indivíduo:

**Quadro 5** - Cadastros de imóveis rurais CAR da comunidade Olho D'água Branco-Sumé-PB<sup>18</sup>

<b>NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO DO IMÓVEL</b>	<b>ÁREA TOTAL DO IMÓVEL EM HECTARES (HA)</b>
1	0,8
2	1,7
3	5
4	5
5	6,2
6	7
7	8
8	11,7
9	13,6
10	16
11	16,6
12	21,4
13	30,3
14	40
15	46
16	46
17	49,4
18	83,6
<b>ÁREA TOTAL (HA)</b>	<b>408,3</b>

**Fonte:** CAR, 2021.

No quadro, dispomos das informações disponibilizadas pelo CAR (2021), no qual conta com o total de 18 declarantes e a área total de 408,3 hectares. Ao vermos a distribuição por área, podemos notar que a maioria dos cadastros (17) é de minifundiários e apenas um é de pequena propriedade com o total de 83,6 hectares.

Para fins de comparação com essas informações do CAR, fizemos uma relação dos camponeses desta comunidade cadastrados no SNCR e também outra com as informações obtidas por meio da pesquisa de campo para confrontá-los.

Segundo dados oficiais do SNCR, temos os seguintes resultados:

<sup>18</sup> O Cadastro Ambiental Rural (CAR) não dispõe o nome do declarante, apenas um número de registro correspondente.

**Quadro 6 - Cadastros de imóveis rurais SNCR da comunidade Olho D'água Branco-Sumé-PB**

Nº	TITULAR	AREA TOTAL
01	Everaldo Alves de Sousa	0
02	Severino Lourenço da Silva	3
03	Francisco Fernando Rodrigues	4
04	Amaro Palmeira de Lima	4,5
05	Antônio Antonino Araújo Lima	4,5
06	Aristides Correia Lima	4,5
07	Augusta Maria Barbosa	6
08	Marina Stela de Araújo	6
09	Sebastião Simões Araújo Neto	6
10	Manuel Justino dos Santos	8
11	Antônio Antonino Araújo Lima	9
12	Aristides Correia Lima	9
13	Aristides Correia Lima	9
14	José Palmeira de Lima	12
15	José Pereira Barbosa	13
16	Severino Palmeira Lima	13
17	Luiz Palmeira de Lima	15
18	Elizeu Xavier de Araújo	18
19	João Evangelista Araújo	18
20	João Xavier de Araújo	18
21	José Bernardino dos Santos	18
22	Maria das Dores Araújo	18
23	Marinalva Stela Araújo Barbosa	18
24	Nivaldo Simões de Araújo	23
25	Amaro Palmeira de Lima	31,5
26	Inácio Lourenço da Silva	45
27	Luiz Francisco de Araújo	50
<b>ÁREA TOTAL (HA)</b>		<b>384</b>

**Fonte:** Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR, 2019.

No quadro de informações disponibilizadas pelo SNCR (2019), temos um total de 27 titulares com o nome completo disponibilizado e a área de cada um e a soma total por hectares, que somatiza 384 ha. Destes titulares, todas as áreas se enquadram como minifúndios.

Os dados da pesquisa de campo expostos a seguir, foram obtidos por meio da Associação local<sup>19</sup>, que dispõe das informações dos camponeses residentes naquelas terras nas condições de proprietário, herdeiro, posseiro ou comodato<sup>20</sup>. Tais dados foram

<sup>19</sup> Associação Comunitária Beneficente dos Sítios Olho D'água Branca e Cabeça Branca, fundada em 13 de dezembro de 1998, é composta inicialmente por 27 associados, dentre eles foi escolhido a comissão da diretoria composta pelo presidente, vice-presidente, primeiro secretário, segundo secretário, tesoureiro, primeiro fiscal e segundo fiscal. Até a data atual foram eleitos 04 presidentes, hoje tem como sede, uma escola fechada localizada no Sítio Olho D'água Branca e um total de 48 associados atuantes, foi fundada com o objetivo de desenvolver a comunidade e buscar fundos para a mesma, no sentido de formar parcerias com o poder legislativo para juntos atuarem no desenvolvimento das comunidades que são atendidas pela mesma.

<sup>20</sup> Segundo o artigo 579, do Código Civil, "comodato é o empréstimo gratuito de coisas não fungíveis". É um contrato unilateral por meio do qual uma pessoa empresta a outrem coisa infungível, a título gratuito, para que esta use o bem e depois o restitua. É classificado como empréstimo de uso, enquanto o mútuo é considerado empréstimo de consumo. Cf. Arts. 373, II e 579 a 585 do Código Civil.

disponibilizados pelos camponeses para a realização do cadastro Declaração de Aptidão ao PRONAF – DAP.<sup>21</sup> Eles apresentam a seguinte esquematização:

**Quadro 7 - Proprietários das terras na comunidade Olho D'água Branco segundo dados coletados em campo**

Nº	PROPRIETÁRIO/ POSSEIRO	HERDEIRO	COMODATO
01	Luís Palmeira de Lima (falecido)	Francisco Palmeira Heleno Palmeira José Palmeira Inácio Palmeira Maria Flor (viúva de herdeiro) Eunice Palmeira (viúva de herdeiro)	-
02	Aristides Côrrea de Lima (falecido)	Antônio Antonino de Araújo Ricardo Antonino	João Paulo Nascimento de Araújo
03	Helena Maria da Conceição (falecida)	Sebastiana Maria da Silva Manuel Messias de Araújo	-
04	José Palmeira de Lima (falecido)	Helena Palmeira de Lima Socorro Palmeira de Lima Francisco de Assis de Araújo (viúvo de herdeira)	-
05	Inácio Lourenço da Silva (vivo)	Ivanildo Lourenço da Silva Inaldo Lourenço da Silva	Ivanildo Lourenço da Silva
06	José Carlos Pereira Flor (vivo)	-	-
07	José Isaias de Sousa (falecido)	Maria José Isaias de Araújo Heleno Isaias de Sousa Lúcia Isaias de Sousa	-
08	Luíz Francisco de Araújo (falecido)	Francisca Maria de Araújo Edileusa Luisa de Araújo Damião Simões de Araújo Helena Maria de Araújo (falecida) José Luís de Araújo	José Fernandes de Sousa Araújo Almir Flávio de Sousa Araújo Ednaldo Araújo Batista Fabio Luiz de Araújo Hélio Ferreira Lima Paulo Rogério da Silva José Sonrivan de Lima Araújo
09	Adélia Simões de Araújo (falecida)	Maria José Macêdo de Araújo Sebastião (Irmão) Sebastião Araújo Geraldo Araújo Maria da Guia Maria de Lurdes Minervina (falecida) Josafã	Zenilton Macedo de Araújo Zenaide Macedo de Araújo Penha do Socorro Sousa de Araújo Josefa da Silva Araújo Osmar Francisco de Araújo
10	Nivaldo Simões de Araújo (falecido)	Reginaldo Sousa de Araújo Maria das Dores Sousa de Araújo Claudinete Sousa de Araújo Silvia Sousa de Araújo Rivalcy Sousa de Araújo Cláudia Sousa de Araújo Marcos Sousa de Araújo	Rogério Lima de Araújo
11	Sebastião Simões de Araújo Neto (falecido)	Zita Maria de Araújo (viúva do proprietário)	-
12	Severino Palmeira de Lima (falecido)	Maria de Fátima Lurdes Cleonice (viúva de herdeiro) Socorro Severina Sebastião José Gomes (viúvo de herdeira)	-

**Fonte:** Dados levantados junto a Associação e compilados pela autora do texto.

<sup>21</sup> É o documento que identifica os Agricultores Familiares e/ ou suas formas associativas organizadas em pessoa jurídica (associações e cooperativas), aptos a realizarem operações de crédito rural ao amparo do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), e para acesso às políticas públicas federais, estaduais e municipais (PAA – Programa de Aquisição de Alimentos, GS – Garantia SAFRA, PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, Aposentadoria Rural e outros programas). Além dos agricultores/as familiares, são beneficiários da DAP, pescadores artesanais, aqüicultores, maricultores, silvicultores, extrativistas, quilombolas, indígenas, assentados da reforma agrária e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Cf. <http://www.idam.am.gov.br/>

Como citado no início desta sessão, uma sequência de herdeiros e comodatos ainda permanecem com a propriedade registrada no nome do antigo proprietário. Com a divisão de todo território em 04 comunidades, é nítido a diminuição do espaço territorial da comunidade Olho D'água Branco e ao mesmo tempo, é nítido o aumento de proprietários/herdeiros/comodatos que fazem uso desse espaço. Uma justificativa obtida através dos diálogos com alguns herdeiros, é o valor absurdo exigido para fazer a transferência da documentação com a divisão de terras para cada herdeiro, documento este chamado de “Inventario da terra”, o qual se refere ao reconhecimento em cartório, constando a divisão do terreno para todos os herdeiros da escritura de proprietário inicial.

Alguns herdeiros que decidiram negociar sua parte da terra, por não poder fazer a transferência de nome de proprietários, asseguram a negociação com o recibo e declaração de compra e venda reconhecidos em cartório com o nome por extenso e número de documentação de ambos negociantes. Foi a forma mais prática e econômica encontrada de assegurar a negociação.

Já para uma informação mais concreta se os titulares se enquadravam como proprietários ou posseiros, foi realizada uma pesquisa de campo, no qual foi feita uma pesquisa oral com os respectivos proprietários, herdeiros, posseiros e comodatos. Onde foi possível constar que, dos 12 moradores com documentação da terra da comunidade em questão, apenas o senhor Luís Francisco de Araújo (Nº 08), é que tem em seu documento o título de “Posse de Terra”. Um fato relatado por familiares na justificativa deste termo, é que a compra do terreno foi feita de “palavra”<sup>22</sup> e que antes do vendedor passar a documentação legalmente o mesmo veio a óbito, e os herdeiros não tinham como gerar tal documentação. O documento tido em mãos só foi possível ser gerado após uma ação perante a justiça, no qual foi permitido a concessão de posse da terra, reconhecida em cartório e com a assinatura dos herdeiros.

Mais adiante, ao compararmos os três últimos quadros de diferentes cadastros, vemos que eles apresentam informações um pouco diferentes sobre a questão agrária da comunidade em estudo. Tais como, o número total dos declarantes (proprietários e posseiros) das áreas rurais apresentado nos primeiro (18), segundo (27) e terceiro (12) quadros; o tamanho das áreas rurais apresentado nos primeiro e segundo quadros; e os nomes dos camponeses cadastrados nos segundo e terceiro quadros.

---

<sup>22</sup> Termo utilizado para expressar um acordo feito baseado na confiança do diálogo das duas partes interessadas no acordo de venda e compra de um determinado produto.

Com relação ao tamanho das áreas rurais apresentado nos primeiro (CAR) e segundo (SNCR) quadros, notamos que a uma diferença de 24,3 ha. E uma informação obtida durante o levantamento de dados no CAR é que nem todos moradores da comunidade, fizeram a declaração da terra, ou seja, ainda há áreas não declaradas as quais aumentariam a diferença entre essa área das diferentes documentações analisadas.

No que se refere ao segundo (SNCR) e terceiro (levantamento juntamente a associação rural) quadro, podemos obter o nome dos respectivos titulares. Porém, uma diferença notada no comparativo, é a quantidade de nomes, no qual no segundo quadro temos um total de 27 e no terceiro quadro um total de 12 titulares, onde alguns deles se repetem e outros mudam.

Uma informação que possa vir a justificar está diferença, é a desatualização dos dados, tanto do SNCR, quanto IBGE e do CAR, os quais apontam informações distorcidas na quantidade de área, na divisão territorial de uma comunidade em três comunidades e que altera a quantidade de titulares por comunidade como também a quantidade de moradores de modo geral.

E que a história local narrada pelos próprios moradores é que, de início apenas quatro famílias ocuparam a comunidade como posseiros, e que foi alterando o espaço, a quantidade de familiares e os títulos de posseiros, proprietários e comodatos, com o passar dos anos. Não se evidenciou concentração de terras na comunidade em questão. Diferenças de tamanho de terras de minifúndios e pequenas propriedades, em termos de análise da questão agrária local, não são significativas. A pesquisa de campo corrobora os dados oficiais - embora defasados - de que a comunidade é tipicamente camponesa, não havendo a presença do latifúndio na mesma localidade, embora haja bem próximo à ela - no caso dos camponeses de Olho D'água Branco trabalharemos em grandes fazendas nas proximidades, como veremos mais adiante.

Boa parte destas terras passam anualmente pelo processo de plantio (milho, feijão, jerimum, etc.) seguindo as próprias “regras” do clima da região (o período de chuvas)<sup>23</sup>, além da criação de aves, bovinos, ovinos, caprinos e suínos. Embora, os camponeses apresentados nos quadros tenham passado por modificações ao longo dos anos, as práticas culturais de criação e plantio se repetem ano a ano, no intuito de obterem criações e colheitas para os meses de estiagem.

Mesmo com essa repetência da prática cultural na comunidade, muitos dos jovens se aventuraram em outros estados do Brasil em busca de empregos nas grandes cidades (um enredo cultuado anos atrás), o que causa, de certo modo, uma perda histórica e cultural para a

---

<sup>23</sup> A quadra chuvosa ocorre entre fevereiro e março.



própria comunidade, já que a mesma tem uma população mais concentrada em adultos e idosos.

As narrativas históricas de desvalorização do campo tomaram raízes sobre os jovens das décadas de 1980 e 1990 e muitos deles, principalmente do sexo masculino, foram convencidos pelas necessidades até então marcadas pela escarces hídrica, por viverem viajando migrando de um estado para outro desempenhando serviços ligados aos serviços de instalação de pisos e de ar-condicionado.

Aos poucos que residem na comunidade, parte deles desempenham trabalhos voltados para a agricultura em terras da própria família ou trabalhando de aluguel para outras pessoas, principalmente na produção de carvão e alvenaria (pedreiro e servente). As relações de produção da comunidade, tem um enredo histórico cultural muito forte na região, não somente na comunidade analisada, mas em várias comunidades nordestinas. A profissão de vaqueiros, meeiros, carvoeiros, passaram por várias situações ao longo dos anos.

Os fazendeiros locais, contratavam moradores para trabalhar na fazenda e nas terras da propriedade. Até meados da década de 2000, o morador, que ia tomar conta da fazenda, mudava junto com sua companheira. Enquanto o homem trabalhava como vaqueiro, nas plantações, na colheita, entre outras funções, a mulher cuidava dos afazeres domésticos da casa grande. Ao ir morar na fazenda, o pagamento pelos serviços prestados a fazenda, funciona no *sistema de terça*, a cada três crias de um ovino ou caprino, o morador tinha direito a uma cabeça, ou seja, a cada três crias, dois são do fazendeiro e um é do morador. E também podia ter a produção leiteira para seu consumo e comercialização. Situação semelhante à semifeudal.

Depois dos anos 2000, alguns fazendeiros que faziam uso do sistema de terça, ao achar que estava em desvantagem para o morador, modificou a prática de um a cada três cabeças, foi adequando esses números, inicialmente de um a cada cinco cabeças e por último, de um animal a cada seis cabeças. Atualmente os moradores da comunidade investigada, que trabalham em fazendas, alegam que este sistema não existe mais, e que a forma de pagamento atual é em espécie. Porém, mesmo que não se enquadre dentro da comunidade, a outras comunidades que ainda atuam com o sistema de terça quando os produtos são destinados aos grãos de milho e feijão, o que nos remete ao sistema feudal e deixa à mostra que o passado está mais presente do seria possível imaginar e associar, já que muitos não tiveram/tem direito a conhecimentos que os despertem para a associação destes relatos comparativos e libertadores.

Atualmente, o morador que presta serviços a fazendeiros, não precisam mais morar na sede da fazenda e nem ir acompanhado da sua família, no qual ambos em outros tempos prestavam serviços ao patrão. Além da remuneração pelos serviços prestados, o prestador de serviços pode criar seus animais nas terras da propriedade, porém, são animais adquiridos no processo de compra e venda, e não mais no *sistema de terça*.

Outra forma de trabalho empregada pelos fazendeiros e que se estende até a atualidade, é a situação de meeiros, no qual os agricultores trabalham nas terras da fazenda, como uma porção de terra “emprestada” para o plantio no período de chuvas, e de troca o camponês faz o *sistema de terça*, a cada três sacos de grãos, dois são do agricultor e um do fazendeiro. É como se fosse uma troca, da terra pelos grãos ali plantados.

No atual período, os meeiros trabalham no período de plantio e colheita nas terras do latifundiário, no *sistema de terça*. E no período de estiagem, eles prestam serviços uma vez por semana na fazenda, na feitura e manutenção de cercados, limpando as represas as beiras dos açudes da propriedade, etc., o que se opõe a sinalização de “empréstimo” e sinaliza uma situação pré-capitalista.

Além dessas duas práticas desempenhadas pelos moradores da comunidade, há também a produção de carvão vegetal, que atualmente os próprios meeiros fazem a extração da madeira nas terras de um dos latifundiários que mora nas proximidades da comunidade, e a madeira que tem serventia para a construção e manutenção dos cercados da propriedade, e as sobras, os meeiros podem produzir o carvão e comercializá-lo, sem exigências de restrição de possíveis compradores.

Uma situação que deve ser mencionada é que, as terras que empregam boa parte dos moradores, não só da comunidade Olho D’água Branco, mais de outras que ficam nas proximidades, é que ainda estão em nome do proprietário já falecido, e que o inventariado não foi feito ainda, mesmo os herdeiros já tendo as terras divididas antes do falecimento do dono. E após está divisão e do óbito da matriarca (herdeira por viuveis), os herdeiros tomaram conta de forma coletiva, e somente depois algumas divergências entre eles, algumas partes da terra foram vendidos e outros cercados, o que fez a situação dos carvoeiros mudar dependendo de quem domina o território que está sendo extraído a madeira. Enquanto alguns herdeiros solicitam apenas a madeira para a produção e manuseio das cercas, outro específico, trabalha no *sistema de terça*, a cada três sacos de carvão produzido, dois são dos carvoeiros e um é do suposto proprietário da terra.

Ainda sobre a produção de carvão vegetal, há também os atravessadores (que compram para passar para revendedores) e vendedores, que moram na comunidade Olho

D'água Branco e que levam o carvão para ser consumido (em restaurantes, churrasarias, etc.) em outros municípios da Paraíba e até mesmo para outros estados do nordeste.

Em meios a produção agrícola e de carvão vegetal, alguns homens da comunidade, também desenvolvem atividades voltadas para a alvenaria, na construção e manutenção de casa, garagens, armazéns, cisternas, etc. e desenvolvem essas atividades intercalando entre os períodos chuvosos e de estiagens.

Por fim, podemos analisar que a *questão agrária*, independentemente de a comunidade ter latifúndio ou não, está presente em qualquer espaço geográfico, uma prática iniciada há séculos e que ainda está presente nos dias atuais. Por seu turno, as questões referentes a divisões territoriais para herdeiros, posseiros e comodatários são comuns, mas, pouco discutidas e que tem impacto direto na divisão de terras e de formas de trabalho.

Vale ser dito que a comunidade apresentada não aparece em documentos de distribuição do sistema das Sesmarias (1700 – 1822), mesmo havendo a presença de rios temporários na região. Por isso, desconfiamos que a comunidade faça parte de uma porção de terras chamada de “Travessão”, espaço territorial que existe entre as sesmarias.

Essa desconfiança é iniciada quando analisamos as áreas ao redor da comunidade, à qual tem uma presença marcante de grandes extensões de terras que tem presença histórica das famílias que nelas vivem, entre elas os latifúndios da Bananeira, no interior do qual se encontra localizado o Distrito de Pio-X, com aproximadamente 625 hectares (entre o período de construção a apropriação dos donos atuais, a fazenda tem marcos de sua construção do século XVIII, após ser negociada com a família Siqueira, o patrimônio permanece até os dias atuais)<sup>24</sup>, Jaguaribe com 879,3 hectares (hoje nas mão de um segundo proprietário, mas com a mesma extensão de terras) e Fazenda São Pedro com 300 hectares (tendo como proprietário o ex Deputado estadual Francisco de Assis Quintans, um dos maiores proprietários de terra do município de Sumé). A comunidade ainda faz fronteira com uma grande extensão de terras da família Braz, que tem marcas históricas entre o município de Sumé e São José dos Cordeiros. Vale ser dito, que os números presentes nestas informações, foram com base no SNCR de 2019. O que nos remete a ressaltar, que a existência de comunidades tipicamente camponesas no entorno do latifúndio é de interesse do grande proprietário, pois terá força de trabalho disponível para o trabalho em suas terras.

---

<sup>24</sup> Segundo um dos filhos herdeiros desse latifúndio, ali residiam aproximadamente 350 famílias sob a condição de moradores que moravam em casas de taipa. O distrito do Pio X surge como uma vila dos moradores da fazenda.

Vale notar que, muitas vezes, apesar de uma propriedade ser equivalente à uma média propriedade rural, como as mencionadas Fazenda Bananeiras e São Pedro, muitas vezes são apenas uma das propriedades dos donos, ou, em outros casos, são terras com farto acesso à água, o que deveria impactar na categorização da propriedade - ao invés de média propriedade, deveria ser categorizada como grande.

O que nos remete ao fato que, comunidades rurais que não apresentam diretamente a concentração de terras aos próprios moradores, possam ser associadas a concentração fundiária havendo levantamento hipotético de serem estratégias de mão de obra para grandes latifundiários que dominam o entorno delas e que possam vir a justificar a existência dos chamados “travessões”, atrativos para posseiros, entre as sesmarias.

### **3 A ECSAB E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

Neste capítulo investigamos se a ECSAB, enquanto política educacional efetiva no âmbito da UFCG/CDSA, que propõe uma especialização acerca do paradigma da contextualização, analisando se a mesma leva em consideração a principal questão econômica que afeta o Semiárido brasileiro - o latifúndio (a Questão Agrária). Esta ação foi realizada através da análise dos documentos formativos do projeto da referida especialização.

#### **3.1 UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO Nº 08/ 2009 E DO PROJETO POLÍTICO CURRICULAR DA ECSAB**

Na história da educação brasileira, muitas mudanças ocorreram. Desde o surgimento das primeiras escolas, as quais eram destinadas aos filhos dos latifundiários, até as leis que garantem educação para todos. Mesmo com o tempo corrido e as transformações obtidas ao longo dos anos, a educação brasileira ainda não se mostra acabada e igualitária, ainda com o discurso de uma “educação de qualidade para todos”, muitas são as mudanças efetuadas no campo da educação. Hoje nos deparamos com o paradigma da Educação Contextualizada, o qual ao navegarmos pela historicidade em busca de um conceito para entendermos o que é e o que significa tal termo, nós nos deparamos com algo inconcluso, mas muito dialogado entre teóricos.

Algo nítido ao se ler sobre a Educação Contextualizada é a intenção de juntar vários sujeitos. De acordo com Silva (2011):

(...) a “Educação Contextualizada” se associa aos processos de rompimentos com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista – ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com a narrativa de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tornando-as como seus “Outros”. (SILVA, pág. 47, 2011).

Através de sua fala, o autor traz a importância da autenticidade local, que a educação contextualizada deve ser uma premissa de uma coletividade liberta de qualquer influência preponderantemente exercida sobre o povo. Abraçando assim, a valorização tradicional de um território, apartando-se das influências históricas hegemônicas e ganhando narrativas emancipatórias.

Reis (2004), aborda em sua tese (A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo), a importância de manter a relação entre a escola e o lugar do sujeito, fazendo uma junção para trazer ao indivíduo (o aluno) a valorização cultural de suas raízes; uma educação numa concepção contextualizada.

As premissas do paradigma da contextualização nos conduzem a pensar uma educação vinculada às questões locais e territoriais, enfatizando o poder da contextualização de tudo aquilo que é exterior ao território, mas também de tudo o que é universal em relação a ele. Deste modo, a contextualização não deixa de ser uma tentativa de capturar aqueles nexos sociais que fazem parte do contexto mais imediato dos sujeitos, focalizando de maneira pouco prioritária as questões mais englobadoras, estruturais e universais.

Compreendermos que o Paradigma da Contextualização, ao se utilizar das diferenças sócio-territoriais dos sujeitos, lança mão de uma reconfiguração da própria *teoria nova*, na medida em que as diferenças – não mais simplesmente individuais – senão locais, são as matrizes para a formação pedagógica. A ideia de convivência com o semiárido pode ser articulada com a categoria da *experiência*, estando colocada como possibilidade de ressaltar as potencialidades do “local”. Quase sempre, essas potencialidades locais estão localizadas no campo estético, literário e cultural dos sujeitos, uma vez que, do ponto de vista econômico, as próprias contradições estruturantes do semiárido inviabilizam a ideia de convivência com o local.

De modo, e na medida em que o paradigma da contextualização não apresenta uma ideia de transformação social e a função de uma pedagogia para isso, compreendemos que deposita na própria educação a tarefa da *equalização social*, desconsiderando o eixo estruturante entre *Estrutura e Superestrutura* do modo de produção capitalista. O foco nas aprendizagens ativas e participativas dos alunos também se relaciona com o ideário da chamada pedagogia nova, com a diferença da ampliação da escala individual para a territorial, ainda que a dimensão local e contextual prevaleça no processo formativo.

A análise sobre a Resolução Nº 08/2009, que cria a ECSAB, nos coloca em observação sobre se a mesma se atenta às problemáticas vivenciadas dentro do próprio semiárido (como foco principal a Questão Agrária no semiárido) e se estão sendo enunciadas dentro do curso ECSAB, já que o mesmo traz o pressuposto da contextualização.

A Questão Agrária parece continuamente e como uma questão cara a este trabalho por alicerçar, do ponto de vista estrutural, a formação socioeconômica do semiárido. Deste modo, a sua conversão em objeto do interesse pedagógico a ser “contextualizado” nos parece

fundamental. O que vale ser recordado, é que o cenário das escolas brasileiras públicas e privadas de diferentes níveis de ensino, a realidade de se estar lecionando traz grandes desafios para trabalhar conteúdos tidos como críticos para a sociedade e que possa causar resistência e revoluções em alguns cenários estruturais das classes sociais. A Questão Agrária não vem silenciada em meio aos conteúdos didáticos, mas vem resumida e com abordagem que tratam a temática como antiga e acabada. Como se ela não fosse um fator estruturante da vida social camponesa e urbana.

Ao nos depararmos pelas dificuldades da sala de aula, a limitação de recursos, quando optamos por fazer nosso trabalho da melhor forma possível e com um intuito de enaltecer o lado crítico do aluno enquanto participante de uma história e conhecedor de sua existência social, nos depararmos com tal temática, se faz necessário uma visão em escala nacional e internacional, de modo a ter uma visão dialética da realidade e do próprio contexto, inserido em uma *Totalidade*.

É importante sabermos quando e onde tal processo de divisões territoriais teve início para termos uma “conclusão” mais detalhada e crítica. Assim como também se faz necessário pegarmos parte do território analisado para que o aluno se enxergue neste cenário de opressões, lutas, resistências, transformações e tudo mais que foi vivido e que ainda se vive na atualidade. Mediante as dificuldades e omissões trazidas nos livros didáticos, é necessário um processo de “contextualização” de alguns conteúdos, para que eles possam ser trabalhados de forma clara e objetiva. Todavia, essa contextualização, na medida em que tem o local como início e fim do projeto formativo, não permite compreender e intervir satisfatoriamente no campo social. E é nesses preceitos formacionais e educacionais que tomamos as premissas de investigar a ECSAB, já que a mesma se trata de uma formação continuada para fins educacionais.

A priori, vale ser dito que o documento em questão trata de uma resolução criada em 2009, que foi destinada à primeira turma de especialização de educação contextualizada, criada na UFCG/ CDSA, e a segunda turma faz uso da mesma resolução, na qual são perceptíveis pequenas mudanças no quadro de docentes e na organização dos módulos, sendo estas visualizadas apenas no campo prático e não teoricamente, porém, nenhuma a se tratar da Questão Agrária e de outras questões inerentes ao curso, levando em consideração o decorrer dos anos.

Após a análise da resolução nº 08/2009, foi constatado que em seus oito capítulos não trata das questões dos conteúdos de modo geral (como poderia se esperar, pois não é um documento curricular), e também não trata da Questão Agrária (nem de modo a contextualizar

a própria política, nem de modo a situar a sua importância pedagógica). A resolução é omissa de modo geral a indicar qualquer plano ou modelo que envolva o semiárido e suas questões histórico-culturais, sociais, políticas, etc. tanto a um nível de introdução mais ampla, quanto de detalhamento das necessidades formativas.

No capítulo IV que trata do regime didático, a resolução é omissa no que se refere aos conteúdos fundamentais para uma especialização que é voltada para o paradigma da educação contextualizada no semiárido, assim como também não faz referência nenhuma à Questão Agrária.

Como podemos ver a seguir, no artigo 21, do capítulo IV que se trata do Regime Didático, Seção I referente a Organização Curricular, sua construção é feita de forma resumida, sem nenhuma destinação de como os módulos devem atuar na construção de uma educação contextualizada, já que este é o propósito do curso.

A respeito da disposição de tempo presencial e à distância do curso, ficou evidenciada uma possibilidade de organização mista, como pode ser evidenciado no art. 3 quando diz que “utilizará metodologia de ensino semi-presencial” (p. 01) tal premissa é retomada no art. 21, como se pode ver abaixo:

Art. 21. A carga horária mínima do Curso será computada de acordo com os componentes curriculares ministrados, na modalidade presencial ou a distância, não se computando o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, nem o desenvolvimento do Trabalho Final (RESOLUÇÃO N° 8/2009).

Ao concluir a análise da Resolução, é possível constatar que mesmo um curso que busca atender e romper com problemáticas sociais, não traz em sua resolução, as possíveis orientações de como atender as expectativas que o curso através de sua titulação: Especialização em Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido, desperta ao público. É importante destacar que, não é exatamente o objetivo do texto, de normatização do curso dispor sobre detalhes do trato pedagógico, todavia, nos chama atenção como nenhuma contextualização mais ampla é realizada sobre o modelo específico do curso.



**Quadro 8** - Componentes curriculares: cargas horárias e docentes

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Sigla</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Docente(s)</b>	<b>Titulação</b>
01	Condições Históricas e Materiais da Produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro	CHM SAB	60	José de Souza Silva (Embrapa) Alberício Pereira de Andrade (INSA) José Jonas Duarte da Costa (UFPB)	Doutor Doutor Doutor
02	Abordagens Teóricas da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro	ABT SAB	60	José Irelanio Leite de Ataíde (UFCG) Adelaide Pereira da Silva (UFCG) Mariana Moreira Neto (UFCG) Maria Lucinete Fortunato (UFCG) Maria do Socorro Silva (UFCG)	Mestre Mestre Mestre Doutora Mestre
03	Fundamentos da Pesquisa em Educação	FPE	20	Maria do Socorro Silva (UFCG)	Mestre
04	Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa	CCA SAB	60	Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB) Adelaide Pereira da Silva (UFCG) Edineide Jezine (UFPB) Maria Lucinete Fortunato (UFCG)	Doutora Mestre Doutora Doutora
05	Construção de Práticas Pedagógicas Informadas pela Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro	CPP SAB	60	Rovilson José Bueno (UFCG) José Irelanio Leite de Ataíde (UFCG) Risomar Alves dos Santos (UFCG)	Mestre Mestre Doutora
06	Planejamento, gestão e avaliação de processos educativos	PGA	20	José Irelanio Leite de Ataíde (UFCG) Risomar Alves dos Santos (UFCG)	Mestre Doutora
07	Seminário de Pesquisa	SPesq	20	Maria do Socorro Silva (UFCG) Risomar Alves dos Santos (UFCG)	Mestre Doutora
08	Seminário de Monografia	SMon	60	Rozenval de Almeida e Sousa (UFCG) Sílvio José Rossi (UFPB) José Jonas Duarte da Costa (UFPB)	Doutor Doutor
		<b>Carga horária total:</b>	<b>360</b>		

Fonte: PPC-ECSAB, 2009.

No quadro, podemos observar que existem diferentes módulos para a formação no curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Consideramos que existe uma variedade temática e de áreas da educação, além de outras áreas que são contempladas no curso. No que se refere à Questão Agrária, consideramos que o primeiro módulo concentra de maneira mais detida as discussões a este respeito por tratar das condições materiais de vida no semiárido. Os outros módulos tendem a tratar da questão como objeto de contextualização, sem que o conteúdo específico da Questão Agrária seja privilegiado. Assim, um primeiro olhar sobre a estrutura modular do curso confirmou a nossa vivência enquanto estudante e nos possibilitou uma compreensão de que a Questão Agrária possua um tratamento pedagógico mais específico no primeiro módulo.

Tomamos o Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido como uma de nossas fontes de análise, buscando analisar a relação entre a Questão Agrária e o paradigma da contextualização. Deste modo, realizamos a leitura do documento e aqui trazemos alguns de seus extratos que são importantes para os objetivos da pesquisa, como pode ser visto a seguir.

O documento se constitui das seguintes partes: 1- Identificação; 2- Justificativa; 3- História da Instituição; 4- Objetivos; 5- População contemplada (público alvo); 6- Concepção do programa; 7- Coordenação; 8- Carga horária; 9- Período e periodicidade; 10- Conteúdo programado; 11- Corpo docente; 12- Metodologia; 13- Interdisciplinaridade; 14- Atividades complementares; 15- Tecnologias; 16- Infraestrutura física; 17- Critérios de seleção; 18- Sistema de avaliação; 19- Controle de frequência; 20- Trabalho de conclusão de curso; 21- Certificação; 22- Indicadores de desempenho; 23- Referências. Já na justificativa do PPC do curso, podemos identificar a seguinte passagem:

A educação escolar no Semiárido Brasileiro tem historicamente acontecido de forma descontextualizada, ignorando a realidade local – as especificidades e as potencialidades naturais dessa região – bem como as diferentes formas de enfrentamento dos problemas gerados por uma estrutura agrária concentradora, relações sociais e produtivas desiguais e condições climáticas que lhe são peculiares, portanto, que contribua para produção de conhecimentos na perspectiva da convivência com o semiárido com justiça social e sustentabilidade. (PPC-ECSAB, 2009, p. 2).

Trata-se de uma discussão geral de como se apresenta historicamente a educação- de modo descontextualizado, que ignora as realidades locais, as especificidades e potencialidades da região. Em igual medida, o texto contempla a ideia de que existe uma “estrutura agrária

concentradora”, relações sociais e produtivas desiguais e condições climáticas peculiares. A Questão Agrária se apresenta de uma maneira genérica e indireta dentro de um conjunto de variáveis problemáticas para o Semiárido.

Diante dos problemas elencados, procura-se uma saída no âmbito da produção de conhecimentos na perspectiva de convivência com o semiárido com justiça social e sustentabilidade. Desta forma, compreendemos que a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, aqui, diagnostica a questão fundiária, ainda que em termos vagos, e para ela propõe uma solução de afirmar o que existe de potencial na região. Não existe menção explícita do processo de erradicação das contradições que estruturam e sedimentam o território, de modo que justiça social e sustentabilidade são acionadas como forma de gerir o território, como algo suficiente.

Nesta direção, o documento também enfatiza o papel das escolas e ao fazer isso, estabelece uma relação direta com a necessidade de interlocução com os movimentos sociais e com espaços de produção das chamadas tecnologias sociais, como pode ser visto adiante:

As escolas têm se mantido isoladas, sem diálogo com os movimentos sociais e os espaços de produção das chamadas tecnologias sociais como, por exemplo, o manejo da água (a captação, manejo e armazenamento) bem como com as possibilidades e necessidades de identificação da riqueza do bioma Caatinga como fonte de produção da vida nesse lugar. (PPC-ECSAB, 2009)

Ressaltamos a importância da participação dos movimentos sociais no processo educacional camponês, sobretudo aqueles que possuem intervenções a respeito da Questão Agrária e da concentração das terras. Uma vez que faz parte direta da historização cultural do meio rural brasileiro, é através destes movimentos que o cenário hierárquico começa a ser confrontado diretamente e indiretamente por aqueles que sofrem com discriminação e desvalorização social, e que trazem marcas de perdas e ganhos que ainda não são suficientes para a maioria da população, que ultrapassa vários períodos e novas transformações capitalistas, resistindo e lutando bravamente.

A produção das tecnologias sociais é colocada como um horizonte paralelo aos movimentos sociais, sem que haja uma discussão sobre o projeto onde se vinculam estas tecnologias. Assim, o trecho está finalizado ressaltando, mais uma vez, a importância de valorização do bioma Caatinga e de “produção da vida” local.

Mais adiante, do ponto de vista da articulação política territorial, é dada uma sinalização importante sobre a direção política da criação de alternativas ao semiárido, de

modo que “sociedade civil organizada e/ou na mobilização junto ao poder público governamental, criando e recriando saídas de sustentabilidade da vida, num esforço de construção do desenvolvimento sustentável do Semiárido brasileiro”.

Trata-se de uma perspectiva de administração sustentável do modo de produção vigente, partindo-se da premissa de que a sustentabilidade seria algo a ser desenvolvido pelos territórios afetados pelo caráter desigual do desenvolvimento capitalista. O diagnóstico da estrutura agrária concentradora, trazido no início do documento é respondido com uma direção de reorientação mais sustentável do mesmo projeto.

A educação contextualizada vem sendo utilizada como uma estratégia de fortalecimento da vinculação sócio territorial dos sujeitos e como agência potencializadora de desenvolvimento sustentável. Tal compreensão remonta ao pressuposto de educação não crítica, que se apoia no caráter redentor da educação escolarizada, ainda que não sejam colocados como objeto do conhecimento as questões relativas à Questão Agrária e como ela se estrutura.

Ainda sobre educação, o documento apresenta apontamentos importantes sobre as ênfases educacionais que devem ser guias para o processo de ensino-aprendizagem no semiárido. A educação é considerada como uma dimensão fundamental do processo de “produção e reprodução da vida”, sendo maior do que a própria escola. Os povos do semiárido devem, nesta direção,

(...) se apropriarem dos conhecimentos sistematizados ao longo da história pela humanidade, das tecnologias e ao mesmo tempo, da cultura do seu grupo social, do seu território, dos valores que sinalizam emancipação humana, e de uma reflexão crítica sobre as marcas identitárias dos Povos do Semiárido, pensados a partir da diversidade que as constitui. (PPC- ECSAB, 2009).

Parte-se de uma premissa que engloba desde a herança historicamente acumulada pela humanidade, da cultura do grupo, emancipação humana e de reflexão crítica sobre a identidade. Compreendemos que todo projeto educacional transformador necessita deixar claro qual o seu horizonte histórico, tendo em vista o papel da educação no processo de construção de tal alternativa. Assim, é também objeto de interesse deste trabalho compreender quais destas premissas educativas da educação para a convivência com o semiárido ocupa a hegemonia e como elas confluem para um processo transformador.

Em relação direta com os fundamentos da compreensão de educação presente no documento, a discussão de currículo se apresenta de modo não inicialmente colocar de forma

explícita a Questão Agrária, senão se tratar como questão estruturante a realidade educacional “que geralmente produz e reproduz imagens e narrativas estereotipadas da região, desenhando-a como lugar de impossibilidade de produção da vida e caracterizando as pessoas como ignorantes, desconsiderando as inúmeras potencialidades que o Semiárido brasileiro comporta”. Assim, a questão do preconceito e dos estereótipos são colocadas em primeiro plano para o processo curricular, de modo que, mais adiante no documento, seja reforçada a crítica aos materiais didáticos que são homogêneos e destinados a vários lugares.

Os organizadores do documento em questão, trazem uma abordagem de destaque para a descontextualização dos currículos escolares, os quais deixam excluída a própria realidade regional, abordando apenas os conteúdos didáticos já programados na sua estrutura pré-direcionada pelo sistema educacional nacional fornecidos pelas editoras, que têm uma visão urbanizada e sem nenhuma conexão com as áreas rurais ou urbanas da região do semiárido brasileiro.

Isto se repete na formação dos profissionais da educação, pois no que se refere ao tema da formação de professores (as), o documento se refere à Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) – que “privilegia formação docente específica, a prática pedagógica e o currículo contextualizado, como dimensões importantes para a efetivação de uma educação emancipadora”.

Cabe dizer que “formação específica” se dirige ao caráter localizado do projeto formativo, mediante um currículo contextualizado que possa contribuir com a educação emancipadora. Nós nos questionamos como “formação específica” no texto converge com emancipação do gênero humano, tendo em vista que existem determinações gerais tanto para a estrutura agrária concentradora, quanto para o próprio processo emancipatório.

Torna-se claro no documento os pontos de partida locais e as finalidades de formação para o contexto, mas as direções de sínteses mais totalizadoras não são colocadas com objetividade no projeto formativo, ainda que sejam identificadas como necessidades.

Este projeto formativo retoma a ideia de desenvolvimento sustentável, conforme mencionado na página 03. Em consonância com isto, na página 04 se apresenta como um dos grandes desafios da formação, mesmo em “Curso de Licenciatura Plena” a contextualização dos componentes curriculares, com currículos “fragmentados” e “descontextualizados”.

Deste modo, mais uma vez a estratégia que dá conta do caráter local do processo formativo é colocada em evidência, mas a direção formativa para sínteses mais agregadoras não é mencionada, assim como o conteúdo interno estruturante do próprio território, qual seja a Questão Agrária.

A modelagem de escolas e de como os docentes vêm atuar para uma educação transformadora condizentes à realidade local da escola, é colocada como primordial na educação contextualizada, entendido isto, vale a pena fazer uso da seguinte citação e analisá-la diante a proposta do PPC do curso de especialização:

A Escola deve existir no contexto de um Projeto de Nação Brasileira onde se explicita, por exemplo, os impactos da estrutura agrária no semiárido, as relações sociais construídas historicamente, e o que significa desenvolvimento sustentável, e, assim, tornar-se significativa nesse contexto, o seu papel enquanto instituição que transmite, constrói e sistematiza os conhecimentos formulados pela humanidade e pelas diferentes áreas das ciências (PPC- ECSAB, 2009, p. 10).

A citação é sugestiva para que a educação contextualizada traga ensinamentos baseados na realidade que se vive, por meio de conceitos, e se fazer conhecedores e que adquiram a valorização histórico-cultural e a partir disto, buscar meios mais sustentáveis para viver e disseminar a valorização do semiárido brasileiro, mas não traz uma abordagem no sentido de conhecer os causadores dos problemas da região (principalmente da estruturação agrária sendo está um dos grandes vilões da desigualdade social da região). Para tratar das contradições denunciadas, algo precisa ser feito para corrigir os erros do passado e que dão continuidade na atualidade, principalmente quando esses problemas são enquadrados no capitalismo e repercutem na Questão Agrária.

A necessidade de um profissional da educação em buscar continuamente uma versão melhor de si para atender as exigências de uma boa escolarização para os educandos, é visível diariamente, estes profissionais são cobrados por vários tipos de procedimentos que correspondem a uma construção de base do sistema capitalista e que devem mostrar “resultados” daquilo que é traçado pelo Estado e acabam sendo limitados em recursos, em formações continuadas gratuitas e qualidade de ensino para formar seres libertos de reflexão, crítica e transformação, e ao contrário disto, tornam-se massas de alienação do sistema.

A alternativa encontrada para estas lacunas identificadas se concentra na ideia de eixos temáticos a serem trabalhados na formação inicial dos educadores e educadoras da região semiárido.

Em outro momento do PPC, abre-se uma seção chamada “Histórico da instituição”. Nela podemos perceber como uma finalidade estratégica do curso de especialização, além de formar quadros qualificados para o trabalho educacional, a “construção de um novo paradigma científico-tecnológico para o desenvolvimento sustentável do semiárido, abrindo

novas perspectivas econômicas, produtivas e educacionais para o seu povo e para a população que habita o Bioma Caatinga como um todo”, reforçando o que já vem sendo analisado até aqui.

Na seção seguinte, se apresentam os princípios formativos adotados no curso de especialização e dentre todos os princípios elencados, destacamos o princípio da “VI – a garantia da transdisciplinaridade do conhecimento e de suas concepções pedagógicas, no exercício da liberdade de ensino, pesquisa e extensão, difundindo e socializando o saber”. (PPC-ECSAB, p. 6, 2009). A noção de transdisciplinaridade é trazida neste momento em contraponto à de interdisciplinaridade. Trata-se de uma polivalência conceitual ou mesmo uma confusão destas noções que passam a assumir significados cada vez mais parecidos, tendo como ponto de contato a dissolução da lógica disciplinar.

É importante ser dito que o uso deste termo é tido em seu conceito como o grau máximo de relações entre disciplinas; a agregação das diversas disciplinas, para trabalharem o mesmo conteúdo didático sem fragmentações. E modo como o documento assume a transdisciplinaridade é importante, já que esta noção será continuamente mesclada com interdisciplinaridade (termo também presente no documento), currículo integrado, entre outros.

Ainda sobre transdisciplinaridade, Menezes (2001), traz em sua escrita, que a transdisciplinaridade se trata uma junção total das disciplinas sem estabelecer limites, as quais se unem em um propósito comum sem estabelecimento de barreias e pluralizando o respeito mútuo entre a diversidade, quebrando assim, a fragmentação das disciplinas, as quais foram estendidas por anos, que deveriam ocupar um único campo educacional, limitando ao educando enquadrar-se dentro de limites.

Seguindo na linhagem de conceitos, como citado anteriormente, o termo interdisciplinaridade também se faz presente no documento em análise, este citado na página 28 e assim como o termo transdisciplinaridade vem excluído de conceitos e merece uma apresentação, por mais simples que seja.

Sobre a Interdisciplinaridade, a vários teóricos que abordam o conceito, para tal explanação farei uso de Zabala (2002), o qual aborda que para haver uma interdisciplinaridade é necessário a interação de duas ou mais disciplinas, nas quais faz necessário uma mutação entre elas dando origem a um novo corpo disciplinar.

Fortes (S/A) aborda ainda que “para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como

processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem”

Mediante tais abordagens conceituais, é nítido que o documento analisado aborda em sua construção, que a uma preocupação ao sugerir um diálogo entre as disciplinas, seja esse, em grupo ou em uma nova formulação, mas sem jamais a exclusão de áreas ou disciplinas. Destacamos que o próprio trabalho por eixos disciplinares se aproxima muito mais da ideia de metadisciplinaridade, que segundo Zabala (2002):

Não implica nenhuma relação entre disciplinas. Ela se refere ao ponto de vista ou à perspectiva sobre qualquer situação ou objeto, mas não é condicionada por apriorismos disciplinares. Na escola, deveríamos entendê-la como a ação de se aproximar dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência e na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística. De alguma maneira, podemos situar nessa visão os denominados eixos ou temas transversais. (ZABALA, p. 34, 2002).

Na seção seguinte, são citados os objetivos da formação e aqui destacamos os objetivos específicos:

**Objetivos específicos:**

- a) Reafirmar a concepção de Semiárido brasileiro como *lugar de vida* informando sobre suas múltiplas especificidades e potencialidades, enfocadas como elementos a serem considerados num projeto de desenvolvimento sustentável dessa região;
- b) Proporcionar a formação de educadores e educadoras de forma a compreenderem a educação contextualizada no Semiárido brasileiro como uma das estratégias de convivência e parte integrante do projeto de desenvolvimento sustentável;
- c) Favorecer a análise do Semiárido brasileiro na sociedade brasileira contemporânea destacando os conflitos de interesse gerados no âmbito do projeto capitalista hegemônico em curso, que se materializam nesta região em diferentes formas de exploração e dominação;
- d) Capacitar educadores e educadoras para a reflexão crítica, planejamento e execução de atividades educativas contextualizadas, informadas por referenciais teóricos vinculados à concepção de educação para a convivência com o Semiárido brasileiro;
- d) Promover situações de aprendizagem para a construção de estratégias pedagógicas que contemplem a problematização e sistematização das variadas experiências ( a partir do planejamento, experimento e vivência) com estudantes e docentes da Educação Básica no Semiárido brasileiro;
- e) Formar educadores e educadoras capazes de, a partir da sistematização e problematização das experiências (experimento e vivência) dos meninos e meninas no Semiárido brasileiro, construir objetos de conhecimento e de estudos a serem tratados pelo Conhecimento Escolar;



- f) Oportunizar a elaboração de relações entre os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento e os objetos de conhecimento e de estudos explicitados pelas práticas em educação para a convivência com o Semiárido brasileiro;
- g) Favorecer a compreensão de que a educação para a convivência com o Semiárido brasileiro, ao valorizar e partir das “realidades locais” nas quais os meninos e as meninas da educação Básica constroem suas existências, não significa determinar horizontes locais de conhecimentos e ações, e sim construir reflexões e ações críticas para sua transformação;
- h) Propiciar aos futuros especialistas condições para a produção de atividades didáticas, no domínio da aprendizagem significativa, que proporcionem subsídios para a produção de condições para que os meninos e as meninas no Semiárido brasileiro possam compreender de forma crítica e criativa, o mundo a partir do local onde vivem;
- i) Refletir sobre a constituição histórica do Semiárido e da escola neste território a partir dos projetos societários em disputa ao longo de nossa história, e o papel da educação na sua transformação. (PPC - ECSAB, p. 8, 2009).

É possível perceber no primeiro objetivo a reafirmação do semiárido como lugar de vida, enfatizando os aspectos positivos da região, mas sem denunciar primeiramente as suas contradições internas, sobretudo aquelas que se relacionam à Questão Agrária. O terceiro objetivo se relaciona a este primeiro, na medida em que se propõe um contraponto ao “projeto capitalista hegemônico em curso, que se materializam nesta região em diferentes formas de exploração e dominação”. Ao projeto capitalista em curso se propõe não o rompimento com este modo de produção, senão uma versão sustentável dele mesmo.

No que se relaciona com a educação, de modo mais específico, no segundo objetivo a relação entre educação contextualizada como estratégia do desenvolvimento sustentável é ainda mais clara, de modo que a escola e a educação se convertem em mecanismos de equalização social.

A educação contextualizada vem sendo abordada como uma solução, para tornar os diferentes povos do semiárido brasileiro, seres entendedores da sua historização local, das dificuldades enfrentadas em decorrência dos fatores climáticos e de uma valorização de todas as riquezas existentes na região, assim como também, incentivá-los a buscar formas de sobrevivência mais sustentáveis para aqueles que vivem neste espaço geográfico, e a escola é destacada como um intermediador deste feito juntamente com aqueles que nela trabalham. É o que Saviani (2018) chama de *fator de equalização social*, no qual “a educação contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica”.

Desta forma, reforça-se uma função social para a escola que, quando não problematizadas a fundo as contradições capitalistas, se direcionam a uma ideia abstrata de

equalização social harmônica e relativamente independente das relações de produção e da Questão Agrária. É o que podemos chamar de pinceladas para embelezar a situação crítica e mascarar o problema principal.

Os objetivos que se seguem ao terceiro apresentam as noções de referenciais teóricos vinculados à “concepção de educação para a convivência com o Semiárido brasileiro”, isto é, não são definidos claramente; e a necessidade “de problematização e sistematização das variadas experiências”, partindo sempre da ideia de valorização da experiência.

O objetivo “f” ressalta a importância de “elaboração de relações entre os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento”, enfatizando a ideia de áreas de conhecimento em detrimento de disciplinas. Consideramos que o documento é carente de uma justificativa mais ampliada da ideia de áreas de conhecimento.

No objetivo “g”, mais uma vez fica evidente a ênfase local quando se diz: “Favorecer a compreensão de que a educação para a convivência com o Semiárido brasileiro, ao valorizar e partir das “realidades locais” nas quais os meninos e as meninas da educação Básica constroem suas existências”. Assim, em que pesem as ressalvas sobre o processo de abstração e de construção de sínteses educativas para além do contexto local, na própria estrutura do PPC do curso é a localidade que se apresenta exaustivamente. Deste modo, o contexto de onde se parte fica evidente como ponto de partida e de chegada, mas não o processo anunciado de abstração e de sínteses mais integradoras com a totalidade social e educacional. Tampouco a forma de tratar a Questão Agrária fica contextualizada entre as questões elementares no documento.

Ainda sobre o objetivo “g”, essa proposta, traz como foco a não limitação do ensino-aprendizagem unicamente sobre o semiárido brasileiro, é perceptível entre as meias palavras, a importância de ir além deste espaço geográfico para a formação do educando, sendo válido a necessidade de aprender de início o meio em que vive e posterior a isso, aprender e compreender o espaço geográfico como um todo, para que assim, o indivíduo conheça a sua realidade local e todas as transformações socioculturais, socioeconômicas, sociopolíticas que existe em todos os lugares do mundo, tornando-se assim um indivíduo crítico e capaz de transformar a sua realidade.

Isto é algo questionável no corpo do documento, uma vez que a sede de obter a valorização da cultura local e de torná-la um espaço sustentável, remete a uma prática educacional baseada em conhecer e não de transformação, traz uma aparência de que conhecer e “resistir” culturalmente é o suficiente. Podemos também nos questionar: é possível conhecer sem transformar? Como os conhecimentos verdadeiramente científicos são

construídos senão da transformar? Assim, sequer o “conhecimento sobre a realidade local” é de fato valorizado, uma vez que não ultrapassa o senso comum a respeito do “lugar”, não criando as condições para a análise científica e, portanto, crítica da realidade social circundante. Ficam claros no documento os pontos de partida educacionais, porém os objetivos da formação e de transformação não ficam tão evidentes. Ficam claros os itinerários iniciais, mas não os finais, tanto no sentido da transgressão ao caráter simplesmente local como também em relação ao horizonte formativo mais amplo.

Na seção que trata da concepção do curso de especialização, destacamos como elucidativa sobre uma possível relação entre uma questão de interesse agrário e o projeto de desenvolvimento sustentável a seguinte:

(...) nos impactos da estrutura agrária no semiárido, as relações sociais construídas historicamente, e o que significa desenvolvimento sustentável, e, assim, tornar-se significativa nesse contexto, o seu papel enquanto instituição que transmite, constrói e sistematiza os conhecimentos formulados pela humanidade e pelas diferentes áreas das ciências (PPC-ECSAB, 2009).

O projeto de desenvolvimento sustentável é apresentado como uma alternativa de desenvolvimento e não como uma crítica ao modo de produção capitalista assim como a importância dos conhecimentos historicamente acumulados. Mais adiante duas noções passam a se somar a esta exposição, a de que existe uma legitimação do lugar de atraso para o semiárido, associada a ideia de seca e indolência e de que é necessária uma “educação insurgente” que pressuponha outro projeto de desenvolvimento e que negue o “projeto hegemônico capitalista”, afirmando o território local como lugar de vida. Compreendemos que a negação apenas do projeto hegemônico do capitalismo não é suficiente para destruir aquilo que o sedimenta de modo mais profundo, que é a propriedade privada e a exploração do ser humano.

Por fim, ainda em se tratando de contextualização, o documento cita sem data o autor(a) Machado quando diz que “(...) a valorização da contextualização seja equilibrada com o desenvolvimento de outra competência, igualmente valiosa: **a capacidade de abstrair o contexto**”, que é mais uma menção à necessidade de superar o caráter localista da formação, sem que isto se converta em direções pedagógicas mais claras. São elencados como pontos importantes do currículo contextualizado, dos quais resgatamos alguns como:

- Contemplar os múltiplos saberes e formas de sua produção: provenientes das ciências e dos saberes populares;
- Assumir os conhecimentos científicos e tecnológicos como patrimônio da humanidade e o acesso a eles como direito de todos os povos;
- Proporcionar, necessariamente, o movimento caracterizado pelo afastamento para conhecer (objetivação);
- Promover a Educação como prática informada pela necessidade de destruição do arcabouço racional dominante: razão instrumental, combate a seca.(PPC-ECSAB, 2009).

A respeito deste último ponto, a ênfase está colocada na destruição do arcabouço racional dominante, mas não há menção à destruição do mecanismo material da dominação no semiárido, tema fundamental para o tratamento do latifúndio e da Questão Agrária, que tem referências feitas de forma abstrata, de uma breve passagem como referência de um problema enfrentado na região do semiárido sendo citada como “concentração agrária”, mal se vê referências ao longo da produção documental. Sendo citado diretamente como um problema da região, o termo Questão Agrária aparece de modo singular, sem pretensão de aprofundamento e até mesmo sem referências diretas, sem uma maior objetivação de estender-se ao tema nos objetivos específicos destinados a serem trabalhados. Por fim, esta seção do documento apresenta suas bases teóricas e parece adequado adotar uma perspectiva do pensamento complexo segundo abordagem de Edgar Morin<sup>25</sup>, presente em uma prática pedagógica também informada pela Pedagogia de Paulo Freire<sup>26</sup>, ambos teóricos citados no documento em análise.

### 3.2 UMA ANÁLISE DAS EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES

A ementa é um documento que traz apontamentos específicos para uma determinada situação, ainda está sendo possível ser modificada de acordo com as necessidades. Estes mesmos apontamentos servirão de orientação para aqueles que forem executá-los.

A análise documental das ementas nos coloca no papel de observador, no qual podemos fazer uma análise crítica de todos os direcionamentos destinados a ECSAB, tanto do corpo docente que atua nos módulos da especialização e suas especificidades, como as

---

<sup>25</sup> Edgar Morin, é um sociólogo francês, defende um novo caminho para a educação e a ciência, baseado em três pilares: a ordem, a separabilidade e as lógicas indutiva e dedutiva. O conceito de complexidade, o próprio Morin aborda que, o pensamento complexo, tem como fundamento formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais, como as teorias da informação e dos sistemas e a cibernética, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas.

<sup>26</sup> Paulo Freire é considerado um dos maiores intelectuais do século XX, elaborou uma teoria ou, como o próprio Freire preferia dizer, “uma certa compreensão ético- Crítico- Política da educação”, que tem como uma de suas bases o diálogo que possibilita a conscientização com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta.

relações presentes na construção de cada módulo vinculado a Questão Agrária, uma vez que o nosso propósito aqui é investigar como a tal vem sendo tratada dentro do curso, levando em consideração que a temática escolhida é um dos maiores problemas na região do semiárido brasileiro.

Dando continuidade à análise documental, fez necessário uma apresentação do quadro de professores, com as suas especialidades profissionais e a destinação de cada módulo atuante dentro da ECSAB, na atual tabela, apresenta-se o módulo que se fez presente no ano de 2020.

**Quadro 9 - Atuantes da turma de 2019**

<b>DISCENTE</b>	<b>EXPERIENCIA ACADEMICA E PROFISSIONAL</b>	<b>MODULO ATUANTE/ COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>TITULAÇÃO</b>
Adelaide Pereira da Silva	Professora Aposentada pela UFCG (Adjunto I) possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1976), especialização em Metodologia da Educação para Áreas Rurais, pela Universidade Federal da Paraíba (1981) e mestrado em Sociologia – área de concentração em Sociologia Rural e linha de pesquisa em Movimentos Sociais do Campo (1997). Tem experiência em educação - formação inicial e continuada de Professores (as) da Educação Básica. Atualmente vem atuando em educação do campo e em educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro e acompanha a Comissão Pastoral da Terra do Alto Sertão Paraibano, no processo de luta pela democratização do acesso à terra.	Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa. (CCA- SAB)	Mestre em Sociologia Rural
Ana Célia Silva de Menezes	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (1997) e especialização em educação sexual pela Faculdade de Medicina da Fundação do ABC Paulista (1998). É mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012) e doutora em Educação pela mesma universidade (2016). Tem experiência em educação com ênfase em docência e formação de professores. Atua no campo da educação escolar e não escolar. É membro da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro) e integra o grupo de formadores da RESAB que desenvolve um trabalho de formação com educadores(as) e gestores(as) da educação básica, com ênfase na educação do campo e na educação para a	Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa. CCA- SAB	Doutora em Educação

	Convivência com o semiárido brasileiro. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Currículo, Didática, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Educação do Campo, Educação para Convivência com o Semiárido brasileiro, Educação Popular e Movimentos Sociais.		
Bruno Menezes Roldão de Araújo	Professor da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (UAEDUC/CDSA "Campus Sumé"). Doutor em Educação Física. Realizou Doutorado e Mestrado na área de concentração "Cultura, Educação e Movimento Humano" pelo Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - PAPGEF UPE / UFPB, vinculado à Linha de Pesquisa "Estudos Socioculturais em Educação Física" na Universidade de Pernambuco - UPE, Recife-PE, com Doutorado Sanduíche na Université de Strasbourg, França. Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio (CDSA/UFCG). Coordenador Administrativo da UAEDUC/CDSA/UFCG. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Socioculturais: o indivíduo em Educação Física e Desporto (GEPSC) da ESEF-UPE, do Grupo de Pesquisa de Didática dos Conteúdos Específicos (NUDCE) do CDSA/UFCG, do Grupo de Pesquisa Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer do Estado da Paraíba - CEDES/PB, do DEF/UFPB, e do Grupo de Pesquisa Bioinformática, reposicionamento de fármacos e demais estratégias para enfrentamento da Covid-19 do CDSA/UFCG	Oficina de Vivências para uma prática contextualizada: Jogo e Educação; Seminário de Monografia (SMon).	Doutor em Educação Física
Denise Xavier Torres	Pedagoga (2010) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Educação (2013) pela UFPE e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (2018). É professora Assistente da UFCG - Campus Sumé. Coordenação do Programa Escola da Terra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo e processos de Ensino-Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem, Movimentos Sociais Camponeses e Estudos Pós-Coloniais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Formação de professores/as e prática pedagógica.	Fundamentos da Pesquisa em Educação (FPE); Seminário de Pesquisa (SPESQ); Seminário de Monografia (SMon).	Doutora em Educação
Fabiano Custódio de Oliveira	Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade	Construção de Práticas	Doutor em Planejamento

	<p>Estadual da Paraíba (2004), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Doutor em Planejamento Urbano e Regional, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal de Campina Grande -UFCG. Lotado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA, campus de Sumé, como professor Adjunto, Nível I, em regime de trabalho T-40 com dedicação exclusiva. É coordenador do Laboratório da LECAMPO - Ciências Humanas e Sociais. Ministra as disciplinas nos cursos: Educação do Campo e Técnico Superior em Agroecologia. Tem experiência na área de Geografia, atuando nas seguintes linhas: Geografia Agrária. Ensino de Geografia. Educação Contextualizada. Produção e Experimentação de Recursos Didáticos. Geografia Agrária. Estudo da Dinâmica e Produção de Territoriais. Educação do Campo e sua Relação com o Ensino de Geografia e Educação Ambiental.</p>	<p>Pedagógicas Informadas pela Educação para Convivência com o Semiárido (CPP-SAB).</p>	<p>urbano e regional.</p>
<p>Faustino Teatino Cavalcante Neto</p>	<p>Possui graduação em Licenciatura Plena em História (1998), Especialização em História do Brasil (2005), Mestrado em Ciências da Sociedade (2006), pela Universidade Estadual da Paraíba, e Doutorado em História (2013), na linha de pesquisa Relações de Poder, Sociedade e Ambiente, pela Universidade Federal de Pernambuco. Já atuou como professor no Ensino Fundamental e Médio junto à Secretaria de Estado de Educação e Cultura da Paraíba (1998-2010) e junto à Secretaria de Educação e Cultura de Taperoá-PB (2003-2009). Também foi professor contratado ou substituto na Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA,CE (2005), na Universidade Federal de Campina Grande, UFCG (2006-2008), na Universidade Estadual da Paraíba, UEPB (2007-2012) e na Faculdade Vale do Ipojuca Caruaru-PE (2013-2014). Desde julho de 2014 é professor Adjunto com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Campo, UAEDUC, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, CDSA, da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Campus de Sumé-PB. Tem experiência em atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da História Política e da História Social, com ênfase em História da América Hispânica e Inglesa</p>	<p>Condições Históricas e Materiais da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro (CHM-SAB).</p>	<p>Doutor em História</p>

	e em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: comunismo/anticomunismo, a questão agrária, os movimentos populares do campo e da cidade.		
Filipe Gervásio Pinto da Silva	Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste UFPE/CAA; Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA. Doutorando em Educação pela UFPE (2018). Professor da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-UFCG-CDSA. É Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo - NUPEFEC e do Grupo Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos - GPENAPE; Vice Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades e Cultura- NEPEC; Integrante do Núcleo de Pesquisa Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica-NUPEFORP. Desenvolve pesquisas em torno dos temas: Políticas e práticas curriculares na Educação do Campo e Interculturalidade e Educação do Campo através do Materialismo Histórico-Dialético e do pensamento Decolonial.	Seminário de Monografia (SMon)	Mestre em Educação Contemporânea
José de Sousa Silva	Engenheiro Agrônomo com Ph.D. em Sociologia - University of Kentucky (1989), com ênfase em SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. É pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) desde 1979, com experiência principalmente em GESTÃO DA INOVAÇÃO INSTITUCIONAL. É filósofo do desenvolvimento, sociólogo da tecnociência e estrategista da inovação institucional. Foi o criador e primeiro Chefe da Secretaria de Gestão e Estratégia (SGE) da EMBRAPA, 1990-1993, quando foi o líder intelectual e coordenador nacional do primeiro processo de planejamento estratégico da empresa com base em cenários. Sua experiência como consultor, formador e educador na América Latina inclui planejamento estratégico, gestão estratégica, desenvolvimento de estratégias institucionais, metodologia de desconstrução-descolonização-reconstrução de modos de inovação, mudança de paradigmas de inovação,	Seminário	Doutor em Sociologia



	<p>inovação institucional, tecnologias da arte de mudar as pessoas, diagnóstico da vulnerabilidade e construção da sustentabilidade institucional. Atualmente é pesquisador da EMBRAPA Algodão para as relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Inovação (CTSI) e líder da Red Nuevo Paradigma para la Innovación Institucional en América Latina.</p>		
<p>José Irelanio Leite de Ataíde</p>	<p>Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1983), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2001), Professor Assistente e Coordenador Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande. (2009-2011). Atua na área de Política e Gestão da Educação.</p>	<p>Planejamento, Gestão e avaliação de processos educacionais (PGA).</p>	<p>Mestre em Educação</p>
<p>José Jonas Duarte da Costa</p>	<p>Possui graduação em Bacharelado Em História pela Universidade Federal da Paraíba (1989), mestrado em Economia Rural [C. Grande] pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2003). É professor Associado IV da Universidade Federal da Paraíba. Membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Coordenador do Curso de história PRONERA UFPB. Coordena Projeto de Extensão de Assessoria o CFEJPT. Principais temas de estudos: Economia e Sociedade no Semiárido Brasileiro, com ênfase em Políticas Públicas, Educação do Campo e Contextualizada ao Semiárido, Reforma Agrária e Convivência com o Semiárido.</p>	<p>Seminário</p>	<p>Doutor em História Econômica</p>
<p>Maria do Socorro Silva</p>	<p>Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Professora vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFCG. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1984), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1987), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e doutorado em Educação pela UFPE (2009). Foi Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo (2011-2015). Membro do Fórum Nacional da Educação do Campo e do Comitê Estadual de Educação do Campo</p>	<p>Abordagens Teóricas da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. (ABT-SAB) Seminário de Monografia (SMon).</p>	<p>Doutora em Educação</p>

	<p>da Paraíba. Membro da Executiva da Rede de Educação Contextualizada do Semiárido e do Conselho Editorial do Caderno Multidisciplinar da RESAB. Foi coordenadora Institucional do PIBid Diversidade da UFCG de 2013-2018. Membro do Conselho Editorial da Revista Interterritórios da UFPE. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa do CNPq Educação do Campo, formação docente e práticas pedagógicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo e Educação Contextualizada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais, processos educativos nos movimentos sociais e Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência com a construção da Licenciatura em Educação do Campo - Procampo/MEC/SECADI; no Programa Saberes da Terra- MEC e na educação popular realizando assessoria aos movimentos sociais e organizações comunitárias do campo como Movimento de Organização Comunitária - MOC/BA; Serviço de Tecnologia Alternativa - com as Escolas Famílias Agrícolas /UNEFAB e com a Escola Nacional de Formação da CONTAG.</p>		
Maurício Barbosa		Oficina de Vivências para uma prática contextualizada: Jogos teatrais na sala de aula.	

**Fonte:** levantamento de dados através da ementa do curso e compilado pela autora.

Ao iniciarmos nossa análise pelo quadro de professores, é nítido a preparação acadêmica através dos títulos apresentados por eles. Ao nos deparar com a análise do campo profissional e suas experiências, avista-se a presença de um vasto conhecimento na área da educação por boa parte do corpo docente, porém quando executa-se um filtro voltado para o campo profissional/educacional com foco no seminário, esse número de experiências se reduz, e quando ampliado esse filtro para a Questão Agrário, é ainda menor a incidência de experiências e atuações. De modo geral o quadro de docentes traz um verdadeiro misto de profissionais capacitados em diferentes áreas de conhecimento, mais que em práticas estão mais limitados a uma educação baseada na teoria da contextualização e nos meios práticos da sustentabilidade do que até mesmo em virtude de soluções para problemas históricos da região do Semiárido.

Vale ressaltar que a apresentação do corpo docente traz uma abordagem diferente do documento com a posta em prática ao decorrer do curso, no que se refere a transferências de docentes por módulos executados. Assim como a apresentação de algumas informações trazidas na tabela, foram retiradas da Resolução N° 08/2019 e do Projeto Político Curricular do próprio curso (ECSAB).

Partindo para a análise dos módulos, faremos uma apresentação de um quadro no qual apresenta a grade curricular e a ementa de cada módulo ofertado (dados também levantados da resolução e PPC da ECSAB):

**Quadro 10 - Componentes curriculares**

<b>NOME DO COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>EMENTA</b>
Condições históricas e Materiais da Produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido brasileiro (CHM-SAB).	Desconstrução cultural e descolonização epistemológica do paradigma clássico da ciência moderna. Análise dos atributos climáticos, do solo e biogeográficos do Semiárido brasileiro do século XVI ao século XXI. Homens e mulheres e relações históricas de produção e trabalho no Semiárido brasileiro.
Abordagens Teóricas da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ABT-SAB).	A Educação Escolar no Semiárido Brasileiro desde final do século XIX. Conceito de Educação Contextualizada na perspectiva do pensamento complexo. A educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: origens e tendências. Práticas contextualizadas.
Fundamentos da Pesquisa em Educação (FPE)	Conceitos de pesquisa educacional. Metodologia de pesquisa em Educação: pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores e das professoras. A base conceitual para o estudo da estrutura metodológica do projeto de pesquisa. Etapas da construção do projeto.
Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa (CCA- SAB)	Ressignificação do currículo. Construção de relações entre Abordagens Teóricas e Práticas Pedagógicas. Transposição didática dos conteúdos sobre o Semiárido Brasileiro para as Práticas Pedagógicas. Construção de relações de contextualização entre os conteúdos pertinentes às Estratégias de Convivência com o Semiárido Brasileiro.
Construção de Práticas Pedagógicas Informadas pela Educação, para Convivência com o Semiárido Brasileiro (CPP- SAB)	O caráter investigativo (de pesquisa) dos fenômenos observados e/ou experienciados. O envolvimento dos (as) estudantes (alunos e alunas das Escolas onde ensinam os (as) participantes do Curso) em atividades pedagógicas. A recorrência obrigatória ao Conhecimento Escolar, pelo (as) estudantes, para se estudarem os fenômenos relacionados ao Semiárido Brasileiro. A apresentação de relatório das atividades, pelo (a) participante do Curso, de seu desenvolvimento, de forma fundamentada.
Planejamento, gestão e avaliação de processos educativos (PGA)	Planejamento e gestão participativa de processos educativos. Levantamento e análise da realidade escolar do Semiárido Brasileiro. Avaliação como política numa perspectiva histórico-contextual.

Seminário de Pesquisa (SPesq)	Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa. Relatório de pesquisa. A importância da pesquisa no processo de intervenção social. Exercício de elaboração de projeto de pesquisa, que aponte: objetivo, contextualização do problema, referencial teórico e metodologia.
Seminário de Monografia (SMon)	Apresentação dos relatórios de diagnóstico e estado da arte da pesquisa. Crítica metodológica, Análise e crítica de conteúdo. Métodos e técnicas de coleta e análise de dados na pesquisa. Orientação coletiva e individual da monografia. Análise teórica e metodológica e qualificação da Monografia.

**Fonte:** levantamento de dados através da ementa do curso e compilado pela autora.

Ao ver a disponibilidade de módulos e suas ementas, é possível observar que mais uma vez a questão regional/territorial da região ainda surge unanimemente, assim como o paradigma da educação contextualizada, e no que diz respeito a Questão Agrária, existe apenas no primeiro módulo disposto, uma forma direta de aborda as dificuldades históricas instaladas na região do semiárido no que se refere a distribuição de terras e a exploração na forma trabalhista.

Ao concluirmos a análise documental, fica notório a necessidade de enriquecer a educação regional com a ideia de sustentabilidade, num intuito de valorizar o semiárido brasileiro principalmente dos povos que nele habitam, mais que fica resumido a um ensejo de valorização e resistência da própria história-cultural e não de vencer os desafios implantados na região desde 1500, a exploração territorial e humana, e seus seguimentos históricos e marcantes do cenário brasileiro, principalmente a má distribuição de terras.

#### 4 A ECSAB E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: AS VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES ENQUANTO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No terceiro e último capítulo procuramos compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes da ECSAB ao relacionarem a Questão Agrária à contextualização, enquanto alunos desse curso e, também, nas suas práticas educativas enquanto profissionais da educação. Estendemos nossa pesquisa, não só para a turma de 2019 em curso, mas também para a turma a turma de 2010.

##### 4.1 OS ESTUDANTES DA ECSAB E SUAS VIVÊNCIAS NO CURSO

Antes de tratarmos diretamente das abordagens e conquistas obtidas através dos estudantes que compõem a primeira e a segunda turma da ECSAB, da qual fazemos parte, gostaria de apresentar algumas impressões a respeito dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC's da primeira (2010) e da segunda (2019) turma.

Da primeira turma, identificamos vinte e uma monografias, cujos títulos e autores se encontram no quadro a seguir:

**Quadro 11** - Título das monografias e seus autores integrantes da primeira turma da ECSAB - 2010

Nº	TÍTULO DA MONOGRAFIA	AUTOR/A
01	Literatura de cordel em sala de aula: a cultura popular como caminho para uma educação contextualizada no Cariri Ocidental paraibano	Arystótenes da Silva Prata
02	A ONG Centro Vida Nordeste no enfoque do desenvolvimento social e ambiental	Maria do Socorro Menezes
03	O uso de TIC'S na prática pedagógica de duas escolas públicas do Cariri Paraibano	Jacqueline Vieira Santos Oliveira
04	A volta da asa branca: a influência da educação contextualizada na construção da identidade do povo Xucuru de Ororubá (Pesqueira- PE)	Célio da Silva
05	Construção dos Saberes dos professores para uma Educação Contextualizada no Semiárido paraibano	Nyda Christinne Silva Ferreira
06	A docência feminina no campo e suas memórias: um estudo no sítio Pitombeira – município de Sumé-PB	Denise Batista de Sousa
07	A percepção do professorado do Semiárido sobre a contribuição da formação continuada para a Educação Contextualizada	Renata Cristine Santos Ribeiro Macêdo
08	O currículo escolar na visão de professores de escola da rede municipal de Sumé	José Egnaldo de Araújo
09	A PEADS, o planejamento de ensino e educação contextualizada: um estudo de caso na Escola Municipal de Baraúnas	Lúcia de Fátima Simões dos Santos
10	A evasão escolar no Ensino Médio de uma escola pública do Semiárido paraibano: o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz, no município de Sumé-PB	Maria Ivoneide de Oliveira Araújo

11	Uma nova visão do Semiárido: o Sertão visto por dentro e por fora	Antônio José da Silva
12	O Bioma Caatinga na concepção dos professores de Ciências do município de Serra Branca-PB	Maria da Penha Leoncio de Oliveira
13	A organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas: na busca de fazer diferente	Maysa Diniz Ferreira
14	Contextualizando a merenda escolar e a importância da Agricultura Familiar no Semiárido paraibano: um estudo do caso em Serra Branca-PB	Ana Rita de Sousa Oliveira
15	A influência da prática pedagógica da UMEIEF Rodolfo Santa Cruz nas atividades educativas e produtivas da AMUABAS no sítio Pitombeira, Sumé-PB	Maria Aparecida de Sousa Silva
16	Que educação, para qual Sertão? Práticas Pedagógicas utilizadas em duas escolas rurais do município de São José do Egito-PE análise de sua contribuição para a convivência com o Semiárido	Alexandrino Pereira Neto
17	História regional e local e a Educação Contextualizada: um estudo de caso nas escolas públicas de Serra Branca (1996-2011)	Adelânia Gouveia Lima
18	Leitura e escrita: uma abordagem de aprendizado voltada, em especial, aos educandos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Sumé- Paraíba - Brasil	Saete Feitoza de Carvalho
19	A prática pedagógica contextualizada: o fazer de uma escola	Siayca Shirley Sarmiento
20	Impactos sociais do Ensino Superior para a convivência com o Semiárido: contribuições do PIBID para a formação acadêmica dos alunos bolsistas	Kátia Carina Mesquita da Cruz
21	A educação contextualizada no processo de escolarização: um estudo sobre as concepções dos educadores do Ensino Médio da escola Senador José Gaudêncio	Jacira Ribeiro da Silva

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora do texto.

Para elencarmos as produções, seguimos para a análise dos títulos e dos resumos das monografias. De antemão, vale ser dito que foi notório a não publicação de resumos de duas monografias, o que acabou que limitando a nossa análise e ao mesmo tempo a dúvida do porquê da não presença de uma parte tão importante dentro da construção documental. Ao fazermos esta análise podemos identificar que as produções investigaram as seguintes problemáticas: 07 (sete) temas foram destinados a analisarem e proporem propostas metodológicas; 04 (quatro) destinadas a analisarem a influência da ECSAB nas práticas pedagógicas e sociais dentro das escolas; 03 (três) voltadas para a análise e abordagem da cultura local como conteúdo e abertura de novos espaços dentro da escola, como, por exemplo, a inserção de alimentos advindos da agricultura local; 01 (um) com foco na formação continuada para professores; 01 (um) para a análise se o currículo escolar abordava temas da própria localidade; 01 (um) analisou sobre os impactos sociais voltados para o desenvolvimento sustentável na caatinga; 01 (um) análise sobre as mudanças sociais causadas com a implantação do Centro de Desenvolvimento Sustentável, Sumé-PB; e 01 (um) sobre a evasão escolar.

Ao analisarmos os títulos e em seguida os resumos de cada trabalho, constatamos que boa parte das monografias foram voltadas para análises em diferentes objetos e abordagens, mas nenhuma se propôs ao tema *questão agrária*. O mais próximo que foi possível perceber é a análise dos assuntos voltados para a história cultural regional, mas nada notório para uma análise crítica e sim de valorização.

Já no que diz respeito aos estudantes que compõem a segunda turma da ECSAB, até o presente momento da realização de nossa pesquisa, alguns já apresentaram os seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC’s, cujos títulos e autores também apresentamos nos quadros adiante.

Deve ser justificado que, devido ao processo de construção deste material, ter sido realizado durante o processo formativo da segunda turma, nem todos os discentes tinham realizado a defesa final de suas produções e por este motivo optamos por dividir a turma em dois quadros, o primeiro que aborda os trabalhos já finalizados, e o segundo quadro que trará os trabalhos que passaram apenas pelo processo de qualificação no referido curso.

**Quadro 12** -Título das monografias e seus autores integrantes da segunda turma da ECSAB – 2019 – 2021

Nº	TÍTULO DA MONOGRAFIA	AUTOR/A
01	Prática pedagógica contextualizada na educação do solo no âmbito da escola do campo José Bonifácio Barbosa de Andrade.	Irenildo Francisco da Silva
02	Proposta de educação ambiental contextualizada para as escolas do Semiárido brasileiro: possibilidades e desafios.	Aparecida Salustiano Rodrigues
03	A horta escolar como recurso didático para contextualização da educação no semiárido: vivência pedagógica na escola do campo Pio X – Sumé.	Thyago Carneiro de Brito
04	A produção de recursos didáticos com grãos das sementes da paixão: uma abordagem contextualizada na compreensão do processo de regionalização do território brasileiro.	Genilda da Silva Carvalho
05	Estratégias de leitura e escrita a partir das histórias em quadrinhos: um novo olhar sobre as aulas de língua portuguesa no contexto do semiárido.	Audenice da Costa Alves Feitosa

**Fonte:** Quadro produzido pela autora.

Ao analisarmos, cada proposta/produção baseado nas informações disponibilizadas, quando trata-se das produções concluídas e com uma maior quantidade de informações, é notório que as 05 (cinco) primeiras publicações disponibilizadas pela biblioteca digital da UFCG- CDSA, tem uma proposta pedagógica, vinculada à produção de material e atividades metodológicas para serem adaptadas aos diferentes espaços de educação, assim como também, quanto a disponibilidade em uma das produções, que identificou o conteúdo

abordado no livro didático na disciplina de Geografia, intitulado de “O processo de regionalização do território brasileiro”, da margem para um aprofundamento de cunho crítico para ensinamentos histórico-cultural regional e nacional de cunho exploratório e desigualitário, porém, na descrição de todos os resumos analisados, é evidente a intenção de adequação ao paradigma da educação contextualizada, com foco na valorização territorial.

**Quadro 13** - Título das propostas de monografias (qualificados) e seus autores integrantes da segunda turma da ECSAB – 2019 – 2021

Nº	TÍTULO DA MONOGRAFIA	AUTOR/A
01	Concepções de infância, educação infantil e contextualização da educação: o que dizem as professoras da educação infantil no/do campo.	Josilene Rodrigues Fernandes
02	“De noite a cerca anda”: a grilagem de terra no município de Sumé-PB e sua relação com o conteúdo do livro didático para uma educação contextualizada.	Iris Barbosa Carneiro
03	Brincadeiras e interações na Educação Infantil em tempos de ensino remoto: percepções docentes.	Lucinalva Ferreira da Mota Rodrigues
04	A aula de campo na Educação Infantil como estratégia didática para a contextualização da educação.	Maria Clara da Silva Lima
05	A educação contextualizada como práxis educativa para as escolas do cariri paraibano: resistir e emancipar.	Rafael de Farias Ferreira
06	A questão agrária e a educação contextualizada no município de Amparo-PB: trabalhando possibilidades.	Ranielle Batista da Silva
07	Educação contextualizada no campo: relatos de experiência com crianças autista.	Adilma Francisco de França
08	O uso de filmes no processo de ensino aprendizagem na disciplina de sociologia: em foco a educação contextualizada.	Alanny Araújo de Souza
09	A questão agrária no curso de especialização em educação contextualizada para a convivência com o Semiárido	Edvirges Batista de Oliveira
10	Gestão escolar na legislação da educação do campo e no cotidiano das escolas do campo do município de São João do Tigre	Elânia Nogueira do Nascimento Ventura
11	Uma análise sobre o processo de fechamento das escolas do campo de Sumé-PB no ano de 2018	Elidiane Batista da Silva
12	Leitura contextualizada nos programas de educação de jovens e adultos: um olhar docente.	Flávia Maria Alves de Araújo
13	A percepção dos estudantes do Ensino Fundamental II de escola do campo sobre a educação física	Grace Kelly de Assis Silva
14	Prática docente, interdisciplinaridade e contextualização.	Iracina Rogéria Cavalcante Neta Rodrigues
15	O desenhar, pintar e aprender o meu lugar no ensino de geografia contextualizado para as escolas do Semiárido.	Jefferson Daniel Cordeiro Leite
16	Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais.	José Manoel da Silva Junior
17	O Semiárido no contexto escolar: uma proposta metodológica de educação contextualizada na EJA da escola Estadual Jornalista José Leal Ramos.	Jozilene Ferreira de Farias
18	Prática docente e contextualização.	Mariana Carla Leite de Menezes
19	A alfabetização na perspectiva da educação contextualizada.	Priscila Gonçalves Ferraz
20	O lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	Cristina de Sousa Batista

Fonte: Coordenação ECSAB/ CDSA, 2021.



As temáticas abordadas durante o processo de qualificação da proposto do trabalho de conclusão de curso, tem um diálogo vinculado à educação, que vai desde de uma investigação documental, territorial e de relatos de experiência. Das vinte propostas, analisadas, temos 12 (doze) de cunho investigativo; 07 (sete) voltadas para metodologias; e 01 (um) relato de experiências. Em sua grande maioria, associados à prática educacional vinculado ao paradigma da educação contextualizada.

As ações investigativas tomam uma diversidade de especificidades, que atendem: a educação infantil na visão de docentes; o processo de fechamento das escolas rurais, tema que repercutiu e ainda levanta questionamentos no município de Sumé e outras cidades do cariri paraibano, devido as perdas culturais entre outros percalços citados pelas comunidades rurais que sofreram os impactos; investigação de práticas docentes e metodologias direcionadas a algumas disciplinas; análise documental da legislação que regem escolas rurais; análise documental e pesquisa de campo à respeito da ECSAB associado a questão agrária; análise de livros didáticos associados ao processo de grilagem de terras no município de Sumé-PB; e análise documental e pesquisa de campo à respeito da questão agrária e da educação contextualizada e as possíveis possibilidades de serem trabalhados.

Um fato que merece destaque, é que na segunda turma da ECSAB, encontram-se três trabalhos com referência direta/explicita à questão agrária na região, diferentemente do que ocorreu na primeira turma cujos TCC's foram analisados. É notório que algo foi despertado dentro da temática, e que este despertar traz consigo uma sinalização de novas direções dentro do curso através da abordagem prática dos módulos.

Nas ações metodológicas, há dois segmentos: o de produção de materiais; e o investigativo, que propõem uma análise em diferentes níveis de escolarização, como alunos e professores, e das adequações realizadas através das aulas à distância. E por fim, a abordagem de relatos de experiências na educação, com foco em alunos com autismo.

A diversidade de abordagens e das mais variadas formas, atendendo ao espaço escolar e indo além dela, traz possibilidades de agregar valores críticos aos próprios estudantes da ECSAB e formar cidadãos conscientes da situação histórico-cultural-econômica da região do Semiárido brasileiro, que pode causar mudanças significativas para o campo educacional, seja ele em qualquer território ou parte do mundo.

A Questão Agrária entra em discurso, como uma abordagem a existência de um problema que é visto por alguns, como “coisa inventada” e é redirecionada como algo necessário a ser discutido em qualquer espaço de vivência e educação. A contextualização pode proporcionar o uso ativo desta temática, local, regional e até nacional, desde que isso

seja levado com resistência, num ato de se reconhecer em quanto algo histórico-cultural exploratório e de buscar resolver o problema até a raiz e não com uma montagem bela de um passado vivido e finalizado sem consequências atuais e futuras, envolvidas em práticas sustentáveis e de valorização regional.

#### 4.2 OS ESTUDANTES DA ECSAB - UFCG/CDSA E SUAS PRÁTICAS ENQUANTO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Esta sessão, trata-se de como a ECSAB contribuiu para a prática educacional destes profissionais e de como eles enxergam a importância de se tratar a Questão Agrária no âmbito educacional, como uma prática histórico-cultural do nosso país e que afeta a maior parte da população.

É importante ser dito que de início, a proposta metodológica para obtenção dos resultados, era a realização de entrevistas orais semi-estruturadas, porém, devido ao agravamento acarretado pela COVID-19, as realizações dos encontros foram limitadas ao extremo devido os riscos de contágio do vírus, assim como também a carga horária destes profissionais que faziam parte do estudo, mudaram em decorrências das necessidades de confinamento. Devido a estes e outras dificuldades surgidas, foi necessário um novo planejamento e foi quando optamos pela aplicação de questionários virtuais, que facilitaríamos tanto a comunicação com os profissionais, como também a adequação de tempo para responder de forma mais pacífica e coesa.

Para buscar compreender a percepção dos objetivos traçados como citado anteriormente, foi montado um questionário virtual que faz menção ao paradigma da educação contextualizada, a Questão Agrária em âmbito educacional e a mistura das duas temáticas.

Os questionários foram destinados a alunos egressos da turma de 2010 e da turma de 2019 (ainda em formação), que estão atuando na área da educação (diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), professor(a)) dentro do município de Sumé-PB.

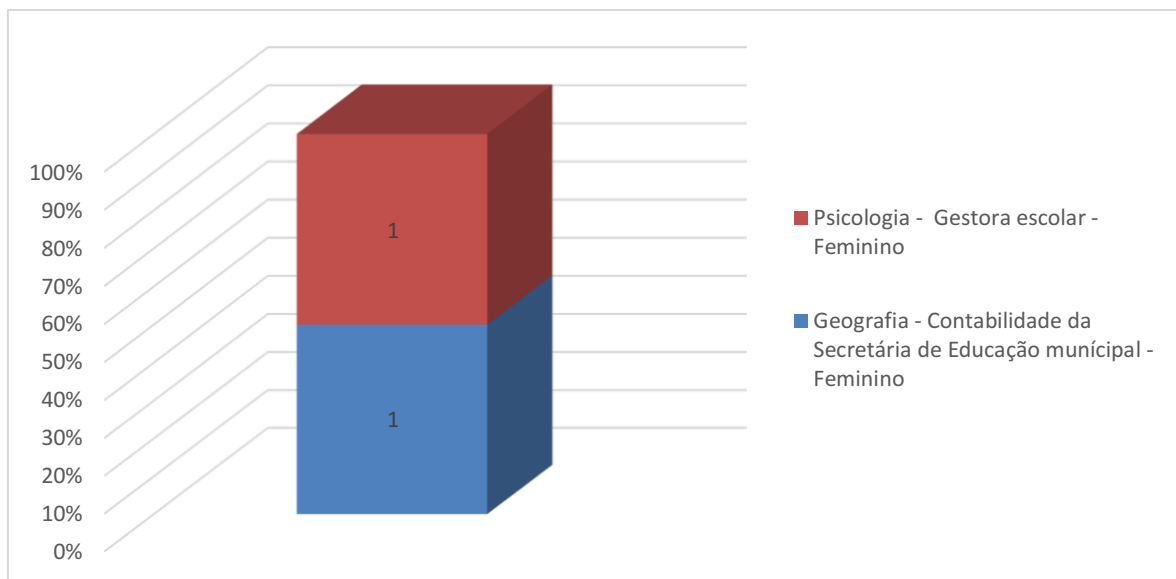
A seleção das pessoas para a aplicação dos questionários foi feita através do levantamento de dados dos estudantes da primeira e da segunda turma da ECSAB- UFCG-CDSA *campus* Sumé-PB. O passo seguinte foi a filtragem das duas turmas, nas quais foram separados os profissionais que atuam na área da educação dentro do município de Sumé-PB, chegando a 04 (quatro) egressos da primeira turma e a 09 (nove) alunos da segunda turma. Após entrar em contato com os mesmos, apenas 10 (dez) deram retorno da disponibilidade

para responder ao questionário. E por fim, ao ser enviado individualmente os questionários, foram recebidas 09 (nove) respostas.

No período de tentativas de disponibilidade para participar da pesquisa, apesar do total 13 (treze) pessoas contatadas, apenas 09 (nove) participaram. A não participação desses pós-graduados, deixou um pouco a desejar na junção das respostas, pois o papel que eles exercem na educação no município de Sumé é de grande valia para compreendermos como a educação no paradigma da contextualização vem sendo abordada em diferentes espaços e se estes espaços trazem algo relacionado a Questão Agrária de forma crítica, resistente e revolucionária.

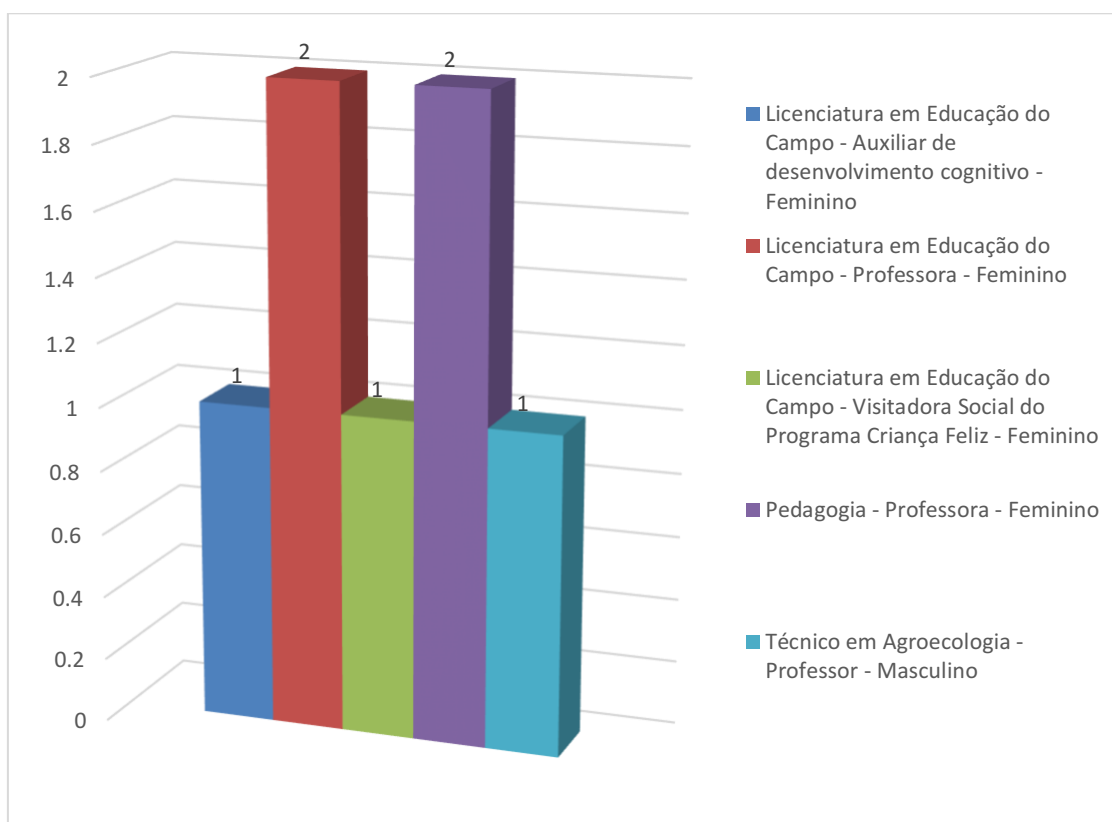
Os participantes formados na ECSAB apresentam variados tipos de formação acadêmica, assim como também profissionais que trabalham em vários setores da educação, o que é possível confirmar durante a análise dos questionários, como podemos ver a seguir:

**Gráfico 3** - Formação, atuação profissional e gênero da primeira turma da ECSAB – 2010



**Fonte:** Gráfico montado pela autora.

**Gráfico 5 - Formação, atuação profissional e gênero da segunda turma da ECSAB – 2019 – 2021**



**Fonte:** Gráfico construído pela autora.

Com as mais variadas ocupações dentro do campo da educação, as formas que estes profissionais enxergam o paradigma da educação contextualizada e a Questão Agrária, ambos focos de estudo desta produção, faz com que possamos conhecer estratégias distintas para trabalhar as duas temáticas em diferentes situações, sejam elas na gestão escolar, na coordenação pedagógica, como docente, entre outras ocupações, uma vez que o espaço escolar quando se trata de ensinamentos, vai além dos muros de uma sala de aula, e em processos variados.

O modo como cada um desses discentes procuram melhorar sua prática profissional, é memorável, uma vez que os mesmos buscam sair do comodismo e ir em busca de novos aprendizados para poder repassar cada vez mais ensinamentos.

Dentro da ECSAB, vários campos são abertos e analisados de diferentes ângulos, por diferentes docentes, cada um com um grau de aprendizado destinado a colaborar com o processo evolutivo de cada ser envolvido neste espaço. Mas como é a recepção destes discentes, ao serem desafiados em embarcar em ensinamentos que irão coloca-los em desafios enquanto profissionais?

Através da análise dos questionários, foi possível perceber a compreensão de cada um de forma limitada, uma vez que, um conhecimento para ser avaliado se faz necessário mais do que uma série de perguntas. No entanto, essas perguntas, mesmo que ainda com respostas resumidas, serviram para uma análise daquilo que é capaz de ser visualizado como aprendizado a ser desafiador para o profissional.

Com base nisto, a primeira pergunta de cunho direto a compreensão da educação contextualizada foi realizada da seguinte maneira:

I- Para você o que é educação contextualizada?

Respostas:

**1- Contextualizar os conteúdos que represente a realidade do aluno** em sua vivência geográfica adaptando ao seu meio.

**2- É a adaptação dos conteúdos ministrados na escola voltado ao espaço, cultura, a identidade e a especificidades do lugar** construindo assim uma **visão holística** sobre o semiárido.

**3- Ter como ponto de partida e referência dos estudantes** (geográfico, econômico, social...) **e relacionar com os conteúdos** a serem abordados em sala de aula e/ou em outros espaços de formação.

**4- É um ramo importante da educação por trazer um olhar para o aluno e sua realidade.**

**5- Uma educação que transforma um indivíduo** em um ser capaz de pensar, produzir, concretizar e repassar.

**6- Educação contextualizada é aquela que traz em sua proposta uma adequação para o ser está inserido**, ou seja aproveitasse o **contexto** em que estamos inseridos.

**7- Uma educação que procura trazer para a realidade dos estudantes aspectos locais, regionais, globais. Que parte da realidade do estudante, abrangendo para um campo maior.**

**8- E um processo de construção de conhecimentos teóricos e práticos que prioriza o ser humano e o contexto em que ele vive**, as possibilidades e as potencialidades que o meio oferece à sua sobrevivência.

**9- Que é uma modalidade de Ensino que está além dos currículos das escolas.**

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos)

Ao observarmos a sequência de respostas fornecidas pelos participantes, é notório o foco dos profissionais ao inserir as práticas culturais da vida social dos alunos no espaço escolar, como uma associação de agregar valores dos espaços de convivência com a educação contextualizada. Deixando vago o aprofundamento histórico-cultural-social, como se o a atualidade fosse o suficiente para uma compreensão crítica por parte do aluno nos anos iniciais da escolarização. Apenas a 3ª resposta, amplia os elementos a serem estudados, mas também sem muitos detalhes definidos.

Por alguns discentes da ECSAB, a educação contextualizada é compreendida como um paradigma na intenção de vivenciar de forma exploratória e aceitável das condições climáticas das comunidades, seja ela rural ou urbana, como um intuito de acabar com os seguimentos de estereótipos criados sobre as região do semiárido brasileiro, além de ver este território como um meio de possíveis desenvolvimentos sustentáveis e não de trazer a consciência crítica sobre a história do processo de ocupação e as consequências construídas ao longo do tempo e que podem ser mudadas pelo povo e para o povo.

Destacamos também que a ideia de paradigma da contextualização está diretamente relacionada em quase todas as respostas com a ideia de valorização local, regional e das aprendizagens relacionadas à realidade dos alunos. Isto demonstra como a influência escolanovista se faz presente nesta forma de educação, uma vez que ela foca nas metodologias ativas e adota a premissa filosófica da experiência do sujeito como elemento central do processo educacional. Aqui, percebemos que a categoria “indivíduo” é deslocada para as tradições territoriais, lugares de vida e de cultura, mas mantendo o seu caráter de experiência e de relativização de sínteses educacionais mais globais (uma vez que apenas um sujeito menciona a possibilidade de estabelecimento de relações globais do conhecimento).

A questão segunda foi apresentada do seguinte modo aos respondentes:

**II-** Para você como a educação contextualizada/paradigma da contextualização se apresentou ao longo do processo formativo da ECSAB?

Respostas:

**1-** De forma geral, primar e oportunizar o alunado a **ver, tocar e sentir sua realidade que é o Semiárido**, em dimensões de sua realidade em base com os conteúdos trabalhados.

**2-** Como uma **ferramenta pedagógica multidimensional** que beneficia o corpo escolar a família e a sociedade como um todo por meio de **olhares multidirecionado sobre a realidade de vida de cada aluno**.

**3-** Não vi muita novidade... ao longo do curso de graduação em Educação do Campo vi, li e ouvi boa parte do que foi discutido nessa especialização... e se apresentou (tanto na graduação e especialização) **como modelos unilaterais de educação... um ou outro professor, nadando conta a maré, nos trouxe outras perspectivas de educação, menos de formação militante de esquerda e mais sobre o ser professor e educação escolar**.

**4-** De forma **esclarecedora e abrangente**.

**5-** De forma única, surpreendente nos dando todo o suporte e coragem para podermos discernirmos **conhecimentos adquiridos ao longo da vida com muita responsabilidade e convicção na formação de um ser digno do aprender**. Demonstrando assim a importância não só do “eu” mais sim de “um todo”.

6- Para mim é uma das mais interessantes pois traz consigo **o respeito e o contexto que educação** tanto necessita para melhorar o processo formativo do ser humano.

7- Sim, as disciplinas colaboraram para essa visão, de olhar do **local para o global**, fazendo ponte e interações que **contribuam para mudanças no paradigma de que não é possível viver no semiárido.**

8- Como uma oportunidade de **rever conceitos pré-estabelecidos**, de olhar o Semiárido Brasileiro com outra ótica enxergando a beleza da Caatinga e as muitas possibilidades de conviver nessa Região.

9- Através de **formações continuadas promovida pela CDSA em parceria com a secretaria de educação de Sumé**, e através da proposta de educação do Campo.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos)

Além das percepções acerca da valorização e desenvolvimento sustentável regional, também é possível perceber, que os discentes têm a preocupação e valorização de dar continuidade à formação acadêmica na ancã de aprender cada vez mais para um melhor desenvolvimento profissional e manter o vínculo entre a família e a escola, na troca de múltiplos conhecimentos.

Uma resposta que desperta a atenção, é a do 3º participante, que vem trazendo uma comparação entre as práticas educacionais vistas por ele, no período da graduação no curso de Licenciatura em Educação do Campo e na ECSAB, ambos os cursos ofertados *campus* UFCG-CDSA. A relação abordada é enfatizando as semelhanças de conteúdos apresentados em ambos os cursos, e as semelhanças nas abordagens metodológicas pelos docentes, que aparentemente, divergem de opiniões teóricas. Destaca que apenas um docente proporcionou uma amplitude maior no que se refere sobre o “ser professor e educação escolar”, se isentando de posições político partidária.

A coleta das declarações trazidas pelos profissionais que passam pela formação da ECSAB, abrange o entendimento de como o espaço escolar é enxergado de várias maneiras, emergindo uma análise social, educacional, regional, físico estrutural, metodológica, material paradidático, etc.

Na maior parte das questões os respondentes retomam a questão central que caracteriza a sua visão sobre o paradigma da contextualização: a vinculação local. Seja pelas formas práticas de se relacionar com os conhecimentos, seja pela caracterização geral do modelo educativo da especialização. Chamou atenção a resposta do sujeito 7, uma vez que nela encontramos a ideia de que o paradigma da convivência com o semiárido visa a estabelecer a visão de que é possível viver no semiárido.

Se estivéssemos falando do tratamento das contradições entre classes sociais e das questões de classe e expropriação que envolvem a Questão Agrária, jamais seria desejável conviver com o semiárido, com a estrutura agrária que o conforma. Pressupomos que a convivência com o semiárido é possível desde que não se toque na sua estrutura de dominação. Seria necessário, em uma visão histórico-dialética, que as contradições fossem superadas em um primeiro plano, desse modo a Questão Agrária estaria como horizonte primeiro de transformação e tratamento educacional.

A nossa terceira questão, desperta nos participantes, esse olhar indagador para estes detalhes envolvendo o paradigma da educação contextualizada. Vejamos:

**III-** Quais as relações você enxerga entre a educação contextualizada/ paradigma da contextualização com as necessidades da educação básica e da escola em que você trabalha?

Respostas:

**1-** Necessário se desprender dos livros didáticos que muito conteúdos que **fogem da realidade do aluno** e que muitos destacam mais **outras regiões** que a nossa.

**2-** A parte da educação contextualizada na escola traz reais benefícios ao **desenvolvimento e autonomia das famílias e da comunidade envolvida correlacionando o conhecimento geral como a convivência com o aluno valorizando suas raízes dando base para convivência com semiárido e a permanência no campo, firmando assim as potencialidades individuais da comunidade.**

**3-** Nenhuma.

**4-** **É a base**, pois se não for pelo paradigma da educação os discentes perdem o interesse.

**5-** Ao meu ver ainda o termo “contextualização” **não se faz tão presente quanto se deveria**. Pois, muitos professores da rede continuam a ministrar **suas aulas bem tradicionais (lousa, lápis e caderno).**

**6-** **Abraçar a causa da educação contextualizada**, ser o diferencial na educação.

**7-** **Hoje com a BNCC vimos mais relações, quando existe a flexibilidade de incorporar nos currículos a realidade local.**

**8-** Como um processo de construção de conhecimentos, a educação contextualizada, contraria o que está posto e que vem de muito tempo perpetuando **as ideias colonialistas de atraso e subdesenvolvimento do Semiárido Brasileiro**. Nesse sentido, as instituições educacionais e os sujeitos que as constituem necessitam implementar as mudanças necessárias para que esses novos conhecimentos sejam implementados nos documentos e nas práticas escolares. Ainda estamos aquém dessa realidade.

**9-** **É que a educação contextualizada perpassam os conteúdos que são expostos para serem trabalhados na base dentro da sala de aula, fazendo com quer o conhecimento não seja fragmentado.**

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos)



A individualidade humana nos faz refletir sobre as múltiplas formas de enxergar as adversidades sociais, e quando o espaço analisado é de convívio do indivíduo, os detalhes observados podem agradar e desagradar, aquelas que observam e aos que estão sendo observados. E baseado nessas individualidades, nas respostas coletadas na 3ª questão, deixa evidente o quão completo é a mente e o poder de observação do ser humano.

Afirmamos isto, baseado nos diferentes objetivos citados, como na 1ª resposta, onde o participante cita uma crítica ao livro didático, que é limitado de conteúdo e que não busca a valorização regional de acordo com lugar a ser adotado pela instituição; na 2ª resposta, que cita a importância da valorização do conhecimento local, com o fortalecimento da comunidade juntamente a escola para um melhor engajamento; na 5ª resposta, na crítica da prática do profissional que atua na sala de aula perante as metodologias sem inovações para servir de atrativo para que os alunos despertem interesse; e na 9ª que volta a afirmar a decadência de recursos didáticos em relação a fragmentação de conteúdos que proporcionem o conhecimento de toda uma diversidade cultural a nível global, baseado na regionalização do espaço geográfico.

Outra forma de expressar o ponto de vista a respeito da educação contextualizada, pelos participantes é que, na 4ª resposta, o paradigma da educação é justificado como um incentivo para os professores não se acomodarem ao exercer a profissão e se reinventar; na 6ª resposta, o paradigma da contextualização é entendido como diferencial inovador que vem para acrescentar o processo educacional; o 7ª participante, através de sua abordagem, transmite a necessidade de leis que permitam a execução de mudanças na prática educacional; e o 8º participante, ressalva a educação contextualizada como algo que venha contrapor o perpetuamento das ideias coloniais.

Na 3ª resposta, onde o participante alega não perceber nenhum tipo de relação entre a educação contextualizada com as necessidades da educação básica e do espaço em que trabalha. E que levanta questionamentos sobre o meio educacional que a mesma vivencia a ponto de não ver agregação de “sentidos” entre a educação contextualizada e as necessidades da educação básica, ou se até mesmo questionar como o participante se enxerga dentro de um curso que propaga tal paradigma.

Do ponto de vista mais detalhado sobre os núcleos de sentido das falas, podemos perceber que a 1ª resposta está centrada em que os materiais didáticos falem predominantemente da região local dos estudantes, fortalecendo o princípio do localismo aqui encontrado. Uma relação necessária a esta premissa é de construção de um sentimento de pertencimento nas comunidades e famílias, de modo a desenvolver maior autonomia,

conforme dito na resposta 2. Assim, a educação é entendida como um mecanismo de manutenção dos sujeitos no campo, de preferência valorizando o seu lugar. Assim, trata-se, uma vez mais de atribuir à escola uma visão instrumentalizada de permanência populacional e trata-la como um mecanismo de equalização social.

Esta questão está também relacionada aos interesses dos sujeitos no processo educativo, como relata-se na resposta 4, ainda que nas repostas 5 e 8 ainda esteja longe da realidade.

A resposta 7 nos parece emblemática no que revela sobre o alinhamento da BNCC ao paradigma da contextualização. O respondente diz que enxerga mais relação entre tal paradigma com a educação básica ao mencionar a parte diversificada da BNCC, o que nos leva a dizer que a linha dos conhecimentos locais e a tendência a relativização da herança universal do conhecimento historicamente acumulado aqui e ali estão sob ataque. Não é, pois, incompatível com o empresariamento da educação uma abordagem pedagógica centrada em interesses locais e nas experiências cotidianas.

É interessante, o quanto muitos profissionais passam a crer que a independência em sala de aula não exista, e que é necessário posicionamentos das mais variadas formas do campo educacional para direcionar a forma de ensino exercida no espaço escolar, sendo que, se observarmos a fundo a prática desenvolvida em sala e até mesmo em outros espaços educacionais, desenvolvemos atividades contextualizadas para facilitar a compreensão do aluno dentro do conteúdo abordado durante a explicação. Mesmo ao longo dos anos, a prática de dinamizar o ensino de forma contextualizada, não tem a necessidade de citar durante o processo da prática de ensino, teóricos pioneiros que já defendiam tais práticas antes da atualidade.

A realidade para Hegel é uma qualidade de espírito. Já Marx, acrescenta que é algo além disso, “a natureza humana é conformada por relações sociais que indivíduos produzem em contextos históricos definidos... o materialismo histórico-dialético”. Fazendo uso do comportamento que o homem estabelece entre si, para produção da sua existência material e social. Essa abordagem traz a preocupação de desvendar as contradições do real, propondo formas de superação, na busca de transformar tal realidade resgatando sua própria dimensão histórica, e não um direcionamento metodológico imposto para ser seguido à risca pelos mais variados campos formativos.

Dando continuidade ao procedimento analítico da coleta de informações, finalizamos a análise individual a respeito do paradigma da educação contextualizada, e seguiremos para o tema da Questão Agrária. Desta vez, ao invés de analisarmos as respostas de forma coletiva

entre os participantes da primeira turma (2010) e da segunda turma (2019) da ECSAB como foi realizado anteriormente, passaremos a investigar separadamente, uma vez que nos proporcionará perceber as mudanças na formação entre as turmas e o modo como a temática é abordada na prática profissional destes participantes.

Sendo assim, partiremos para nosso próximo questionamento:

**IV-** O que você compreende por Questão Agrária (processo histórico-econômico-cultural que marcou e ainda marca o território brasileiro desde a colonização)?

Ao longo do curso você conseguiu perceber a contextualização do tema:

Questão Agrária, dentro do seminário brasileiro?

Respostas referente aos egressos da primeira turma:

**1-** Vejo hoje a questão agrária muito **atrelada a agricultura familiar**, a **agroecologia**, quando são repensadas as formas de produção e como vão interferir na vida do planeta.

A ECSAB ampliou essa visão sim, procurou mostrar inúmeras possibilidades de **viver no nosso lugar, de forma digna**.

**2-** A **Questão Agrária trata da desigual distribuição de terras agricultáveis em nosso país**.

Sim, ao conhecer a realidade do Semiárido percebi que **não falta terra, o que falta são políticas públicas que atuem em favor do direito e da justiça em relação aos mais humildes e que necessitam de garantir sua sobrevivência de forma digna no local onde residem**.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos)

Observa-se que a um contraponto em relação as duas respostas, onde a primeira traz a valorização da sustentabilidade voltada para a plantação saudável e a diversidade de adaptações possíveis no lugar que os camponeses habitam. Já a segunda resposta, vem apontando a desigualdade na distribuição de terras, cita a omissão das políticas públicas as famílias nos lugares onde as mesmas residem.

Diante os argumentos levantados pelos dois participantes, surge indagações do tipo: se o conhecimento sobre o termo questão agrária foi adquirido ao longo da pós-graduação, pelo exercício profissional, de forma construtiva junto a cultura familiar ou até mesmo da junção de tudo isso. A aplicação de questionários, nos limita a respostas que ao interpretá-las, dariam uma maior proporção sobre a intenção investigativa, é impossível serem explicadas as indagações que surgem na análise devido a impossibilidade de aprofundamento no diálogo.

Respostas referente aos discentes da segunda turma:

1- Sim. Quando falamos da questão agrária é falar do semiárido que vem deixando muitas vidas impossibilitado que nos tornes fortes em linha de frente por essa tão sonhado tema questão agrária.

2- Como a compreensão de um instrumento fundamental para acessar e superar a crise social e ambiental no semiárido com acesso a produção de forma justa e eficiente com condições necessárias para permanência do camponês em suas determinadas localidades.

**3- A questão agrária no brasil, desde sua invasão até os dias de hoje, se destaca como um questão urgente e necessária. São muitas terras em poucas mãos e muitas mãos sem terra. Terras estas, pertencentes ao latifúndio brasileiro, saqueadas há séculos dos povos originários. Além de muitas propriedades não serem usadas para produção e deveriam (todas) serem reformadas e entregues às famílias sem terras, para produzir para os seus. 1 (um) professor nessa especialização, falou sobre a questão agrária no território brasileiro e no semiárido(...).**

4- Sim, pois está intrinsecamente ligado a vivencia dos discentes.

**5- Relativo às terras, ao campo, à agricultura. Sim.**

**6- não tenho um domínio exato desse questão agrária** mais vejo ela muito ligada a questão cultural, e que é de suma importância para o semiárido brasileiro.

7- Compreendo que a questão agrária está dividida em duas partes: **o agronegócio e o campesinato** que estão sempre em conflitos e discussão até hoje. E no período do curso através das discussões foi sim possível perceber, até porque está situações está presente em nossas realidades.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos)

Diferente da abordagem dos participantes da primeira turma, no decorrer das respostas elaboradas pelos participantes da segunda turma, fica mais visível a ênfase que é dada a importância de se tratar da Questão Agrária nos espaços educacionais, tanto pela importância na formação regional, como também como indivíduos que foram vítimas do sistema latifundiário e da exploração de terras de forma inapropriadas.

Ao mesmo tempo que muitos traz uma afirmação do conhecimento em torno do tema, há também aqueles que não se omitem em dizer que não tem muita afinidade, mas que reconhece a importância de ser trabalhada/estudada. Há também os que associam as situações de vivencia do camponês nas suas localidades; e por fim, temos dentre as respostas, a associação analítica da Questão Agrária com o capitalismo, através do agronegócio e as divergências da expansão da agropecuária e lado omissos do povo pobre que sofre com a desigualdade enraizada no território brasileiro.

Destacamos que a apropriação sobre o tema por parte dos respondentes é, na maior parte das vezes, bastante geral. Isto faz com que uma parte das respostas não versem sobre o conteúdo específico da pergunta, com exceção das repostas 3 e 7.

Indo a diante:

V- Que tratamento foi dado à Questão Agrária dentro dos conteúdos e materiais expostos ao longo de cada módulo apresentado no curso?

Respostas referente aos egressos da primeira turma:

1- Foram momentos de excelentes reflexões, principalmente com os professores Adelaide, Jonas, Albericio, Rovilson (in-memórian) que traziam essas discussões a partir de suas vivências na educação e nas andanças pelo mundo.

2- Esse conteúdo sempre permeou as discussões nas aulas e debates ocorridos como um assunto significativo e relevante.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. )

Abordado como uma temática relevante, a aceitação da discussão ao entorno da Questão Agrária, vem mais uma vez o entendimento associado a falas soltas, sem apontamentos diretos de como essas abordagens era feitas.

Respostas referentes aos discentes da segunda turma:

1- Excelentes. Vem somando com nossa luta diária nos fortalecendo a entender os viés wue pulsam nessa luta congregando com o podemos **fortalecer essa ideologia se tornar realidade sobre o quão seria importante uma revolução agrária.**

2- Objetivou a **análise da situação fundiária do semiárido brasileiro apresentando os problemas e suas origens das questões agrárias expostas em cada modulos** e ainda apresentou propostas para futuros assentamentos e soluções para os existentes.

3- **Só um professor tratou da questão agrária**, no primeiro módulo. Os demais, não recorde de nenhum...

4- Foi trazido como algo que os docentes devem trazer um olhar para essa questão.

5- **A importância aos povos, ao lugar, modo de sobrevivência e etc, com toda certeza faz todo sentido.**

6- Para mim foi de suma importância, pois além de conhecer um pouco mais afundo a questão agrária também pude conhecer **um pouco da história agrária da nossa região.**

7- **No meu ponto de vista era para ter tido mais discussões sobre o tema, em todos os módulos e não só na temática que foi abordada para falar sobre.**

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos)

O reconhecimento do valor que o tema tem e trata, deixa escancarado a necessidade de se ter a abordagem dentro do curso, não só limitando ao nordeste, ao semiárido, mas por todos espaço que tem as marcas ao longo da formação territorial e que estende-se até a atualidade com práticas exploratórias, desigualdade social, precarização estrutural, etc.

Algumas respostas apresentam contradições, entre os participantes da primeira (2010) e da segunda (2019) turma, por exemplo, quando é afirmado pelo 1º egresso da presença contínua do tema dentro das discussões, como algo significativo e relevante, embora apenas em termos de relatos pessoais dos docentes ministrantes dos módulos, sobre suas “andanças” pelo país. Já no relato da segunda turma, o 3º participante cita o trato do tema em apenas um módulo e volta a ser citado no 7º participante, quando ele argumenta a necessidade de mais discussões ao longo de cada módulo do curso.

O pouco uso do tema, ao ministrar os módulos do curso, tornou limitado o exercício atrelado à prática educacional nos vários espaços existentes na troca de conhecimentos, e talvez, tenha até limitado a autoanálise dos discentes que vivem nos espaços controlados pelos latifúndios épocas atrás e até mesmo tenha raízes genealógicas que viveram sendo explorados séculos através ou até mesmo do lado dos opressores que foram esquecidos ao longo da história local.

Fica evidenciada, sobretudo na fala 7, a necessidade do tema da Questão Agrária se impor com centralidade ao curso, uma vez que (de acordo com outras falas) foi tratado apenas em momentos muito específicos do curso.

Dando seguimento aos questionários, o desmembramento explícito até o momento pelos participantes, ao vincular a Questão Agrária a vivências locais e que foi retratada durante o processo formativo da ECSAB e sendo um curso protagonista no processo de escolarização com bases na contextualização, vem a seguinte pergunta:

**VI-** Você contextualiza a Questão Agrária em sala de aula? Se sim, isso aconteceu antes ou depois da ECSAB? Quais as dificuldades e as possibilidades desta contextualização?

Respostas referente aos egressos da primeira turma:

**1-** A especialização ampliou muito essa visão, passamos a entender a importância do local no global e a possibilidade de transformação de nosso espaço. Acredito que em alguns momentos faça uso sim dos conhecimentos aprendidos nessa especialização. As possibilidades existem na inclusão desses conceitos no PPP, no currículo, nos planejamentos, nos planos de aula, etc. Acredito que a maior dificuldade seja desmistificar os conceitos assimilados ao longo do tempo por nós educadores, muitas vezes incorremos no erro de querer manter ou repetir coisas aprendidas ao longo do tempo, sem reflexões dos porquês.

**2-** Infelizmente não estou em sala de aula a 10 anos.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário)

Retornando a informação apresentada no gráfico III, ambos participantes atuam em diferentes áreas da educação, no qual o primeiro exerce a profissão na Gestão escolar e a segunda na parte da contabilidade da Secretária de Educação do município de Sumé-PB (informação obtida ao receber o retorno do questionário), é que justificamos a ausência argumentativa de um dos participantes.

Ao mesmo tempo, ao analisarmos a primeira resposta, podemos ver as relações que podem ser estabelecidas no campo educacional que não necessariamente se resume a sala de aula, e que dependendo da intenção de quem organiza as propostas a serem seguidas nos regimentos documentais e pedagógicos, o tema pode sim ser utilizado de várias formas e através de várias metodologias.

É interessante o apontamento levantado pelo primeiro participante, das dificuldades de romper com o que foi construído ao longo do tempo, quando a mesma diz:

Acredito que a maior dificuldade seja desmistificar os conceitos assimilados ao longo do tempo por nós educadores, muitas vezes incorremos no erro de querer manter ou repetir coisas aprendidas ao longo do tempo, sem reflexões dos porquês. (Participante nº 01, da primeira turma da ECSAB, 2021)

A situação adequa-se na comodidade dos profissionais seguirem as mesmas regras das práticas vivenciadas enquanto estudantes e que serviram de exemplo ao longo do tempo como um modelo único de segmento, e que boa parte destes profissionais não se avaliam individualmente nas suas práticas ao ponto de começarem a levantar as hipóteses necessárias para o processo de amadurecimento do conhecimento, já que somos multáveis e capaz de de transformar a realidade, assim como também nos posicionarmos diante das divergências impostas em nossas vida pessoais e profissionais.

Respostas referente aos discentes da segunda turma:

- 1- **Driblar e sair da zona de conforto que é os livros didáticos**, apesar de ser uma forte ferramenta em sala ã priorizar basicamente o q é e como o se acontece uma reforma agrária justa e pautada na nossa região.
- 2- Sim, aconteceu de forma gradativa ao conhecer de fato sobre o tema da questão agrária.
- 3- Sim... antes da especialização. Dificuldades, são os recursos que não dispomos... possibilidades, são que esses recursos podem ser produzidos pelos próprios estudantes e docentes. **Dá muito trabalho, relacionar os conteúdos com a vivência do estudante e produzir recursos para isso... não dispomos de tanto tempo... acaba que se torna uma educação operacional e não formativa. Aí** precisa-se optar, ou faz a contextualização mesmo sem os recursos e fica só na teoria ou produz os recurso e fica a parte teórica (conteúdo) pela metade... em alguns casos, na área da matemática,

por exemplo, como tratamento da informação (gráficos e tabelas) é mais simples trabalhar de forma contextualizada, (sem ser só operacional) e formativa, os recursos já existem... é só ensinar a utilizar...

4- Sim, passou a ser trazido a minha sala de aula depois do ECSAB, produzir material.

5- **Sim, tento, antes já “trabalhava”. Porém não sabia que estava contextualizando, pois só agora depois da minha passagem pela ECSAB pude entender o real sentido da contextualização.**

6- Sim, sempre gostei de contextualizar nas minhas aulas.

7- Sim, depois das formações continuadas e a partir da proposta de Educação do campo. Uma das dificuldades são materiais didáticos voltados para trabalhar a temática em sala de aula com algumas turmas, a exemplo das séries iniciais. As possibilidades é que a proposta de educação do campo foi construída na perspectiva de uma educação contextualizada, nos dando autonomia para pensarmos e planejarmos qualquer temática abordada.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos).

O questionamento teve uma variação em suas respostas: partindo de situações de profissionais que contextualizavam suas aulas antes da ECSAB e não sabia que estava; os que iniciaram após o curso; os que associam o processo de contextualização ao curso de Licenciatura em Educação do Campo; e os que faziam uso antes do curso, em decorrência da carência de materiais didáticos abordando a temática da Questão Agrária, entre outros temas sobre a região do Semiárido desde as séries iniciais e a habilidade de adaptar situações para facilitar o processo educacional do estudante.

Vale ser mencionado, que atrás dos relatos, a formação continuada para os profissionais da educação é de extrema importância, para que estes se habilitem a driblar qualquer situação que possa vir a limitar seu processo educacional dentro do descaso que atinge a educação pública no Brasil.

Indo adiante, nas investigações no campo profissional:

**VII-** Enquanto profissional da educação, você consegue trabalhar de forma contextualizada a Questão Agrária no Semiárido nordestino? Se sim, como?

Respostas referente aos egressos da primeira turma:

1- Não.

2- Diante do curso, acredito que sim, porém não estou em sala de aula desde que concluí o curso.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário)

Como retratado antes, os meios onde os participantes apresentam algumas limitações, apesar de já ter sido evidenciado na resposta do 1º participante, na questão anterior, que as situações podem se adaptar de acordo com os espaços instigados a trabalhar.



Respostas referente aos discentes da segunda turma:

1- Acesso a terra. Concentração de grandes faixas de terras nas mãos de poucos e muitos sem nada. Historicamente vem desde o período colonial com a introdução das Capitânicas hereditária rumando pra sesmarias. Reflexos bastante presente na atualidade e que vem arraigadas por lutas social por uma democratização da terra bem presente na atualidade que buscam uma reforma agrária parte central oportuna de uma justiça social por acesso a terra que no semiárido vem seguida por mortes e repreensão pra impedir que essa revolução tão almejada aconteça.

2- **Sim, desenvolvendo discussões em sala de aula facilitando a compreensão** das diferenças que fazem essa grande porção do território de nosso país.

3- Sim... **na área de matemática, há muitas possibilidades** de se trabalhar a questão agrária, as áreas “improdutivas” pertencentes ao latifúndio, a quantidade de famílias sem terras que poderiam estar ocupando estas terras, dividir as áreas e calcular quando e o quê cada família poderia produzir em cada área, a que setores esses produtos poderiam chegar, o valor de cada produto, o consumo por família... mostrar as possibilidades através dos números que sim, a questão agrária é extremamente necessária e viável a esse modelo econômico nefasto e miserável que é o capitalismo... se o capitalismo só entende de números e não de vidas, então há possibilidades de mostrar através dos números a viabilidade das vidas produzirem seus próprios bens!

4- Sim, **com leituras** que trabalham nesse contexto.

5- Como citado anteriormente: sim, sempre tento desenvolver uma aula prazerosa onde o aluno seja o “autor”. Pois, procuro estabelecer relações de acordo com nosso meio/lugar.

6- Gosto sim, e **tenho uma inclinação para a questão cultural**, como trabalho com educação física tento trazer as histórias, brincadeiras, músicas da nossa cultura local.

7- Sim, através **de questionários, pesquisas, vídeos entre outros que tratam da temática.**

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos)

Na prática exercita por estes profissionais, principalmente quando eles são educadores, o processo de metamorfose é contínuo, no qual cada um tenta adaptar suas aulas as necessidades exigidas, e é o que a maioria da segunda turma descreve em suas respostas. Ou seja, o que limita a educação histórico-cultural de uma região, não é a falta de vontade, pois cada um adequa de acordo a sua realidade dentro da sala de aula, seja em qualquer faixa etária e em qualquer disciplina. Driblando até mesmo as imposições que tem seguimento hierárquico no campo educacional brasileiro. Mas para que estes resultados fujam das práxis colonizadoras e dominadora, é necessário ir além de uma delimitação de conhecimentos.

Chegando nas questões finais, da nossa pesquisa, voltamos a analisar as duas turmas como uma só, e direcionamos os questionamentos para ativar a voz daqueles que fazem a educação seguir a diante, nas variadas posições, espaços e regimentos.

**VIII-** Que metodologias, tendências pedagógicas ou estratégias metodológicas auxiliam ou poderiam auxiliar no trabalho da educação contextualizada na escola em que você trabalha?

Respostas:

- 1- O não fechamento das Escolas Campesinas. **Raiz, caule e folhas vistas com o método de dar vida a educação no contexto real do aluno.**
  - 2- Aplicando diferentes métodos no processo de ensino e aprendizagem em conjunto com diversas áreas de conhecimentos.
  - 3- Nesse momento, trabalho com educação infantil, crianças de (1 à 2 anos), o que se contextualiza é o colo dos pais(...) Nessa faixa etária, **apresentamos desenhos de animais do cotidiano das crianças, tanto da área urbana quanto da rural... imitar os sons desses animais, as cores, músicas (eu coloco forró)** porque dá para eles dançarem e assim desenvolver a coordenação motora grossa... as **brincadeiras da região como: jogar bola, esconde – esconde (eles não sabem se esconder muito bem, mas a gente tenta), passa o anel...** entre outras...
  - 4- A escola do Campo trabalha de forma contextualizada por tanto todo o conteúdo nos auxilia.
  - 5- A interiorização dos pensamentos e práticas contextualizadas para muitos “profissionais” que praticam a educação de forma obrigatório.
  - 6- As extrategias são as mais simples na qual eu utilizo a didática de dialogar para que a educação possa ser entendida e contextualizada no tema trabalhado.
  - 7- A tendência progressiva é a que mais se assemelha aos conceitos da educação contextualizada, pois parte da realidade social e pensam na formação da pessoa crítica, que interfere no seu mundo em busca de melhores condições de sobrevivência.
  - 8- Inicialmente, precisaria capacitar os professores para apropriarem-se desses novos conhecimentos, e ao mesmo reorganizaria a grade curricular, o Projeto Político Pedagógico e outras medidas que fossem necessárias para a implementação desse novo modelo educacional.
  - 9- **Materiais de apoio voltados para séries iniciais, trazendo questões de discussões da realidade do indivíduo para dentro da escola.**
- (Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário. Grifos nossos).

O espaço escolar, não se limita a uma escola física, a um professor, a um livro didático, mais sim ao agrupamento de diversos elementos que farão ocorrer o avanço do ensino aprendido de toda pessoa, e isso é complementado quando todos se envolvem na formulação de como essa educação deve ser prática

Dito isto, a questão foi elaborada para enxergarmos o lado desses profissionais que nem sempre são ouvidos e valorizados pelos seus serviços prestados a sociedade. Logo, temos

sugestões e ensinamentos de como atingir o desejado, nos espelhando uns nos outros, para crescermos usando a troca de experiências.

Os participantes apresentaram a didática do diálogo, do uso da interdisciplinaridade para encontrar o melhor caminho para o alunado compreender o objetivo traçado, que o professor possa ter autonomia em sua prática educativa, a importância de continuar adquirindo conhecimentos, a necessidade de adaptar os documentos que regem o espaço escolar para agregar temas que valorizem a cultura local, adaptação de material didático para diferentes níveis de escolarização e uma causa essencial e que é de direito de todo ser humano... escola para todos e todas.

As opções citadas, são falas de diferentes profissionais e que se repetem em muitos outros que atuam na educação. Porém, nenhum deles enfatizam a importância de tornar os educandos seres conscientes de uma história regida da desigualdade e da exploração social que é gritante na sociedade brasileira. O interesse de valorização local, ainda se destaca nesse meio, e muito ainda deve ser feito para que aja independência, reconhecimento, valorização, resistência, luta e revolução para destruir o patriarcado que traz imposições de todos os lados.

Por fim temos:

**IX-** Qual a importância da educação contextualizada para uma educação emancipatória em sua opinião?

Respostas:

1- Emancipar é fazer viver cada luta erguida aos direitos dados por lei aos povos tradicionais a ter uma educação no/do campo, no local onde vivem. É viver suas realidades, suas tradições e seus direitos por uma educação enérgica enérgicas no seu espaço de vivencia.

2- Ela é de extrema importância pois apresenta uma autonomia na leitura crítica do mundo e permite ao indivíduo a realidade política e social, e aponta estratégias de como trabalhar com a realidade.

3- A contextualização deve fazer parte do contexto escolar para dar sentido ao aprender... isso ajuda os estudantes a conhecer sua realidade, mas nossa função não deve ser apenas apresentar e interpretar a realidade, mas ajudar a pensar as possibilidades de transformá-las... como já dizia nosso querido Karlinhos Marx “não basta interpretar o mundo, é necessário transformá-lo”. (...).”

4- Fazer o discente crê que sua realidade é tão importante quanto a realidade de outros discentes e que partindo dela ele pode ir longe.

5- Para uma sociedade mais participativa que jamais se oprima diante das advertências que a vida impõe. Como defendia Paulo Freire “uma educação LIBERTADORA onde as pessoas são levadas a serem críticas e politizadas”.

6- Trazer sempre o aluno para um contexto local e uma viagem que não temos noção de onde podemos alcançar então, podemos dizer que estimulamos o crescimento através da educação contextualizada.

7- É muito importante, pois amplia a visão além de nós mesmos. Nos faz refletir as relações sociais, nosso lugar no mundo e as transformações possíveis a partir de ações e atitudes. Aprendi muito, vi o quanto somos responsáveis pelo nosso lugar e como podemos torná-lo melhor para viver.

8- É fundamental, pois o conhecimento nos torna livres e nos prepara para contribuir com a multiplicação de nossos saberes, e agir de forma mais consciente.

9- É muito importante, e deve estar em todas as propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam elas privadas ou públicas, porque esta modalidade veio para resgatar os saberes, dar significados e libertar indivíduos, e que esta proposta seja entendida e colocada em práticas por parte dos educadores das redes de ensino.

(Fonte: Respostas coletadas durante a aplicação de questionário)

A educação contextualizada é abordada pelos participantes, como um estímulo educacional para atrair os alunos para terem um conhecimento gradual, que equilibre o ambiente em que vivem e o relacione com o global, sem ter a intenção de comparar que lugar é melhor ou pior que outro, que possa construir saberes agregando valores regionais e culturais e que os alunos e qualquer outra pessoa, tenham a possibilidade de enxergar o seu contexto e de transformá-lo lutando contra as opressões advindas da vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa investigação, ao percorrermos um caminho pela história da Questão Agrária no Brasil, tivemos a reafirmação do processo exploratório através da má distribuição de terras desde o período colonial e que se faz presente até a atualidade, deixando marcas da desigualdade e da exploração escravista por meio da força de trabalho.

A realidade exposta nos livros didáticos, que na maior parte das escolas do país são utilizados no processo de escolarização educacional, traz enredos enfeitados de forma naturalizada de desenvolvimento social, mas que omite os agravamentos das práticas capitalistas que esquematiza a sociedade num modelo hierárquico, de quem tem mais, pode mais, e o que pouco tem obedece para não ficar ainda pior.

De olhos vendados, a classe trabalhadora foi incitada por vários séculos a um processo de obediência e aceitação, imposta de forma espontânea por aqueles que vieram para o continente em busca de riquezas e com marcas genocidas nos povos originários e dos muitos escravizados que eram obrigados a submissão. As marcas do povo que lutaram bravamente resistindo a exploração é feita de sangue. Sangue este que serviu e ainda serve de inspiração para os que continuam resistindo e revolucionando séculos depois, numa sociedade onde muitos são omitidos da verdade, devido aos enraizamentos culturais da moeda de troca, que vale mais que vidas.

O enredo que é distribuído e visto numa massa terrestre de 8.516.000 km<sup>2</sup>, deve ser modificado e mostrado que a cada 1 metro de todo este território, as histórias de exploração se repetem, mudando apenas alguns “personagens principais”. E é exatamente o que encontramos nos municípios do cariri paraibano, na situação de análise, o município de Sumé, onde pudemos obter dados que comprovam todo um histórico de má distribuição de terras, que tem início desde as Sesmarias. Hoje as raízes deste passado ainda vigoram, inclusive nas comunidades rurais, que para muitos, ainda é sinal de atraso e miséria.

Foi o que podemos constatar, através das análises dos dados oficiais do IBGE, SNCR, CAR, na coleta de dados junto a Associação Rural e em diálogo informal com os moradores da comunidade camponesa Olho D’água Branco. Embora seja relativamente pequena em delimitações com outras comunidades, o processo da ocupação das terras da comunidade citada e das que percorrem os arredores, tem evidências que a região passou séculos atrás pelo processo de divisão das Sesmarias, não como uma, mas com indícios de travessão, e que a própria população, há gerações passaram e ainda passam pelos percalços da exploração dos latifundiários que vivem nas redondezas.

O retrato do semiárido, esgarçado de vantagens deve ser corrompido e retratado como se deve e merece ser, não apenas como um lugar de possibilidades, mas também pela luta quebrando o enraizamento exploratório e desigual das terras que são do povo e para o povo. Mais quais ferramentas utilizar para acabar com as máscaras da normalidade usadas após séculos, no povo hostilizado pela elite capitalizada?

Os traços educacionais advindos da família podem ou não dar seguimento ao processo de omissão, as escolas públicas ou privadas podem ou não dar o mesmo segmento, mas isso vai depender dos profissionais que desenvolvem esta escolarização. A preparação acadêmica e continuada destes profissionais pode influenciar na sua forma metodológica de trabalhar, sem a necessidade de defender lado A ou B, e mais, pode abordar fatos reais historicamente e cientificamente comprovados, para envolver os seus alunos na sua história local, não apenas como um espaço de desenvolvimento e valorização, mais também como sujeitos pertencentes de uma desigualdade que permeia a população do semiárido e de boa parte dos países do mundo. O mundo que assistimos das nossas janelas, como um fato distante e desolador, pode estar acontecendo em qualquer lugar, inclusive no que vivemos, mas é necessário que despertamos para podermos enxergar.

Ao realizarmos uma investigação na ECSAB enquanto política educacional efetiva, consideramos que está enunciada no pressuposto da contextualização, a Questão Agrária por fazer parte da formação socioeconômica do Semiárido deveria adentrar mais decisivamente neste processo educacional.

No entanto, durante o processo analítico, nos deparamos com menções vagas, quando se trata de conteúdos críticos. Há uma ausência de como seguir ou praticar metodologias que se atrelem a historização crítica da cultura e economia local e mundial. Ao longo dos documentos (Resolução e PPC) diagnosticamos algumas citações a questão fundiária, mas de forma generalizada, o tratar ao Semiárido é tocante enquanto valorização regional e potencialidades, que se omitem do desprendimento dos meios capitalistas.

Nas grades curriculares e propostas para aulas, apresenta-se uma rica formação docente, que atende as mais diversas áreas que envolvem o Semiárido, mas que vagamente surge uma proposta divergente aos valores e ritmos de sobrevivência e melhoria de vida para aqueles que habitam a região. O enraizamento territorial vai e deve ser mostrado/ensinado, que é algo além de sobreviver e adaptar-se.

Algo que pode ser atribuído pelos estudantes da ECSAB e agregar valores e práticas a sua profissão, e que dialogando com eles pode ser entendido com todas as informações construídas no processo acadêmico pode transformado na área do ensino. E o resultado da

pesquisa trouxe à tona pontos que se contrapõe o modo como cada um deles amadurecem o campo de visão e atuam no profissionalismo.

Os temas abordados nos trabalhos de conclusão do curso e as declarações ao responderem o questionário que foi aplicado, nos traz um lado de profissionais que buscam soluções para facilitar a forma de trabalho e também a compreensão dos seus alunos; fazem abordagens importantes sobre a educação contextualizada agregando valores regionais, de diversidade nas práticas de lecionar e até mesmo gerir uma escola, mas para muitos ainda falta o despertar da dúvida da real existência e como tudo isso aconteceu e do porquê estamos aqui e assim.

O valor de vínculo afetivo foi presente durante a estruturação do curso, enquanto divulgação de formação continuada. E boa parte dos módulos, foi romantizando o problema social que há séculos existe na região e em todo o país. E é neste processo de normalização, que o Semiárido é direcionado ao campo da beleza natural única e de muitas potencialidades econômicas e sustentáveis atentando-se para uma boa qualidade de vida, e que a desigualdade estruturada politicamente ao longo da história e normalização da cultura, que a economia será redirecionada ao que convém ao patriarcado e as sombras que amedrontam as classes exploradas, continuaram existindo e naturalizadas dia após dia. A educação tem o poder de ruptura, basta saber como disseminar as sementes que germinaram no futuro espelhando no presente.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Fausto. A farsa da eleição semicolonial e semifeudal. **Revista A nova democracia**. 2018.
- ARRUDA, Fausto. A agonia do capitalismo burocrático. **Revista A nova democracia**. Julho, 2017.
- BARBOSA, Dione Pereira. **A questão agrária no município de Monteiro-PB: problematizações no ensino de sociologia**. Sumé-PB: [s.n], 2020.
- CARVALHO, Luzineide Dourado. **A educação contextualizada com itinerário descolonial e complexo aplicado ao ensino de geografia nos contextos semiáridos**. Modalidade: Relato de Experiência.
- CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: UNEB, 2011.
- FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor**. UFSM. SD.
- GOMES, Alberto Albuquerque. **Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica**. SD.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio** (apresentação de Antônio Houaiss) 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psic. : Teor. e Pesq.* vol.22 no.2. Brasília, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-37722006000200010&script=sci\\_arttext#nt02](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-37722006000200010&script=sci_arttext#nt02)
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho e científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 4º ed. - São Paulo: Atlas, 1992.
- MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido**. In: RESAB - Secretaria Executiva (Org.). Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões Teórico-Práticas. 2ª ed. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2006.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 40.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- MELO, E. **Latifúndios concentram renda e miséria**. In: Zero Hora, 1996.



MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes transdisciplinaridade**. Dicionário interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MELO, Maria José de. A renda fundiária na transposição do rio São Francisco – 1. ed. – Belo Horizonte: editora Índica, 2021.

mst.org.br

OLIVEIRA, Edvirges Batista. **A questão agrária no município de Sumé- PB: o caso específico da comunidade camponesa Olho D'água Branco**. Sumé, 2019.

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

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de orientação curricular das escolas do campo**. Salvador – BA, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia – 43. ed. rev. – **Campinas**, SP: Autores associados, 2018.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo — um começo de conversa**, 2010.

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

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. editora brasiliense, 2ª edição. 1965.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAVARES, João de Lyra. **Apontamentos para a história territorial da Paraíba**. Volume 1 (1909). Imprensa oficial Parahiba, 1910.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamentos complexos: uma proposta para currículo escolar**. Trad: Emarri Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002.



**ANEXO A- Resolução Nº 08/2009 (ECSAB)**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO  
CÂMARA SUPERIOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 08/2009

Aprova o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização, denominado Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, sob a responsabilidade da Unidade Acadêmica de Educação do Campo – CDSA/UFCG.

A Câmara Superior de Pós-Graduação do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, no uso de suas atribuições; e

Considerando as peças constantes no Processo nº 23096.027159/09-76, e

À vista das deliberações do plenário, em reunião realizada em 14 de dezembro de 2009,

**R E S O L V E:**

**Art. 1º** Aprovar o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização, denominado Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, a ser ministrado pela Unidade Acadêmica de Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, *Campus* de Sumé, da UFCG.

**Art. 2º** O Regulamento e a Estrutura Curricular do Curso passam a fazer parte da presente Resolução, constando dos anexos I e II.

**Art. 3º** O Curso, estruturado de acordo com o que determinam a Resolução nº. 01/07 da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), em vigor na data da formalização do Projeto do Curso, e as Resoluções nº. 03/2006 e nº. 16/2006, ambas da CSPG/UFCG, é de natureza cêntrica (Unidade), modalidade regular, tempo parcial, com oferta de duas turmas, e utilizará metodologia de ensino semi-presencial.

**Parágrafo único.** As duas turmas a que se refere o *caput* deste artigo terão o início de suas respectivas atividades defasado em 06 (seis) meses, conforme especificado no artigo 5º desta Resolução.

**Art. 4°** A carga horária total do Curso é de 360 (trezentas e sessenta) horas, distribuídas em 08 (oito) componentes curriculares, além do Trabalho Final, definido como Monografia.

**Art. 5°** O Curso tem previsão para que as atividades presenciais sejam realizadas, semanal ou quinzenalmente, nas instalações do CDSA da UFCG, a partir de março de 2010, durante o período de 11 (onze) meses, para a primeira turma, e nas instalações do Centro de Formação de Professores – CFP, da UFCG, a partir de agosto de 2010, durante o período de 11 (onze) meses, para a segunda turma.

§1° O período de realização do Curso poderá ser redefinido, mediante portaria expedida pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, a partir de entendimentos com a Coordenação do Curso.

§2° No período de que tratam o *caput* deste artigo e o parágrafo anterior, está incluído o prazo para realização e defesa das Monografias.

**Art. 6°** O Curso oferecerá um total de 80 (oitenta) vagas, todas gratuitas, distribuídas em duas turmas de 40 (quarenta) vagas cada, 24 (vinte e quatro) das quais – 12 (doze) em cada turma – destinadas a docentes em efetivo exercício do Magistério em escolas públicas da Educação Básica localizadas, preferencialmente, na região semiárida da Paraíba, e 06 (seis) vagas – 03 (três) em cada turma – para gestores, supervisores ou orientadores pedagógicos dessas escolas.

**Art. 7°** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Câmara Superior de Pós-Graduação do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, 17 de dezembro de 2009.

**RÔMULO FEITOSA NAVARRO**  
Presidente

**ANEXO I À RESOLUÇÃO Nº 08/2009 DA CSPG**

**REGULAMENTO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*, EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO, DENOMINADO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO, SOB A RESPONSABILIDADE DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – CDSA/UFCG**

**CAPÍTULO I****Das Disposições Preliminares**

**Art. 1º** O Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro funcionará segundo as normas do Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UFCG.

**Art. 2º** O Curso será promovido pela Unidade Acadêmica de Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da UFCG, com carga horária de 360 horas/aula, e será ministrado por 03 (três) docentes daquela Unidade Acadêmica, 05 (cinco) docentes do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG) e 06 (seis) docentes de outras instituições públicas da Paraíba.

**Art. 3º** Os docentes encarregados de ministrar os componentes curriculares do Curso deverão ter, no mínimo, a titulação de mestre.

**Art. 4º** Os professores ministrantes dos componentes curriculares do Curso e ou responsáveis pela orientação de Monografias não terão qualquer remuneração para o exercício dessas atividades.

**Art. 5º** A frequência mínima do aluno, exigida pelo Curso, será de 75% na participação das atividades presenciais programadas para cada componente curricular, de acordo com o processo de avaliação adotado pelo respectivo professor.

**Parágrafo único.** É obrigatória a participação do aluno em todas as atividades a distância programadas para cada componente curricular, de acordo com o processo de avaliação adotado pelo respectivo professor.

**Art. 6º** O Curso tem previsão para que as atividades presenciais sejam realizadas, semanal ou quinzenalmente, nas instalações do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, da UFCG, a partir de março de 2010, durante o período de 11 (onze) meses, para a primeira turma, e nas instalações do Centro de Formação de Professores – CFP, da UFCG, a partir de agosto de 2010, durante o período de 11 (onze) meses, para a segunda turma.

**Art. 7º** Para a obtenção do Certificado de Especialização em Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, exigir-se-á do aluno a integralização de 24 (vinte e quatro) créditos em componentes curriculares oferecidos, de acordo com o cronograma do Curso, e a realização de uma monografia cujo tema se enquadre nas áreas de estudo focalizadas durante o Curso, que tenha sido submetida a uma defesa pública de qualificação, logo após a finalização dos componentes curriculares.

**Parágrafo único.** O prazo para a defesa pública da monografia será de até 03 (três) meses após o término do último componente curricular da respectiva turma do Curso, ou seja, durante os meses de novembro de 2010 a janeiro de 2011, para a primeira turma, e de abril de 2011 a junho de 2011, para a segunda turma.

**CAPÍTULO II**  
**Da Organização Administrativa**

**Seção I**  
**Dos órgãos do Curso**

**Art. 8º** O Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro terá os seguintes órgãos:

- I – Colegiado.
- II – Coordenação.
- III – Secretaria.

**Seção II**  
**Do Colegiado do Curso**

**Art. 9º** O Colegiado do Curso é o órgão com função deliberativa, para a coordenação didática do Curso, sendo constituído:

- I – Pelo Coordenador do Curso, como seu presidente.
- II – por 02 (dois) professores que ministrem componentes curriculares no curso, escolhidos livremente por seus pares;
- III – por 01 (um) representante discente, escolhido por seus pares.

**Art. 10.** O Colegiado do Curso reunir-se-á com a presença da maioria de seus membros, e o comparecimento terá prioridade sobre outras atividades.

**Art. 11.** As deliberações do Colegiado de Curso serão tomadas por maioria dos votos dos membros presentes.

**Art. 12.** Além das constantes no Regulamento Geral da UFCG, são atribuições do Colegiado do Curso:

- I – aprovar, com base na legislação pertinente, as indicações de professores, feitas pelo Coordenador do Curso, para, em Comissão ou isoladamente, realizarem atividades referentes à orientação acadêmica;
- II. orientar convênios;
- III. pronunciar-se sobre atos praticados pelo Coordenador, quando se fizer necessário;
- IV. deliberar, em primeira instância, sobre os recursos apresentados contra quaisquer atos emanados dos professores ou da Coordenação do Curso;
- V. aprovar ou rejeitar o relatório do Curso.

### **Seção III** **Da Coordenação do Curso**

**Art. 13.** A Coordenação é o órgão do Colegiado do Curso diretamente subordinada ao Diretor do CDSA, e será exercida por um docente lotado na Unidade Acadêmica de Educação do Campo, escolhido pelos professores integrantes do quadro docente do curso.

**Art. 14.** Caberá ao Coordenador promover as medidas necessárias à Constituição do Colegiado.

**Art. 15.** Compete ainda ao Coordenador:

I. convocar reuniões do colegiado e exercer a sua presidência, cabendo-lhe o direito de voto, inclusive o de qualidade;

II. representar o Colegiado do Curso junto aos órgãos da Universidade;

III. executar e fazer cumprir as deliberações do Colegiado do Curso;

IV. cumprir as determinações dos órgãos superiores da Universidade;

V. superintender os trabalhos da Coordenação;

VI. comunicar, à Diretoria do CDSA, quaisquer irregularidades e solicitar medidas para corrigi-las;

VII. acompanhar e avaliar a execução curricular;

VIII. exercer a coordenação da matrícula no âmbito do curso;

IX. encaminhar, à Diretoria do CDSA, as resoluções do Colegiado do Curso que dependem de aprovação superior;

X. enviar, no final do Curso, à Diretoria do CDSA, o relatório das atividades da Coordenação do Curso;

XI. indicar a Comissão de Seleção dos candidatos do curso;

XII. tomar as medidas necessárias ao pleno funcionamento do Curso.

### **CAPÍTULO III** **Da Admissão ao Curso**

#### **Seção I** **Da Inscrição**

**Art. 16.** Para a inscrição de candidato à seleção do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, exigir-se-ão:

I – diploma ou certidão de conclusão do curso de graduação e histórico escolar;



II – comprovante de que se encontra em efetivo exercício do Magistério em escola pública da Educação Básica, localizada na região semiárida brasileira, ou que desempenha funções de gestão, supervisão ou orientação pedagógica na escola e na região aqui referidas;

III – declaração emitida pela Secretaria de Educação à qual se encontra vinculada a escola onde o candidato exerce suas funções, conforme mencionadas na alínea anterior, liberando-o parcialmente de tais funções, de forma a poder participar efetivamente das atividades do curso;

IV – *curriculum vitae* comprovado;

V – formulário de inscrição, devidamente preenchido e assinado pelo candidato, acompanhado de foto 3x4, atualizada;

VI – cópia da carteira de identidade.

## **Seção II Da Seleção**

**Art. 17.** A seleção dos candidatos será realizada por uma comissão designada pelo Coordenador do Curso, composta de 03 (três) professores integrantes do quadro docente do Curso.

**Art. 18.** Serão adotados, para seleção dos candidatos, os seguintes instrumentos: prova escrita, entrevista e análise do *curriculum vitae*.

## **Seção III Da Matrícula**

**Art. 19.** Os candidatos classificados na seleção deverão efetuar matrícula na secretaria do Curso, após a publicação do resultado, num prazo fixado pelo Coordenador.

§ 1º A falta de efetivação da matrícula implica desistência do candidato em matricular-se no Curso, bem como na perda de todos os direitos adquiridos pela classificação no processo seletivo.

§ 2º No caso de desistência de candidatos classificados, o Coordenador poderá convocar outros candidatos inscritos e não classificados, para ocuparem as vagas existentes, desde que preencham as condições de seleção.

**Art. 20.** Não haverá trancamento de matrícula.

## **CAPÍTULO IV Do Regime Didático**

### **Seção I Da Organização Curricular**

**Art. 21.** A carga horária mínima do Curso será computada de acordo com os componentes curriculares ministrados, na modalidade presencial ou a distância, não se computando o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, nem o desenvolvimento do Trabalho Final.

## **Seção II Do Trabalho Final**

**Art. 24.** O Trabalho Final, definido como "Monografia", representa um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do certificado de conclusão do curso, e será realizado individualmente pelo aluno, devendo ser apresentado até três meses após o término da conclusão dos componentes curriculares do Curso.

§ 1º A Monografia será submetida, logo após o término dos componentes curriculares do Curso, a uma defesa pública de qualificação, com a participação de uma banca examinadora, com a seguinte constituição:

I – o professor orientador;

II – um professor da Unidade Acadêmica de Educação do Campo (CDSA/UFCG), nos casos de concluintes da primeira turma de ingressantes, ou um professor do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), nos casos de concluintes da segunda turma de ingressantes; e

III – um professor externo à Unidade, da própria UFCG ou de outra IES pública da Paraíba.

§ 2º A Monografia será considerada como componente curricular, sendo registrada no histórico escolar do aluno.

**Art. 25.** A Monografia deverá evidenciar, no aluno, domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização.

**Art. 26.** Para a realização da Monografia, o aluno deverá escolher um orientador credenciado pelo curso e aprovado pelo Colegiado.

**Parágrafo único.** Por solicitação do aluno e a critério do Colegiado, poderá haver mudança de orientador.

## **CAPÍTULO V Da Verificação do Rendimento Escolar**

**Art. 27.** O sistema de avaliação se efetuará, durante o curso, com base em provas escritas, seminários ou outras atividades desenvolvidas a critério do docente do respectivo componente curricular, e, ao final do curso, com base na defesa pública da Monografia, conforme estabelecido no artigo 7º deste Regulamento.

§ 1º As notas atribuídas às atividades e o grau final em cada componente curricular serão expressos em números com até uma casa decimal, sendo aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior a 7,0 (sete).

§ 2º. O aluno reprovado em um componente curricular será desligado do curso.

## **CAPÍTULO VI**

### **Do Aproveitamento de Estudos**

**Art. 28.** Será considerado aproveitamento de estudos, neste Regulamento, a equivalência de componente(s) curricular(es) já cursado(s) anteriormente pelo aluno, com componente(s) curricular(es) da Estrutura Curricular do Curso.

§ 1º Entende-se por componente curricular já cursado aquele em que o aluno logrou aprovação.

§ 2º É permitido o aproveitamento de estudos de componente(s) curricular(es) integralizados em Curso de Pós-Graduação nesta ou em outra(s) IES, desde que não ultrapasse 30% (trinta por cento) do total de horas do Curso.

§ 3º O aproveitamento de estudos somente poderá ser feito quando os componentes curriculares tiverem sido cursados nos últimos 05 (cinco) anos.

## **CAPÍTULO VII**

### **Dos Requisitos para a Obtenção de Certificados**

**Art. 29.** Será concedido certificado ao aluno que cumprir o que dispõem os Artigos 5º e 7º deste Regulamento.

**Art. 30.** O certificado do Curso será expedido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFCG, acompanhado do respectivo histórico escolar, do qual constarão:

I – a relação dos componentes curriculares, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, o nome e a titulação dos professores por eles responsáveis;

II – período em que o curso foi ministrado e sua duração total em horas;

III – a declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da n.º. 01/07 da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE).

## **CAPÍTULO VIII**

### **Das Disposições Gerais e ou Transitórias**

**Art. 31.** Os casos omissos no presente Regulamento serão analisados pelo Colegiado do Curso ou pela Câmara Superior de Ensino, em última instância.

**Art. 32.** O pessoal discente de que trata este Regulamento ficará regido pelas normas do que dispõe o Regimento Geral da UFCG.

**Art. 33.** Este Regulamento passará a normatizar o Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

**Anexo 2 à Resolução 08/2009 da CSPG/UFCG, que aprova o Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro**

**COMPONENTES CURRICULARES: CARGAS HORÁRIAS E DOCENTES**

Nº de Ordem	Componente Curricular	Sigla	Carga Horária	Docente(s)	Titulação
01	Condições Históricas e Materiais da Produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro	CHM-SAB	60	José de Souza Silva (Embrapa) Albericio Pereira de Andrade (INSA) José Jonas Duarte da Costa (UFPB)	Doutor Doutor Doutor
02	Abordagens Teóricas da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro	ABT-SAB	60	José Irelanio Leite de Ataíde (UFCG) Adelaide Pereira da Silva (UFCG) Mariana Moreira Neto (UFCG) Maria Lucinete Fortunato (UFCG) Maria do Socorro Silva (UFCG)	Mestre Mestre Mestre Doutora Mestre
03	Fundamentos da Pesquisa em Educação	FPE	20	Maria do Socorro Silva (UFCG)	Mestre
04	Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa	CCA-SAB	60	Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB) Adelaide Pereira da Silva (UFCG) Edineide Jezine (UFPB) Maria Lucinete Fortunato (UFCG)	Doutora Mestre Doutora Doutora
05	Construção de Práticas Pedagógicas Informadas pela Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro	CPP-SAB	60	Rovilson José Bueno (UFCG) José Irelanio Leite de Ataíde (UFCG) Risomar Alves dos Santos (UFCG)	Mestre Mestre Doutora
06	Planejamento, gestão e avaliação de processos educativos	PGA	20	José Irelanio Leite de Ataíde (UFCG) Risomar Alves dos Santos (UFCG)	Mestre Doutora
07	Seminário de Pesquisa	SPesq	20	Maria do Socorro Silva (UFCG) Risomar Alves dos Santos (UFCG)	Mestre Doutora
08	Seminário de Monografia	SMon	60	Rozenval de Almeida e Sousa (UFCG) Sílvio José Rossi (UFPB) José Jonas Duarte da Costa (UFPB)	Doutor Doutor
Carga horária total:			360		

**COMPONENTES CURRICULARES: EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS  
BÁSICAS**

**Nome do Componente Curricular:** Condições Históricas e Materiais da Produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro (CHM-SAB).

**Ementa:** Desconstrução cultural e descolonização epistemológica do paradigma clássico da ciência moderna. Análise dos atributos climáticos, do solo e biogeográficos do Semiárido brasileiro. Ocupação humana do Semiárido brasileiro do século XVI ao século XXI. Homens e mulheres e relações históricas de produção e trabalho no Semiárido brasileiro.

**Bibliografia Básica:**

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENJAMIN, César et. al. *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- COSTA, José Jonas Duarte da. *Seca, Pobreza e Desertificação na Paraíba*. *Saeculum*, n.8/9, p.117-142, jan./dez.2002-2003.
- DUQUE, José Guimarães. *O Nordeste e as lavouras xerófilas*. 4ª. ed. Fortaleza/CE: BNB, 2004.
- DUQUE, Guimarães. *Solo e água no Polígono das Secas*. 6ª. ed. Fortaleza: BNB, 2004.
- FREYRE, Gilberto. *Nordeste*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HOBSBAWN, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX — 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KÜSTER, Ângela et al (Orgs.). *Tecnologias apropriadas para Terras Secas: manejo sustentável de recursos naturais em regiões Semi-Áridas no Nordeste do Brasil*. Fortaleza: Konrad Adenauer/GTZ, 2006.
- LINS, Cláudia Maisa Antunes et al. *Conhecendo o Semi-Árido*. Juazeiro: RESAB/UNICEF, 2005.
- MALVEZZI, Roberto. *Semi-árido – uma visão holística*. – Brasília: Confea, 2007.
- MONTEIRO, Carlos Augusto. *A dimensão da pobreza e da fome no Brasil*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.17, n.48, p.7-20, mai./ago.2003.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO). *Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro: RESAB, 2004.
- ROUGEMONT, Denis de. *Informação não é saber*. *DIÓGENES*, Brasília, n.4, p.23-35, jan.-jun. 1983.
- SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Garamond, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SANTOS, Juracy Marques (Org.). *Ecologia de homens e mulheres do semi-árido*. Paulo Afonso: Fonte Viva, 2005.
- SANTOS, Milton Santos. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHISTEK, Harald. *A Convivência com o semi-árido*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento.** Fortaleza/CE: BNB/ETENE, 2008.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-Árido Brasileiro.** São Paulo: Petrópolis, 2005.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2002.

VELLOSO, João Paulo dos Reis, ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Orgs.). **A nova geografia da fome e da pobreza.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. (2 volumes).

#### **Bibliografia Complementar:**

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa Escolar: o que é, como se faz?** 20 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CÁRITAS BRASILEIRA, COMISSÃO PASTORAL DA TERRA — FIAN/BRASIL. **Água da chuva: o segredo da convivência com o semi-árido brasileiro.** São Paulo: Paulinas, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOLLIDAY, Oscar Jará. **Para sistematizar experiências.** João Pessoa: UFPb, 1995.

KÜSTER, Ângela et al (Orgs.). **Tecnologias apropriadas para Terras Secas: manejo sustentável de recursos naturais em regiões Semi-Áridas no Nordeste do Brasil.** Fortaleza: Konrad Adenauer/GTZ, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVA, Adelaide Pereira da et al. **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro.** In: JEZINE, Edineide et al (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada.** João Pessoa: UFPB, 2008.

TUNDISI, José Galisia. **Água no século XXI: enfrentando a escassez.** São Carlos: RiMa/IE, 2003.

ZAGURY, Tânia. **O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

<b>Nome do Componente Curricular:</b> Abordagens Teóricas da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ABT-SAB)
---

<b>Ementa:</b> A Educação Escolar no Semiárido Brasileiro desde o final do século XIX. Conceito de <i>Educação Contextualizada</i> na perspectiva do pensamento complexo. A Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: origens e tendências. Práticas contextualizadas.
--

#### **Bibliografia Básica:**

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa Escolar: o que é, como se faz?** 20 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

- FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOLLIDAY, Oscar Jará. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: UFPb, 1995.
- JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e Transposição Didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UnB, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO). **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: RESAB, 2004.
- ROUGEMONT, Denis de. **Informação não é saber**. DIÓGENES, Brasília, n.4, p.23-35, jan.-jun. 1983.
- SCHISTEK, Harald. **A Convivência com o semi-árido**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- SOUZA, João Francisco de. **E a Educação: ¿¿Quê?? — A educação na sociedade e/ou a Sociedade na Educação**. Recife: Bagaço, 2004.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Aspectos pedagógicos e filosóficos da Metodologia da Problemática**. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da Problemática: Fundamentos e Aplicações**. Londrina: UEL/INEP, 1999.
- ZAGURY, Tânia. **O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

#### Bibliografia Complementar

- CÁRITAS BRASILEIRA, COMISSÃO PASTORAL DA TERRA — FIAN/BRASIL. **Água da chuva: o segredo da convivência com o semi-árido brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2001.
- DUQUE, Guimarães. **O Nordeste e as lavouras xerófitas**. 4. ed. Fortaleza: BNB, 2004.
- DUQUE, Guimarães. **Solo e água no Polígono das Secas**. 6. ed. Fortaleza: BNB, 2004.
- FREIRE, Paulo: **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KÜSTER, Ângela et al (Orgs.). **Tecnologias apropriadas para Terras Secas: manejo sustentável de recursos naturais em regiões Semi-Áridas no Nordeste do Brasil**. Fortaleza: Konrad Adenauer/GTZ, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LINS, Cláudia Maisa Antunes et al. **Conhecendo o Semi-Árido**. Juazeiro: RESAB/UNICEF, 2005.
- MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- RONCA, Paulo Afonso Caruso, TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: EDESPLAN, 1995.
- SCHISTEK, Harald. **A Convivência com o semi-árido**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

TUNDISI, José Galisia. *Água no século XXI: enfrentando a escassez*. São Carlos: RiMa/IE, 2003.

VASCONCELOS, José Gerardo, NASCIMENTO, Jorge Carvalho. *História da educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC, 2006.

**Nome do Componente Curricular: Fundamentos da Pesquisa em Educação (FPE)**

**Ementa:** Conceitos de pesquisa educacional. Metodologia de pesquisa em Educação: pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores e das professoras. A base conceitual para o estudo da estrutura metodológica do projeto de pesquisa. Etapas da construção do projeto.

**Bibliografia Básica:**

ALVES Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ANDRÉ, M. E.; LIMA, M. E. C. C.; Júnior, G. A.; BRAGA, S. A. *O papel da pesquisa na formação prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 20ª. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAUER, Martin, W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). *Construindo o saber: técnicas de metodologia científica*. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1989.

CHALMERS, Alan. *O que é a ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. São Paulo: UNESP, 1994.

HEMPEL, Carl G. *Filosofia da ciência natural*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

HOLLIDAY, Oscar Jará. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: UFPB, 1995.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

KUPSTAS, Márcia (Org.). *Ciência e tecnologia em debate*. São Paulo: Moderna, 1998.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas/UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. São Paulo: Raspel, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos da Metodologia da Problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Metodologia da Problematização: Fundamentos e Aplicações*. Londrina: UEL/INEP, 1999.

**Bibliografia Complementar**

BURTT, Edwin A. *As bases metafísicas da ciência moderna*. Brasília: UnB, 1991.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos, 13).

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HELLMAN, Hal. *Grandes debates da ciência*. São Paulo: UNESP, 1999.



HENRY, John. *A revolução científica: as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HOBBSAWN, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX — 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NULAND, Sherwin B. *A peste dos médicos: germes, febre pós-parto e a estranha história de Ignác Semmelweis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RIBEIRO, João. *O que é positivismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROUGEMONT, Denis de. *Informação não é saber*. DIÓGENES, Brasília, n.4, p.23-35, jan./jun. 1983.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos, 110).

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. (2 volumes).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**Nome do Componente Curricular:** Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa (CCA-SAB)

**Ementa:** Resignificação do currículo. Construção de relações entre Abordagens Teóricas e Práticas Pedagógicas. Transposição didática dos conteúdos sobre o Semiárido Brasileiro para as Práticas Pedagógicas. Construção de relações de contextualização entre os conteúdos escolares tradicionais e os conteúdos pertinentes às Estratégias de Convivência com o Semiárido Brasileiro.

**Bibliografia Básica:**

ARAÚJO, Lucineide Martins; MENEZES, Ana Célia Silva. Currículo contextualizado e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *In: RESAB. Currículo contextualizado e complexidade: elementos para pensar a escola no Semiárido*. Selo Editorial RESAB. Ano 02 – Nº 04, dezembro de 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. *In: RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO). Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro: RESAB, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

**Nome do Componente Curricular:** Construção de Práticas Pedagógicas Informadas pela Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (CPP-SAB)

**Ementa:** O caráter investigativo (de pesquisa) dos fenômenos observados e/ou experienciados. O envolvimento dos(as) estudantes (alunos e alunas das Escolas onde ensinam os(as) participantes do Curso) em atividades pedagógicas. A recorrência obrigatória ao *Conhecimento Escolar*, pelo(as) estudantes, para se estudarem os fenômenos relacionados ao Semiárido Brasileiro. A apresentação de relatório das atividades, pelo(a) participante do Curso, de seu desenvolvimento, *de forma fundamentada*.

**Bibliografia Básica:**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006.

**Nome do Componente Curricular:** Planejamento, gestão e avaliação de processos educativos (PGA)

**Ementa:** Planejamento e gestão participativa de processos educativos. Levantamento e análise da realidade escolar do Semiárido Brasileiro. Avaliação como política numa perspectiva histórico-contextual.

**Bibliografia Básica:**

BONAMINO, A., BESSA, N., FRANCO C. (Orgs.). *Avaliação da educação básica - pesquisa e gestão*. São Paulo: Loyola, 2004.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Petroso de (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Coleção Política e Gestão da Educação, v. 1)

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

**Nome do Componente Curricular:** Seminário de Pesquisa (SPesq)

**Ementa:** Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa. O relatório de pesquisa. A importância da pesquisa no processo de intervenção social. Exercício de elaboração de projeto de pesquisa, que aponte: objeto, contextualização do problema, referencial teórico e metodologia.

**Bibliografia Básica:**

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamento da Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas/UFGM, 1999.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia Científica: A Construção do Conhecimento*. 5ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

**Nome do Componente Curricular:** Seminário de Monografia (SMon)

**Ementa:** Apresentação dos relatórios de diagnóstico e estado da arte da pesquisa. Crítica metodológica. Análise e crítica de conteúdo. Métodos e técnicas de coleta e análise de dados na pesquisa. Orientação coletiva e individual da Monografia. Análise teórica e metodológica e qualificação da Monografia.

**ANEXO B- Projeto Político Curricular (ECSAB)**



**PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A  
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO – ECSAB**

**TURMA 2019-2021**

**COORDENAÇÃO: PROFA. DRA. MARIA DO SOCORRO SILVA**

**SUMÉ, 2019**

## 1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 – Denominação do curso: Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro.
- 1.2 – Área de conhecimento: Educação. Área de concentração: Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido.
- 1.3 – Forma de oferta: Oferta regular, na modalidade semipresencial.
- 1.4. – Titulação: Especialista em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido

## 2. JUSTIFICATIVA

O bom educador é alguém que inspira a autoeducação (István Mészáros)

A educação escolar no Semiárido Brasileiro tem historicamente acontecido de forma descontextualizada, ignorando a realidade local – as especificidades e as potencialidades naturais dessa região – bem como as diferentes formas de enfrentamento dos problemas gerados por uma estrutura agrária concentradora, relações sociais e produtivas desiguais e condições climáticas que lhe são peculiares, portanto, que contribua para produção de conhecimentos na perspectiva da convivência com o semiárido com justiça social e sustentabilidade.

As escolas têm se mantido isoladas, sem diálogo com os movimentos sociais e os espaços de produção das chamadas tecnologias sociais como, por exemplo, o manejo da água (a captação, manejo e armazenamento) bem como com as possibilidades e necessidades de identificação da riqueza do bioma Caatinga como fonte de produção da vida nesse lugar. Que traga fundamentos para formas de manejo sustentáveis, que não coloquem em risco a vida (não só humana) na terra.

Como consequência, as escolas encontram-se alheias às relações que vêm sendo coletivamente construídas nos espaços da sociedade civil organizada e/ou na mobilização junto ao poder público governamental, criando e recriando saídas de sustentabilidade da vida, num esforço de construção do desenvolvimento sustentável do Semiárido brasileiro.

A educação torna-se um componente central do processo de produção e reprodução da vida, por isto, é maior que a escola, embora a escola seja fundamental para os Povos do Semiárido, se apropriarem dos conhecimentos sistematizados ao longo da história pela humanidade, das tecnologias e ao mesmo tempo, da cultura do seu grupo social, do seu território, dos valores que sinalizam emancipação humana, e de uma reflexão crítica sobre as marcas identitárias dos Povos do Semiárido, pensados a partir da diversidade que as constitui.

Nesta perspectiva discutir sobre um currículo contextualizado, torna-se fundamental, para se contrapor a essa realidade educacional, que geralmente produz e reproduz imagens e narrativas estereotipadas da região, desenhando-a como lugar de impossibilidade de produção da vida e caracterizando as pessoas como ignorantes, desconsiderando as inúmeras potencialidades que o Semiárido brasileiro comporta.

A descontextualização dos currículos está presente na maioria das escolas, seja no campo ou na cidade. O mesmo material produzido na e para a realidade urbana referenciado em outras regiões do país é destinado às escolas do campo da região semiárida brasileira, provocando estranhamento às crianças que não se identificam nem com o discurso nem com as imagens veiculadas nos livros didáticos carentes de uma abordagem problematizadora. É fundamental que os docentes possam estudar sobre o semiárido, seus povos, suas escolas, porque somente é possível transformar aquilo que se conhece.

A proposta de Educação para Convivência com o Semiárido, formulada e materializada desde o início do ano 2000, pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) – rede de educadores e educadoras de todos os estados da região nordeste –, privilegia formação docente específica, a prática pedagógica e o currículo contextualizado, como dimensões importantes para a efetivação de uma educação emancipadora. Exige-se, como consequência, que a relação do local com o global seja objeto de conhecimento, a relação campo-cidade seja revisitada de forma crítica, de forma a contribuir na formação de sujeitos capazes de intervir na realidade (social, cultural, ambiental, política, econômica etc.) para transformá-la; ao mesmo tempo em que pretende potencializar a escola para contribuir, de forma qualificada, no processo de desenvolvimento sustentável da região semiárida na qual ela se insere.

Um dos maiores desafios historicamente enfrentados na contextualização do currículo escolar, na região, reside na formação dos docentes. Mesmo aqueles com habilitação em Cursos de Licenciatura Plena enfrentam sérias dificuldades na contextualização dos componentes da formação básica ou específica de sua formação. É possível compreender esse

fenômeno pela forma como se dá a sua Formação Inicial, mediante currículos fragmentados e igualmente descontextualizados.

A primeira e segunda turma do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, foi oferecido em 2010-2011, numa parceria entre Universidade Federal de Campina Grande, Resab e INSA. Foram ofertadas duas turmas: uma no Campus de Sumé e outra no Campus de Cajazeiras-destinado a educadores e educadoras de escolas públicas da Educação Básica localizadas na região semiárida, representa, entre tantas outras, mais uma contribuição dessa instituição no processo de construção de ações voltadas para a realidade do Semiárido brasileiro.

A sua relevância para a instituição repousa na importância de fomentação dessa discussão nos cursos de Licenciatura e na possibilidade de realização de atividades de pesquisa e de extensão sobre a realidade da educação no Semiárido brasileiro, ampliando e aprofundando estudos sobre temáticas que poderão vir a se constituir em eixos temáticos a serem trabalhados na Formação Inicial de educadores e educadoras, na perspectiva da sua contribuição, como profissionais, cidadãos e cidadãs, com o processo de transformação social e educacional da região.

Este projeto busca dar continuidade a esta iniciativa e a demanda de formação docente em curso de pós-graduação no Estado da Paraíba, em especial, no território do cariri Paraibano, hoje juntando-se a uma iniciativa inicialmente empreendida pelo Ministério da Educação, por meio do Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, com ações do Pronacampo-Escola da Terra.

Este projeto representou uma iniciativa na Paraíba da UFCG, o que resultou na construção de parcerias entre a RESAB e o INSA, em mais 20 (vinte) universidades públicas da região, ao atendimento a essa histórica demanda. O acúmulo resultante desta oferta nos possibilita a solicitar uma terceira turma no período de 2019-2020, conforme documentação a seguir.

### 3. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO:

A UFCG, criada pela Lei Nº 10.419 de 09 de abril de 2002, ocorreu a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, à época reconhecida como uma das maiores entre as instituições públicas de ensino superior, não apenas por sua dimensão,

mas pelo padrão de qualidade expresso em termos de ensino, pesquisa, extensão e produção acadêmico-científica.

Desde então, jamais divergiu da vocação que encontra respaldo nos princípios da responsabilidade pública e do compromisso social. Ao longo desses anos, construiu uma tradição de excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão que a coloca a serviço do progresso científico e tecnológico, do equacionamento dos problemas sociais e da promoção do desenvolvimento humano.

A UFCG conta com uma estrutura multicampi. O *campus* de Campina Grande, sede da Reitoria, conta com o Centro de Humanidades – CH, o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, o Centro de Engenharia Elétrica e Informática – CEEI, o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais – CTRN e o Centro de Ciências e Tecnologia – CCT. Em Cajazeiras situa-se o Centro de Formação de Professores – CFP; em Sousa, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS; em Patos, o Centro de Saúde e Tecnologia Rural – CSTR; em Pombal, o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar – CCTA; em Cuité, o Centro de Educação e Saúde – CES.

Na cidade de Sumé, funciona o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, que foi criado no âmbito do Plano de Expansão Institucional da UFCG (PLANEXP), elaborado com o objetivo de democratizar o acesso à Universidade, contribuindo para a consecução das metas do Plano Nacional de Educação, especialmente a ampliação do contingente de jovens de 18 a 24 no ensino superior, a partir de uma mobilização política e social das organizações sociais existentes no território do Cariri Paraibano. Além do propósito imediato de possibilitar a inúmeros jovens o direito a uma formação profissional de nível superior pública de qualidade, a inserção da UFCG no Cariri Paraibano tem como objetivo contribuir para a construção de um novo paradigma científico-tecnológico para o desenvolvimento sustentável do semiárido, abrindo novas perspectivas econômicas, produtivas e educacionais para o seu povo e para a população que habita o Bioma Caatinga como um todo.

Destinado a oferecer educação superior pública prioritariamente à população residente no semiárido brasileiro – a que apresenta os menores IDH e IDEB do país – e especialmente aos povos do campo, o CDSA/UFCG desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em duas áreas do conhecimento científico fundamentais para o desenvolvimento sustentável destas populações – a tecnologia, na qual gostaríamos de destacar o Curso de Tecnólogo em



Agroecologia; e a Educação, na qual destacamos a oferta da Licenciatura em Educação do Campo.

O CDSA incorpora e ratifica a missão da UFCG na sua inserção no desenvolvimento regional socialmente comprometido, sem perder de vista o contato com o mundo contemporâneo, em seu contexto global, preservando fundamentos e princípios como a manutenção do espaço onde a ética, a coerência e a democracia são os balizamentos para cada atividade de ensino, de pesquisa e de extensão.

Produzir e socializar o conhecimento nos diversos campos do saber, de modo a contribuir para a formação de profissionais qualificados e aptos ao mundo do trabalho e formar cidadãos capazes de atuar na construção da democracia e da justiça social, são desígnios que estão, conforme explícito no Estatuto da UFCG, definidos nos seguintes princípios:

I – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

II – a ética como norteadora da prática institucional, em todas as suas relações internas e com a sociedade;

III – a natureza pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada, sendo de responsabilidade da União a garantia de recursos para a manutenção da Instituição;

IV – a transparência, a publicidade, a probidade, a racionalidade, a impessoalidade, a eficiência e a regularidade nos atos e na gestão de recursos da Instituição, com direito ao contraditório;

V – a promoção do caráter multicampi com gestão democrática e colegiada, mantendo a equidade no tratamento dos recursos humanos, materiais e orçamentários em todas as unidades acadêmicas;

VI – a garantia da transdisciplinaridade do conhecimento e de suas concepções pedagógicas, no exercício da liberdade de ensino, pesquisa e extensão, difundindo e socializando o saber;

VII – a igualdade de acesso e de permanência na Instituição;

VIII – a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico, técnico-científico, político, cultural, artístico e ambiental do Estado, da região, do país e do mundo;

IX – o compromisso com a ampliação do ensino público e gratuito, com padrão unitário de qualidade em todos os níveis;

X – o planejamento democrático da Instituição;

XI – a educação propedêutica, voltada para a valorização do trabalho e da vida social.

A UFCG tem tradição no ensino de pós-graduação, notadamente nas áreas de educação, meio-ambiente e desenvolvimento sustentável, com mais de 30 anos de atividades desenvolvidas no *Campus* de Campina Grande. Uma das experiências mais significativas foi a mantida pelo convênio com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que tem por objetivo formar agentes para atuarem nas dinâmicas organizacionais dos Territórios Rurais por intermédio do aprofundamento dos aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento rural sustentável e das metodologias participativas para a gestão dos territórios com vistas à promoção do desenvolvimento humano das populações do campo. Este convênio propiciou a realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável – CEDRUS entre os anos de 2005 e 2007, reunindo 35 estudantes oriundos de 30 territórios rurais homologados pela SDT nos 9 estados do Nordeste.

Em 2010, numa parceria com a Rede de Educação do Semiárido e com o Instituto Nacional do Semiárido realizou a oferta para a primeira turma da Especialização em Educação Contextualizada, que pela sua avaliação positiva serviu como piloto para multiplicação de 21 (vinte e um) cursos em outras instituições públicas superiores do Semiárido.

De 2011 até o presente o CDSA foi desenvolvendo outros cursos de especialização como por exemplo, o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para Economia Solidária, e o Curso de Especialização em Ciências da Natureza e da Matemática, que também já formaram uma turma de especialistas, respectivamente.

Além disso, desenvolvendo parcerias com organizações sociais e prefeituras municipais do território do cariri para a realização de projetos de extensão em diferentes áreas formativas com crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como a formação continuada com os docentes e gestores que compõem as redes públicas de educação básica na região.

#### 4. OBJETIVOS

##### 4.1 – Geral:

Promover a qualificação de educadores e educadoras em educação contextualizada na perspectiva da convivência com o Semiárido brasileiro, mediante curso de especialização, contribuindo com a construção de uma compreensão da educação nas suas múltiplas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais na região, de forma a serem capazes de construir práticas educativas críticas e contextualizadas nesse âmbito.

##### 4.2 – Específicos:

a) Reafirmar a concepção de Semiárido brasileiro como *lugar de vida* informando sobre suas múltiplas especificidades e potencialidades, enfocadas como elementos a serem considerados num projeto de desenvolvimento sustentável dessa região;

b) Proporcionar a formação de educadores e educadoras de forma a compreenderem a educação contextualizada no Semiárido brasileiro como uma das estratégias de convivência e parte integrante do projeto de desenvolvimento sustentável;

c) Favorecer a análise do Semiárido brasileiro na sociedade brasileira contemporânea destacando os conflitos de interesse gerados no âmbito do projeto capitalista hegemônico em curso, que se materializam nesta região em diferentes formas de exploração e dominação;

d) Capacitar educadores e educadoras para a reflexão crítica, planejamento e execução de atividades educativas contextualizadas, informadas por referenciais teóricos vinculados à concepção de educação para a convivência com o Semiárido brasileiro;

d) Promover situações de aprendizagem para a construção de estratégias pedagógicas que contemplem a problematização e sistematização das variadas experiências ( a partir do planejamento, experimento e vivência) com estudantes e docentes da Educação Básica no Semiárido brasileiro;

e) Formar educadores e educadoras capazes de, a partir da sistematização e problematização das experiências (experimento e vivência) dos meninos e meninas no Semiárido brasileiro, construir objetos de conhecimento e de estudos a serem tratados pelo Conhecimento Escolar;

f) Oportunizar a elaboração de relações entre os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento e os objetos de conhecimento e de estudos explicitados pelas práticas em educação para a convivência com o Semiárido brasileiro;

g) Favorecer a compreensão de que a educação para a convivência com o Semiárido brasileiro, ao valorizar e partir das “realidades locais” nas quais os meninos e as meninas da educação Básica constroem suas existências, não significa determinar horizontes locais de conhecimentos e ações, e sim construir reflexões e ações críticas para sua transformação;

h) Propiciar aos futuros especialistas condições para a produção de atividades didáticas, no domínio da aprendizagem significativa, que proporcionem subsídios para a produção de condições para que os meninos e as meninas no Semiárido brasileiro possam compreender de forma crítica e criativa, o mundo a partir do local onde vivem;

i) Refletir sobre a constituição histórica do Semiárido e da escola neste território a partir dos projetos societários em disputa ao longo de nossa história, e o papel da educação na sua transformação.

#### 5. POPULAÇÃO CONTEMPLADA (PÚBLICO ALVO):

Educadores e educadoras dos Sistemas Públicos de Ensino Estadual e Municipais, habilitados em Cursos de Licenciatura, sendo 80% das vagas destinadas a professores e professoras em efetivo exercício em salas de aula de escolas localizadas no Semiárido brasileiro, com prioridade para os que fizeram adesão ao Programa Escola da Terra, e 20% destinadas a gestores(as), supervisores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) dessas escolas.

#### 6. CONCEPÇÃO DO PROGRAMA

A Escola é intencional, urge, pois, que diga a quem veio! Ela acontece no universo das condições históricas e materiais da sociedade. A crítica à escola pressupõe, pois, uma referência (um remetimento) a outro (novo) paradigma que não seja aquele no qual esteja mergulhada. Como alerta Boaventura Santos,

A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O

desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação.”<sup>1</sup>

A Escola deve existir no contexto de um Projeto de Nação Brasileira onde se explicita, por exemplo, os impactos da estrutura agrária no semiárido, as relações sociais construídas historicamente, e o que significa desenvolvimento sustentável, e, assim, tornar-se significativa nesse contexto, o seu papel enquanto instituição que transmite, constrói e sistematiza os conhecimentos formulados pela humanidade e pelas diferentes áreas das ciências.

Toda educação é contextualizada uma vez que sua neutralidade é impossível. No entanto, diante de um projeto de escola, cabe perguntar de que contextualização se trata e qual o contexto do semiárido e seus principais desafios. As escolas do Semiárido brasileiro, em sua maioria, têm acontecido como promotoras de Projetos Pedagógicos que, quando não o negam em suas inúmeras possibilidades, assumem concepções e visões estereotipadas e inverídicas provocando um fenômeno de alienação na produção da existência de homens, mulheres e crianças que aqui vivem. Como “*É o lugar que dá conta do mundo.*”, como diz Milton Santos<sup>2</sup>, a Escola do Semiárido brasileiro, desenvolvida no contexto do mundo das elites políticas e econômicas do país, construindo realidades locais sob um olhar das perspectivas do centro-sul do Brasil, legitima esse lugar como o lugar do atraso, posto que entendido segundo o seu projeto desenvolvimentista, das mazelas vividas por sua população pobre por causa das secas e da indolência.

A proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro é a construção de uma educação insurgente na perspectiva de outro projeto de desenvolvimento para o Brasil e para o Semiárido brasileiro, isto é, a negação do projeto hegemônico capitalista, que nega as possibilidades dos povos, do lugar e da vida neste território.

A Escola não pode deixar de considerar o que é o Semiárido brasileiro: uma produção da natureza, é também histórico e cultural. O clima, o solo, os aspectos biogeográficos têm uma história natural que mantém íntimas relações com a história humana, em especial, a forma de ocupação dessa região e as relações sociais que por aqui se estabeleceram que se materializam em projetos societários em disputa no que se refere a ocupação e uso da terra, as relações

---

<sup>1</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000, p.23.

<sup>2</sup> SANTOS, Milton. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos.** São Paulo: Perseu Abramo, 2000, p.52.

sociais e a produção de conhecimento. Para tanto, a Escola deve contemplar esse contexto, que constitui o âmbito no qual os conhecimentos se materializam. Vale explicitar desde logo que a extrapolação desse contexto é essencial. Como lembrado por MACHADO, essa prática pedagógica supõe que

[...] a valorização da contextualização seja equilibrada com o desenvolvimento de outra competência, igualmente valiosa: a capacidade de abstrair o contexto, de apreender relações que são válidas em múltiplos contextos, e, sobretudo, a capacidade de imaginar situações fictícias, que ainda não existem concretamente, ainda que possam vir a ser realizadas.<sup>3</sup>

O trabalho escolar que decididamente pretenda contemplar a educação para a convivência com o Semiárido brasileiro deve, em primeiro lugar, problematizar as questões mais relevantes do conhecimento cotidiano, seus horizontes e construir um caminho para a objetivação.<sup>4</sup> Uma trajetória possível deve considerar, de forma interdependente, a sistematização, a problematização, a objetivação e proposição de mudança da racionalidade dominante. Como delineado por BUENO, (2007),

Tomando-se a sistematização como um processo em que os estudantes e as estudantes “conhecem” suas experiências tentando justificá-las, desvelando seus supostos, pode-se avançar no sentido da problematização, constituindo-as objetos de reflexão. Esse seria o momento de conhecer o local e contribuir para que as experiências cotidianas tenham uma primeira “explicação”. Esse caminho não é interrompido com a problematização, mas deve seguir com o processo que Agnes Heller sugere para se romper as amarras da estrutura da vida cotidiana: a objetivação. A partir do local, num movimento fechado, vai-se além de seus horizontes a ele retornando. É quando um novo olhar é produzido sobre o local, é quando se pretende apertar os múltiplos fios do tecido que põe o local num universo muito maior. A contextualização deve estar atrelada à curiosidade epistemológica, também como nos ensina Paulo Freire. Ela não se basta a si só, a Escola ensina! A contextualização da educação não prescinde dos conteúdos tradicionais selecionados como pertinentes para que um cidadão ou uma cidadã possa buscar compreender o mundo. Não se dá conta do mundo recorrendo-se a um único conhecimento ainda que apresente resultados extraordinários, a exemplo dos conhecimentos religioso e científico.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009, p.56.

<sup>4</sup> HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

<sup>5</sup> BUENO, R. J. Apresentação. **Caderno Multidisciplinar — Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro**, v.2, n.4, p.11-24, dez.2007.

Isso implica o questionamento das realidades; contextualizando o currículo (o “*contextus*”, no caminho do “*complexus*” de Edgar Morin) torna-se imprescindível que a escola seja capaz de entender o passado, em comunhão com o presente, como meio para se compreender o Semiárido brasileiro e promover condições para que homens, mulheres e crianças possam transformá-lo. Embora falasse sobre as tecnologias, pode-se considerar aqui a advertência de Álvaro Vieira Pinto:

Jamais houve alguma época não historicamente extraordinária. [...] Trata-se de fugir ao equívoco do hemerocentrismo, frequentemente por nós referido, e que consiste em julgar excepcional o dia de hoje, e sobre a sua qualificação única assentar as bases da compreensão do mundo. O importante está em perceber que o novo de cada momento representa sem dúvida um novo diferente, distinto, possuindo caráter ímpar, do contrário não seria reconhecido, mas deve ter, contudo, algo em comum com todos os outros “novos” precedentes, justamente para ser percebido e conceituado como novo<sup>6</sup>.

Diante dessas ponderações, podem-se indicar alguns aspectos do currículo contextualizado:

- Contemplar os múltiplos saberes e formas de sua produção: provenientes das ciências e dos saberes populares;
- Assumir os conhecimentos científicos e tecnológicos como patrimônio da humanidade e o acesso a eles como direito de todos os povos;
- Proporcionar, necessariamente, o movimento caracterizado pelo afastamento para conhecer (objetivação);
- Contemplar a produção da existência por meio da sistematização das experiências produzidas pelos diversos modos de vida dos povos do campo e da cidade no Semiárido brasileiro;
- Promover, como diz Paulo Freire, a curiosidade epistemológica a partir da problematização das múltiplas realidades que tecem (*complexus*) a existência física e histórica do Semiárido brasileiro;
- Promover a Educação como prática informada pela necessidade de destruição do arcabouço racional dominante: razão instrumental, combate a seca,

---

<sup>6</sup> PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia** - Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, pp.47 e 51.

- Motivar o Projeto Pedagógico da Escola a evidenciar, na sistematização das práticas dos diversos povos, que as lutas por melhorias locais e de menor alcance não garantem, necessariamente, um questionamento do sistema como um todo;
- Promover uma forma de compreensão das tecnologias não como meras aplicações dos conhecimentos científicos (como exemplos: a enxada, o arado, a “revolução verde”, a biotecnologia baseada na genética e a produção agroecológica);
- Produzir uma concepção da relação campo/cidade/campo nos movimentos dos povos do campo e da cidade no Semiárido brasileiro nos seus diversos modos de vida para a produção de um projeto de desenvolvimento (melhor ainda, de en-volvimento) nacional para o Brasil.

A Prática Educativa que contemple uma proposta de Convivência com o Semiárido Brasileiro é tributária também da forma de compreensão de PISTRÁK sobre a relação entre os conteúdos a serem ensinados e os métodos de ensino:

Porque, antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar por que ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos. E pode-se ter certeza de que a resposta à questão de saber se esta ou aquela matéria é necessária e por que o é, será completamente diferente em nossa escola do que a formulada pela antiga escola.<sup>7</sup>

Tudo que foi dito remete a uma questão essencial: a qualificação de professores e de professoras para produzir práticas educativas contextualizadas no Semiárido brasileiro.

A formação do professor ou da professora para a produção de uma prática pedagógica que contemple a educação para a convivência com o Semiárido implica diversas mudanças. Isso porque as concepções construídas dentro da visão de Semiárido brasileiro ocorrem concomitantemente com a produção da cultura, o que é suficiente para anunciar muitas dificuldades para as mudanças. Ignorando, como regra geral, as considerações que já foram apresentadas como consequência de uma formação produzida no universo do arcabouço racional dominante, os professores e as professoras deparam-se com imensas dificuldades para a promoção de tais mudanças. Existem dificuldades para se contextualizar o ensino dos

---

<sup>7</sup> PISTRÁK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p.24.



conteúdos tradicionalmente ensinados na Educação Básica, por exemplo, quando se refere à construção do conhecimento: em que condições históricas e materiais tal conhecimento foi construído; qual foi o problema (ou problemas) que sua construção propôs resolver? Assim, é possível, com relativa facilidade, entender as imensas dificuldades que se têm assistido professores e professoras enfrentarem quando se deparam com a necessidade de uma educação para a convivência com o Semiárido brasileiro.

Um programa de formação que pretenda enfrentar os desafios postos para favorecer essas mudanças não pode prescindir de uma adequada fundamentação teórica que dê conta de um processo de resignificação do mundo do Semiárido brasileiro como local que mantém múltiplas relações com a sociedade como um todo e com o Planeta. Parece adequado adotar uma perspectiva do pensamento complexo segundo abordagem de Edgar Morin, presente numa prática pedagógica também informada pela Pedagogia de Paulo Freire. Dessa forma, evitando os reducionismos comuns às análises clássicas do mundo (em analogia com o *reduccionismo clássico* promovido pela ciência clássica segundo Morin), essa abordagem teórica, no universo freireano, exige um compromisso com a curiosidade epistemológica e com formas explícitas de compromissos políticos e sociais.

Posto isso, é inevitável uma aproximação dos meninos e das meninas com essa realidade e, para tanto, é imprescindível que o professor ou professora construa uma Prática Pedagógica que apresente constantes desafios ao ensino e à aprendizagem. A Prática Pedagógica, assim, transforma-se, de forma intencional, consciente, em *práxis*. Para JOÃO FRANCISCO (2004):

A aprendizagem é interior, dá-se dentro de mim, mas tem que se exteriorizar. Por isso, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho”. Os seres humanos se educam ao enfrentarem coletivamente os problemas que a vida apresenta (Estou parafreando Paulo Freire). Mas a aprendizagem que se dá dentro de nós tem que aparecer, fazer-se visível, exteriorizar-se. Essa exteriorização se manifesta em atitudes, habilidades, capacidades e relações interpessoais e sociais<sup>8</sup>.

Esses desafios de externalização das aprendizagens tanto no que diz respeito ao professor ou à professora quanto aos meninos e às meninas, uma vez sistematizados e

---

<sup>8</sup> SOUZA, João Francisco de. **E a Educação: ¿¿Quê?? — A educação na sociedade e/ou a Sociedade na Educação**. Recife: Bagaço, 2004, p.226-7.

problematizados, constituem os objetos de reflexão das práticas e promovem os caminhos para a promoção de uma educação contextualizada no Semiárido brasileiro.

As linhas gerais para a produção de um Projeto Pedagógico para um curso de Pós-Graduação *lato sensu*, aqui apresentadas para discussão, foram produzidas com o objetivo de provocar (*pro vocare*), de desafiar professores e professoras que, entendendo as contribuições significativas que uma educação contextualizada pode oferecer e sentindo-se limitados e limitadas para a produção de práticas que lhes sejam correspondentes, possam encontrar momentos de formação igualmente significativos.

Para operacionalização da oferta do curso objeto deste Projeto, estaremos realizando neste momento uma parceria com os Sistemas Públicos de Ensino Estadual e Municipais, que fizeram adesão ao Escola da Terra, por meio de suas respectivas Secretarias de Educação, bem como com o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Educação do Campo

A parceria por meio das secretarias de educação referidas tem a finalidade de assegurar afastamento parcial das atividades educacionais dos seus respectivos profissionais, selecionados para a capacitação objeto deste Projeto, a fim de que possam participar de todas as atividades presenciais estabelecidas pelos componentes curriculares do Curso.

A parceria com a Coordenação tem como finalidade de contribuir com a UFCG na implementação do projeto, sempre que necessário e por solicitação desta, por meio da promoção e realização conjunta de eventos para fins de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do Curso, com aporte de custeio para participação dos cursistas nas atividades previstas no curso.

## 7. COORDENAÇÃO

A coordenação do Curso será exercida por um docente da Unidade Acadêmica de Educação do Campo, escolhido por sua assembleia, e que tenha formação e experiência acadêmica com a temática do Curso.

## 8. CARGA HORÁRIA

O Curso terá uma carga horária de 360 horas-aula, assim distribuídas: 280 presenciais e 80 em alternância, das quais 20 para estudos e leituras e 60 na Escola, em serviço (atividades práticas).

## 9. PERÍODO E PERIODICIDADE

O Curso, que será realizado em tempo concentrado nas sextas (noite e sábado- manhã), com carga horária de 08 horas semanais a cada quinze dias. Em ambos os períodos já estão considerados os três meses, após a conclusão dos componentes curriculares, para a apresentação e defesa da Monografia.

## 10. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O conteúdo programático do Curso é composto pelos seguintes Componentes Curriculares:<sup>9</sup>

**10.1 – Condições Históricas e Materiais da Produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro (CHM-SAB) — 60 horas desenvolvidas em dois momentos, utilizando a pedagogia da alternância (32 horas presenciais e 18 horas em alternância).**

**Ementa:** Desconstrução cultural e descolonização epistemológica do paradigma clássico da ciência moderna. Análise dos atributos climáticos, do solo e biogeográficos do Semiárido brasileiro. Ocupação humana do Semiárido brasileiro do século XVI ao século XXI. Homens e mulheres e relações históricas de produção e trabalho no Semiárido brasileiro.

### **Bibliografia básica:**

ANDRADE, M.C. de . *A terra e o homem no Nordeste*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALVEZZI, Roberto. *Semiárido - uma visão holística*. – Brasília: Confea, 2007.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. *Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento*. Fortaleza/CE: BNB/ETENE, 2008.

**10.2 – Abordagens Teóricas da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ABT-SAB) — 60 horas desenvolvidas em três momentos presenciais.**

**Ementa:** A educação escolar no Semiárido brasileiro desde o final do século XIX. Conceito de *Educação Contextualizada* na perspectiva do pensamento complexo. A educação para convivência com o Semiárido brasileiro: origens e tendências. Práticas contextualizadas.

### **Bibliografia básica:**

---

<sup>9</sup> A primeira atividade do Curso refere-se ao componente: *Construção de Práticas Pedagógicas Informadas pela Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (CPP-SAB)*, que será realizado em forma de Seminário, com reflexões voltadas para o Semiárido.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro). *Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro: RESAB, 2004.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

### 10.3 – Fundamentos da Pesquisa em Educação (FPE) — 20 horas presenciais.

**Ementa:** Conceitos de pesquisa educacional. Metodologia de pesquisa em Educação: pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores e das professoras. A base conceitual para o estudo da estrutura metodológica do projeto de pesquisa. Etapas da construção do projeto.

#### **Bibliografia básica:**

ANDRÉ, M. E.; LIMA, M. E. C. C.; Júnior, G. A.; BRAGA, S. A. *O papel da pesquisa na formação prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.

HOLLIDAY, Oscar Jará. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: UFPB, 1995.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas/UFMG, 1999.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos da Metodologia da Problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Metodologia da Problematização: Fundamentos e Aplicações*. Londrina: UEL/INEP, 1999.

### 10.4 – Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa (CCA-SAB) — 60 horas desenvolvidas em três momentos presenciais.

**Ementa:** Ressignificação do currículo. Construção de relações entre Abordagens Teóricas e Práticas Pedagógicas. Aprendizagem significativa e a sala de aula. Construção de relações de contextualização entre os conteúdos escolares tradicionais e os conteúdos pertinentes às Estratégias de Convivência com o Semiárido Brasileiro.

**Bibliografia Básica:**

ARROYO, Miguel. *O currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006.

RESAB. *Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido*. Juzeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

**10.5 – Planejamento, gestão e avaliação de processos educativos (PGA) – 20 horas presenciais.**

**Ementa:** Planejamento e gestão participativa de processos educativos. Levantamento e análise da realidade escolar do Semiárido Brasileiro. Avaliação como política numa perspectiva histórico-contextual.

**Bibliografia Básica:**

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.

**10.6 – Construção de Práticas Pedagógicas Informadas pela Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (CPP-SAB) Alternância no tempo comunidade – 60 horas desenvolvidas em nas Escolas do Semiárido brasileiro na alternância, e participação em eventos na Universidade ou em outros espaços formativos.**

1 momento: seminário inicial com temáticas referentes ao semiárido

2 momento: participação em eventos ou cursos de formação

## 2 momento: seminário final de avaliação do Curso

Seu planejamento implica o comprometimento de todos(as) os(as) docentes e discentes do Curso. São características dessas atividades:

- O caráter investigativo (de pesquisa) dos fenômenos observados e/ou experienciados;
- O envolvimento dos(as) estudantes (alunos e alunas das Escolas onde ensinam os(as) participantes do Curso) em atividades pedagógicas;
- A recorrência obrigatória ao *Conhecimento Escolar*, pelo(as) estudantes, para se estudarem os fenômenos relacionados ao Semiárido Brasileiro;
- A apresentação de relatório das atividades, pelo(a) participante do Curso, de seu desenvolvimento, *de forma fundamentada*.

O planejamento desses trabalhos deve ser discutido com os(as) participantes para que se possam estabelecer seus domínios (tempo, dimensões, possibilidades) de execução. Concluída a proposta dos trabalhos, ela será entregue, por escrito, aos(as) participantes identificando-se o(a) Professor(a) Orientador(a) que acompanhará sua execução.

A apresentação do relatório do desenvolvimento dos trabalhos propostos deverá ser feita para todos(as) os(as) participantes do Curso para que se possibilite sua ampla discussão.

### Bibliografia básica:

FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006.

### 10.7 – Seminário de Pesquisa (SPesq) – 20 horas presenciais.

**Ementa:** Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa. O relatório de pesquisa. A importância da pesquisa no processo de intervenção social. Exercício de elaboração de projeto de pesquisa, que aponte: objeto, contextualização do problema, referencial teórico e metodologia.

### Bibliografia Básica:

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamento da Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas/UFMG, 1999.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia Científica: A Construção do Conhecimento*. 5ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

**10.8 – Seminário de Monografia (SMon) – 60 horas, após a integralização de todos os componentes curriculares, desenvolvidas em três momentos presenciais:**

1º momento: Apresentação dos relatórios de diagnóstico e estado da arte da pesquisa.

Critica metodológica. Análise e crítica de conteúdo.

2º momento: Métodos e técnicas de coleta e análise de dados na pesquisa. Orientação

coletiva e individual da Monografia.

3º momento: Análise teórica e metodológica e qualificação da Monografia.

**10.9. Oficinas de Vivências para uma Prática Contextualizada (12 horas) – atividades complementares**

1. **Tecnologias da informação e comunicação na educação contextualizada - Contexto histórico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Novas Tecnologias Digitais. Tecnologias nas Escolas**

2. **Jogo e Educação - O jogo como elemento da cultura. Histórica cultural do brinquedo. Vivências corporais na escola. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: aspectos teórico-metodológicos.**

3. **Jogos teatrais na sala de aula: Experimentação dos elementos básicos do teatro para embasar a criação cênica. A improvisação teatral e construção poética da cena. Jogos na sala de aula.**

4. **Libras na sala de aula: reflexão inicial sobre a Libras: história, princípios, estratégias metodológicas.**

## 11. CORPO DOCENTE

Nome	Títuloção	Instituição	Componente(s)
Adelaide Pereira da Silva	Mestre em Sociologia Rural	UFCG/CFP - RESAB	CCA-SAB (60 h)
Almir Anacleto de Araújo Gomes	Doutor em Linguística	UFCG/CDSA	ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA SMon (60h)
Ana Celia Silva de Menezes	Doutora em Educação	UFPB/CE/RESAB	CCA-SAB (60 h)
Bruno Medeiros Roldão de Araújo	Doutor em Educação Física	UFCG/CDSA	ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA SMon (60h)
Carolina Silva de Medeiros	Doutora em Psicologia Social	UFCG/CDSA	ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA
Denise Maria Duarte Coutinho	Mestrado em Linguística	UFCG/CDSA	ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA SMon (60h)
Denise Xavier Torres	Doutora em Educação	UFCG/CDSA	FPE (20 h) SPESQ (20 H) SMon (60h) ORIENTAÇÃO MONOGRAFIA
Fabiano Custodio de Oliveira	Doutor Planejamento Urbano e Regional	UFCG/CDSA	CPP-SAB (60h) SMon (60h) ORIENTAÇÃO MONOGRAFIA
Faustino Teatino	Doutor em História	UFCG/CDSA	CHM-SAB (60 H)



Cavalcante Neto			ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA
Filipe Gervásio Pinto da Silva	Mestre em Educação Contemporânea	UFCG/CDSA	SMon (60h) ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA
Isaac Alexandre da Silva	Doutor em Educação	UFCG/CDSA	ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA
José de Souza Silva	Doutor em Sociologia	Embrapa/Algodão/PB	CHM-SAB (60h)
José Irelanio Leite de Ataíde	Mestre em Educação	UFCG/CDSA	PGA (20 h) ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA
José Jonas Duarte da Costa	Doutor em História Econômica	UFPB/CCHLA	CHM-SAB (60h)
Laisy de Lima Nunes	Doutora em Psicologia	UEPB	FPE (20 h) ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA
Marcus Bessa de Menezes	Doutor em Educação	UFCG/CDSA	ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA SMon (60h)
Maria da Conceição Gomes de Miranda	Doutora em Educação	UFPB/CE/	SMon (60h)
Maria do Socorro Silva	Doutora em Educação	UFCG/CDSA	ABT-SAB (60h) SMon (60h) ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA
Mônica Martins Negreiros	Doutora em Letras	UFCG/CDSA	ORIENTAÇÃO DE

			MONOGRAFIA SMon (60h)
--	--	--	--------------------------

### 11.1. EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE

#### Adelaide Pereira da Silva

Professora Aposentada pela UFCG (Adjunto I) possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1976), especialização em Metodologia da Educação para Áreas Rurais, pela Universidade Federal da Paraíba (1981) e mestrado em Sociologia – área de concentração em Sociologia Rural e linha de pesquisa em Movimentos Sociais do Campo (1997). Tem experiência em educação - formação inicial e continuada de Professores (as) da Educação Básica. Atualmente vem atuando em educação do campo e em educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro e acompanha a Comissão Pastoral da Terra do Alto Sertão Paraibano, no processo de luta pela democratização do acesso à terra.

#### Ana Célia Silva de Menezes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (1997) e especialização em educação sexual pela Faculdade de Medicina da Fundação do ABC Paulista (1998). É mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012) e doutora em Educação pela mesma universidade (2016). Tem experiência em educação com ênfase em docência e formação de professores. Atua no campo da educação escolar e não escolar. É membro da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro) e integra o grupo de formadores da RESAB que desenvolve um trabalho de formação com educadores(as) e gestores(as) da educação básica, com ênfase na educação do campo e na educação para a Convivência com o semiárido brasileiro. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Currículo, Didática, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Educação do Campo, Educação para Convivência com o Semiárido brasileiro, Educação Popular e Movimentos Sociais.

#### Denise Xavier Torres

Pedagoga (2010) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação (2013) pela UFPE e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (2018). É professora Assistente da UFCG - Campus Sumé. Coordenação do Programa Escola da Terra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação

do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo e processos de Ensino-Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem, Movimentos Sociais Campesinos e Estudos Pós-Coloniais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Formação de professores/as e prática pedagógica.

#### **Fabiano Custodio de Oliveira**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2004), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Doutor em Planejamento Urbano e Regional, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Lotado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA, campus de Sumé, como professor Adjunto, Nível I, em regime de trabalho T-40 com dedicação exclusiva. É coordenador do Laboratório da LECAMPO - Ciências Humanas e Sociais. Ministra as disciplinas nos cursos: Educação do Campo e Técnico Superior em Agroecologia. Tem experiência na área de Geografia, atuando nas seguintes linhas: Geografia Agrária. Ensino de Geografia. Educação Contextualizada. Produção e Experimentação de Recursos Didáticos. Geografia Agrária. Estudo da Dinâmica e Produção de Territoriais. Educação do Campo e sua Relação com o Ensino de Geografia e Educação Ambiental.

#### **Filipe Gervásio Pinto da Silva**

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste UFPE/CAA; Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA. Doutorando em Educação pela UFPE (2018). Professor da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-UFCG-CDSA. É Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo - NUPEFEC e do Grupo Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos - GPENAPE; Vice Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades e Cultura- NEPEC; Integrante do Núcleo de Pesquisa Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica- NUPEFORP. Desenvolve pesquisas em torno dos temas: Políticas e práticas curriculares na

Educação do Campo e Interculturalidade e Educação do Campo através do Materialismo Histórico-Dialético e do pensamento Decolonial.

#### **Isaac Alexandre da Silva**

Doutor em Educação (PPGE-UEPB), com mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB), especialização em Psicologia Educacional, pela UEPB, graduação em Pedagogia, pela UEPB (2009), em Psicologia (Bacharelado), pela UEPB (2001) e em Licenciatura em Psicologia pela UEPB (1999). Atualmente atua como professor efetivo na Universidade Federal de Campina Grande, na Unidade Acadêmica de Educação (UAEDUC). Tem experiência nas seguintes áreas: Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação do Campo; Educação e Psicologia, com ênfase na Psicologia Educacional/Escolar.

#### **José de Souza Silva**

Engenheiro Agrônomo com Ph.D. em Sociologia - University of Kentucky (1989), com ênfase em SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. É pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) desde 1979, com experiência principalmente em GESTÃO DA INOVAÇÃO INSTITUCIONAL. É filósofo do desenvolvimento, sociólogo da tecnociência e estrategista da inovação institucional. Foi o criador e primeiro Chefe da Secretaria de Gestão e Estratégia (SGE) da EMBRAPA, 1990-1993, quando foi o líder intelectual e coordenador nacional do primeiro processo de planejamento estratégico da empresa com base em cenários. Sua experiência como consultor, formador e educador na América Latina inclui planejamento estratégico, gestão estratégica, desenvolvimento de estratégias institucionais, metodologia de desconstrução-descolonização-reconstrução de modos de inovação, mudança de paradigmas de inovação, inovação institucional, tecnologias da arte de mudar as pessoas, diagnóstico da vulnerabilidade e construção da sustentabilidade institucional. Atualmente é pesquisador da EMBRAPA Algodão para as relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Inovação (CTSI) e líder da Red Nuevo Paradigma para la Innovación Institucional en América Latina.

#### **José Irelanio Leite de Ataíde**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1983), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2001), Professor Assistente e Coordenador Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande. (2009-2011). Atua na área de Política e Gestão da Educação.

**José Jonas Duarte da Costa**

Possui graduação em Bacharelado Em História pela Universidade Federal da Paraíba (1989), mestrado em Economia Rural [C. Grande] pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2003). É professor Associado IV da Universidade Federal da Paraíba. Membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Coordenador do Curso de história PRONERA UFPB. Coordena Projeto de Extensão de Assessoria o CFEJPT. Principais temas de estudos: Economia e Sociedade no Semiárido Brasileiro Brasileiro, com ênfase em Políticas Públicas, Educação do Campo e Contextualizada ao Semiárido, Reforma Agrária e Convivência com o Semiárido.

**Laisy de Lima Nunes**

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Realizou estágio sanduíche na New York University (NYU), com treinamento em metodologias de observação sistemática e registro contínuo. Colaboradora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI/ UFPB). Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Graduada e licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Atua como pesquisadora na área da Psicologia do Desenvolvimento e tem interesse nos temas: desenvolvimento humano, parentalidade, interação pais-bebê, habilidades infantis, psicologia da educação, psicologia social, educação inclusiva e psicologia clínica de base psicanalítica. Atualmente, é docente na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG - Campus Sumé) e na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Campus VI Monteiro)

**Maria do Socorro Silva**

Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Professora vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFCG. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1984), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1987), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco(2000) e doutorado em Educação pela UFPE(2009). Foi Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo(2011-2015). Membro do Fórum Nacional da Educação do Campo e do Comitê Estadual de Educação do Campo da Paraíba. Membro da Executiva da Rede de Educação Contextualizada do Semiárido e do Conselho Editorial do Caderno Multidisciplinar da RESAB. Foi coordenadora Institucional do Plbid Diversidade da UFCG de 2013-2018.

Membro do Conselho Editorial da Revista Interterritórios da UFPE. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa do CNPq Educação do Campo, formação docente e práticas pedagógicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo e Educação Contextualizada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais, processos educativos nos movimentos sociais e Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência com a construção da Licenciatura em Educação do Campo - Procampo/MEC/SECADI; no Programa Saberes da Terra- MEC e na educação popular realizando assessoria aos movimentos sociais e organizações comunitárias do campo como Movimento de Organização Comunitária - MOC/BA; Serviço de Tecnologia Alternativa - com as Escolas Famílias Agrícolas /UNEFAB e com a Escola Nacional de Formação da CONTAG.

#### **Maria da Conceição Gomes de Miranda**

Possui Licenciatura em Pedagogia (2006), Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação (2012) pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Educação Ambiental, Educação a Distância, Gestão Escolar e Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Pedagogos, Educação Ambiental, Educação a Distância e Representações Sociais. Foi professora da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sumé (CDSA), Coordenadora de Pesquisa e Extensão, Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Coordenadora Administrativa da Unidade Acadêmica de Educação do Campo e Coordenadora do Polo de Educação a Distância (Campus de Sumé-CDSA-UFCG) do Curso de Especialização em Direitos Humanos (Campus CCJS-UFCG). Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido (2011). Desde abril de 2016 atua como Professora Adjunta III na Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação (Campus I). Compõe o quadro permanente do Mestrado de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, na modalidade Profissional, associada UFCG/CDSA, na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sumé desde abril de 2018.

## **12. METODOLOGIA**

O curso será desenvolvido mediante aulas presenciais teóricas, seminários, oficinas, leituras, análise e produção de textos e artigos científicos, atividades práticas nas salas de aula com os(as) aluno(as) (exercícios de prática pedagógica contextualizada), colóquios para

socialização de experiências vivenciadas durante o curso, entrevistas com pesquisadores(as) e outros atores e atoras portadores(as) de experiência na produção e uso de tecnologias sociais apropriadas à produção da vida no Semiárido Brasileiro; visitas de intercâmbio para conhecimento de experiências exitosas em educação escolar e não escolar para a convivência com o Semiárido Brasileiro.

O curso terá, necessariamente, um caráter teórico-prático, ficando a cargo do(a) professor(a) de cada componente curricular adotar as estratégias didático-metodológicas mais apropriadas às abordagens sob sua responsabilidade, resguardada a qualidade do curso. A bibliografia sugerida neste projeto poderá ser alterada pelo(a) professor(a), acrescentando ou substituindo, conforme seu domínio e experiência na área ou ainda de acordo com os procedimentos metodológicos adotados.

### 13. INTERDISCIPLINARIDADE

A execução curricular do Curso deverá acontecer de tal forma que suas abordagens sejam interdependentes e seus conteúdos permitam uma permanente recorrência na perspectiva da interdisciplinaridade. Deverá, pois, caracterizar-se pelo *pensamento complexo*. Trabalhos desenvolvidos em sala de aula com os(as) estudantes (desenvolvimento não-presencial dos Componentes Curriculares) deverão ser previamente planejados e discutidos com todo(as) os(a) professores(as) responsáveis pelo ensino de todos os Componentes Curriculares. Seu acompanhamento e avaliação deverão ser rigorosamente definidos coletivamente.

### 14. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Atividades complementares serão realizadas dependendo da existência dos recursos disponíveis. Por exemplo: fazer visitas e intercâmbio é de fundamental importância, principalmente na construção de experiências inovadoras. Isso implica custos relativamente elevados, mas se pode sugerir que sejam realizados eventos nas escolas ou nos municípios cuja organização seja de responsabilidade do cursista. Isso tem repercussão tanto para o município parceiro como para as instituições que estão promovendo o curso, para os estudantes, como já se constitui num produto em termos de construção de nova concepção de educação na região (divulga, produz discussão, motiva, conquista).

### 15. TECNOLOGIA

Como o desenvolvimento do curso se dará principalmente na modalidade presencial (280 horas-aula presenciais e 80 horas-aula em alternância na escola ou comunidade, das quais 60 horas-aula na escola), pretende-se utilizar, nos *campi* onde serão realizadas atividades presenciais, equipamentos multimídia (projektor, tela, microcomputadores, TV e vídeo), conexão à internet, retroprojektor. Para a realização das atividades no tempo comunidade, pretende-se contar com tecnologias (microcomputadores, vídeos, TVs e internet) existentes nas próprias escolas e/ou em outros espaços públicos dos municípios onde residem ou trabalham os/as aprendentes. Pretende-se, complementarmente, criar um ambiente dinâmico de interação coletiva – mensagens, discussões, textos, imagens, informações, dentre outras possibilidades – na Internet (ambiente Yahoo, Google ou similar), fechado ao público externo e aberto à participação dos/das docentes e dos/as aprendentes do curso. Buscar-se-á incentivar a produção, pelos (as) docentes do curso – ou a reprodução, quando de autoria dos mesmos –, de material de apoio didático ao desenvolvimento dos componentes curriculares.

#### 16. INFRAESTRUTURA FISICA

Sala de aula, compatível com o número de alunos da respectiva turma, dotada de infraestrutura convencional, biblioteca do respectivo *Campus* à disposição dos docentes e dos alunos, equipamentos didáticos auxiliares necessários ao pleno desenvolvimento do projeto pedagógico, além de instalações de suporte, complementares, características do referido *campi*.

Para as atividades a no tempo comunidade dos alunos – na Escola ou tempo/comunidade –, o Curso deverá contar com a infraestrutura existente nesses locais, onde tais atividades serão realizadas, inclusive com acesso à internet para as devidas interações virtuais.

#### 17. CRITÉRIO DE SELEÇÃO

Os pré-requisitos e condições para ingresso no Curso, comprovados pelo candidato no ato da sua inscrição às vagas ofertadas, são os seguintes:

- a) Ter concluído curso de graduação, com habilitação em Licenciatura;
- b) Estar em efetivo exercício do Magistério em escola pública da Educação Básica, localizada na região semiárida brasileira, preferencialmente de município do cariri paraibano, ou estar desempenhando funções de gestão, supervisão ou orientação pedagógica nas escolas ou desenvolver trabalho de educação popular em espaços não escolares;



c) Estar liberado parcialmente das atividades profissionais acima referidas de forma a poder participar efetivamente dos momentos presenciais do Curso.

Para a seleção dos candidatos cujas inscrições tiverem sido homologadas, serão adotados os seguintes instrumentos: prova escrita, entrevista e análise do *curriculum vitae*.

## 18. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O sistema de avaliação se efetuará, durante o curso, com base em provas escritas, seminários trabalhos escritos, (artigos, resenhas e/ou relatórios), acompanhamento do desempenho do(a) aluno(a) em atividades práticas ou outras atividades desenvolvidas a critério do docente do respectivo componente curricular, e, ao final do curso, com base na defesa pública da Monografia. O(a) aluna(o) cursista deverá apresentar relatório das atividades desenvolvidas durante o tempo não presencial (ou tempo/comunidade) obedecendo orientações previamente planejadas no tempo presencial ou tempo/escola com a colaboração conjunta dos docentes do curso.

O processo de avaliação será permanente, sendo observada e computada a participação do aluno no desenvolvimento das atividades propostas.

As notas atribuídas às atividades e o grau final em cada componente curricular serão expressos em números com até uma casa decimal, sendo aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior a 7,0 (sete).

O aluno que for reprovado em um componente curricular será desligado do curso.

A avaliação do desempenho dos professores será efetuada mediante acompanhamento pela coordenação do curso juntamente com o colegiado do mesmo, considerando o desempenho no componente curricular assumido e o seu compromisso para com essa atividade, bem como pelos cursistas, a quem cabe sugerir substituição do docente que não esteja atendendo, satisfatoriamente, às exigências do curso. Quanto à coordenação, ao atendimento administrativo e às instalações físicas, a avaliação do seu desempenho caberá tanto aos professores como aos cursistas, com a mediação do colegiado do curso.

## 19. CONTROLE DE FREQUÊNCIA

A frequência mínima do aluno exigida pelo Curso será de 75% na participação das atividades presenciais programadas para cada componente curricular, adotando-se como forma de controle lista de presença de alunos a tais atividades.

Será obrigatória a participação do aluno em todas as atividades programadas para cada componente curricular, de acordo com a forma de controle definida pelo professor do respectivo componente curricular e previamente por ele informada aos alunos e à Coordenação do Curso.

## 20. TRABALHO DE CONCLUSÃO

Para a obtenção do Certificado de Conclusão do Curso, exigirá-se do aluno a integralização da totalidade dos créditos dos componentes curriculares oferecidos de acordo com o cronograma do Curso. Adicionalmente, exigirá-se a realização da Monografia, cujo tema se enquadre nas áreas de estudo focalizadas durante o Curso e que seja submetida a uma defesa pública de qualificação, em um prazo não superior a 03 (três) meses após o término dos componentes curriculares.

A formação da banca examinadora dos trabalhos de conclusão de curso (Monografia) atenderá às normas vigentes na UFCG, cuja constituição será definida pelo Colegiado do Curso.

## 21. CERTIFICAÇÃO

O certificado de conclusão do Curso será expedido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFCG, acompanhado do respectivo histórico escolar, do qual constarão:

- a) A relação dos componentes curriculares, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, o nome e a titulação do professor responsável;
- b) O período em que o curso foi ministrado e sua duração total em horas;
- c) A declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da Resolução nº. 01/07 da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e das Resoluções nº. 03/2006 e nº. 16/2006, ambas da CSPG/UFCG.

## 22. INDICADORES DE DESEMPENHO

Para avaliação global do Curso, serão adotados os seguintes indicadores: números de alunos concluintes, média de desempenho dos alunos, índice de evasão e possíveis causas, produção técnico-científica e grau de inserção dos egressos em atividades voltadas ao aperfeiçoamento das políticas e práticas educacionais de suas respectivas Escolas, na perspectiva da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

**23. REFERENCIAS**

Serão elencadas em cada componente curricular. As citadas no projeto encontram-se nas notas de rodapé.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DESTINADO A PRODUÇÃO DO TRABALHO DE  
CONCLUSÃO DE CURSO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG**  
**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO - CDSA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA**  
**CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO - CECS**  
**DISCENTE/ENTREVISTADOR: EDVIRGES OLIVEIRA**  
**QUESTIONÁRIO DESTINADO A PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO**  
**DE CURSO**

Idade:

Sexo:

Formação:

Convênio com a escola:

Área de atuação:

Escola pública ou privada:

1. Qual o ano de participação na ECSAB?
2. Para você o que é educação contextualizada/ paradigma da contextualização?
3. Para você como a educação contextualizada/paradigma da contextualização se apresentou ao longo do processo formativo da ECSAB?
4. Quais as relações você enxerga entre a educação contextualizada/paradigma da contextualização com as necessidades da educação básica e da escola em que você trabalha?
5. O que você compreende por Questão Agrária (processo histórico-econômico-cultural que marcou e ainda marca o território brasileiro desde a colonização)?
6. Ao longo do curso você conseguiu perceber a contextualização do tema: Questão Agrária, dentro do semiárido brasileiro?
7. Que tratamento foi dado à Questão Agrária dentro dos conteúdos e materiais expostos ao longo de cada módulo apresentado no curso?
8. Você contextualiza a Questão Agrária em sala de aula? se sim, isso aconteceu antes ou depois da ECSAB? Quais as dificuldades e as possibilidades desta contextualização?
9. Enquanto profissional da educação, você consegue trabalhar de forma contextualizada a Questão Agrária no semiárido nordestino? Se sim, como?
10. Que metodologias, tendências pedagógicas ou estratégias metodológicas auxiliam ou poderiam auxiliar no trabalho da educação contextualizada na escola em que você trabalha?
11. Qual a importância da educação contextualizada para uma educação emancipatória em sua opinião?