

Alexandre Leite dos Santos Silva
Edmerson dos Santos Reis

EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO:

*Contribuições dos Cursos
de Licenciatura em
Educação do Campo*



**EDUCAÇÃO DO CAMPO
PARA A CONVIVÊNCIA
COM O SEMIÁRIDO:**

*Contribuições dos Cursos
de Licenciatura em
Educação do Campo*

Alexandre Leite dos Santos Silva
Edmerson dos Santos Reis

EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO:

*Contribuições dos Cursos
de Licenciatura em
Educação do Campo*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Nadir do Nascimento Nogueira

Vice-Reitor

Edmilson Miranda de Moura

Superintendente de Comunicação Social

Jacqueline Lima Dourado

Diretor da EDUFPI

Olívia Cristina Perez

EDUFPI - Conselho Editorial

Olívia Cristina Perez (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

Projeto Gráfico. Capa. Diagramação

Jéssica Almondes S. Saraiva

Revisão

Alexandre Leite dos Santos Silva

© 2024. Todos os direitos reservados.



FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S586e Silva, Alexandre Leite dos Santos.
Educação do campo para convivência com o semiárido: contribuições dos cursos de licenciatura em educação do campo./ Alexandre Leite dos Santos Silva, Emerson dos Santos Reis. – 2024.
118 f.
1 Livro digital
Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Edufpi - Picos, 2024.
ISBN: 978-65-5904-356-9
1. Educação do campo. 2. Licenciaturas. 3. Semiárido. I. Silva, Alexandre Leite dos Santos. II. Reis, Emerson dos Santos. III. Título.
CDD 370.917340981

Elaborado por Sérvulo Fernandes da Silva Neto CRB 15/603



Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil



SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	11
2 A PROPOSTA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO.....	24
3 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PESQUISA NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO.....	34
4 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO.....	46
5 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO.....	63
6 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IDENTIDADE SERTANEJA EM QUESTÃO.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
DADOS DOS AUTORES	113

PREFÁCIO

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse, não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.

João Cabral de Melo Neto

O livro *Educação do Campo para a Convivência com o Semiárido: contribuições dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo*, de autoria de Alexandre Leite dos Santos Silva e Edmerson dos Santos Reis, me inundou de alegria e entranhou minha alma, ao ler os resultados da pesquisa documental, realizada com quatro cursos de licenciatura em Educação do Campo existente em Universidades Federais que se localizam no Semiárido Brasileiro.

O mote inspirador da pesquisa foi investigar, sistematizar, refletir e partilhar, quais as contribuições desses cursos para a educação contextualizada para convivência com o Semiárido. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como sua materialidade de origem sua vinculação ao projeto histórico da classe trabalhadora do campo, das águas e das florestas, e a luta por formar educadoras e educadores para contribuir na construção de outro projeto de sociedade, de educação e de escola contextualizada na vida, no trabalho, na cultura dos povos e territórios do campo, das águas e das florestas do nosso país.

O livro, nos convida, a pensar sobre a materialidade da concepção e da prática, de uma construção coletiva, de autoria dos povos do campo: a Licenciatura em Educação do Campo e a Convivência com o Semiárido. Portanto, como as lutas das populações camponesas no

semiárido, foram contribuindo para a formulação de novo olhar sobre o território da semiaridez e a formação de educadoras e educadores, que fortalecessem o pertencimento, a identidade, a agroecologia, a partir da formação em alternância colocaram em diálogo os saberes científicos e populares das escolas e das comunidades, e a diversidade ambiental e sociocultural do semiárido, contribuindo para uma concepção de educação em prol da emancipação humana para que os povos sertanejos possam compreender seu tempo, seu território e suas lutas.

Para situar o chão no qual se materializa estas licenciaturas, trazem o semiárido brasileiro, como uma região de grande diversidade ecológica e cultural, retomam a proposta de Convivência com o semiárido, como parte de uma construção histórica que envolveu movimentos sociais, academia e poder público, que passam a lutar por uma organização comunitária, políticas públicas integradas, uso e manejo racional e sustentável dos recursos hídricos, defesa da agricultura familiar, incentivo a tecnologias apropriadas e de uma política pública educacional contextualizada à realidade do bioma e das populações que nele vivem.

A análise dos projetos político pedagógicos e dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nas Licenciaturas em Educação do Campo estudadas, evidencia a vinculação de processos de ensino, pesquisa e extensão, com uma vinculação com a cultura, os saberes, o modo de produzir a vida no semiárido, nas tensões e potencialidades existentes no território e na necessidade da superação de uma visão simplista sobre a contextualização da educação.

O papel das Licenciaturas em Educação do Campo, na formação das futuras gerações de educadoras e educadores do campo no semiárido, se traduz de forma efetiva no reconhecimento, na valorização dos saberes e na articulação entre universidade, comunidades e escolas, com o desenvolvimento de projetos de tecnologias sociais, no envolvimento das escolas em ações de educação ambiental, atividades culturais, na inserção de componentes curriculares específicos sobre semiárido e contextualização e na oferta de formação continuada para as professoras em exercício nas escolas do campo do território.

Ao trazer reflexões sobre a contribuição das Licenciaturas em

Educação do Campo no Semiárido, também nos indaga sobre como se dá a participação dos movimentos sociais pela convivência com o semiárido na formulação e avaliação destas propostas, bem como ocorre a formação dos formadores dos cursos nas temáticas e lutas pertinentes ao semiárido. Essas questões se tornam fundamentais para que possamos avançar nas propostas e práticas de formação inicial e continuada, numa perspectiva da Educação Contextualizada e da formação para atualidade, ou seja, como nos colocou Pistrak, uma formação que tenha sentido e significado em nosso tempo e possa ser estudado e compreendido pela coletividade de educadoras e educadores em formação na universidade e nas escolas básicas.

O livro, portanto, é importante porque nos permite pensar uma ação educativa de formação inicial de educadores e educadoras com base em outra teoria de formação humana e com uma nova visão do trabalho educativo nas escolas do campo, das águas e das florestas no semiárido brasileiro, que contribua para uma compreensão e uma ação crítica na sua realidade. Assim, este livro é efetivamente uma contribuição para que possamos refletir sobre a contribuição das Licenciaturas em Educação do Campo na formação e na vida dos territórios.

Maria do Socorro Silva

“Dia de Cosme e Damião” – Setembro/2024

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

A Educação do Campo é mais que uma modalidade de ensino (Brasil, 2010a). Refere-se à educação construída com a população do campo, constituída por coletivos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem a sua existência no meio rural (Brasil, 2010b).

Apesar da sua polissemia, o termo Educação do Campo foi tomado desde a década de 1990 para se referir a um paradigma educacional contra-hegemônico, construído com a população camponesa para atender a seus interesses e necessidades, em contraposição ao paradigma da Educação Rural, caracterizado por ser imposto, descontextualizado, urbanocêntrico, salvacionista e assistencialista (Caldart, 2012; Ribeiro, 2013).

Então, são mais de 20 anos de lutas em que a população camponesa e seus movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), têm alcançado conquistas no âmbito da Educação do Campo, por escolas do e no campo (Caldart, 2011; Santos *et al.*, 2020). Essas conquistas têm se materializado em normas e políticas públicas para garantir educação pública, gratuita, de qualidade e contextualizada para a população camponesa em todos os níveis de ensino e em todo o território brasileiro, inclusive no Semiárido.

Com isso, neste capítulo iremos explanar os marcos históricos e normativos e características da Educação do Campo. Depois mostraremos as implicações dos avanços da Educação do Campo para a população camponesa que vive no Semiárido brasileiro.

MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo no Brasil tem uma trajetória constituída por diversos marcos históricos e normativos que refletem as lutas e as

conquistas da população do campo por uma educação que contemple os seus anseios e necessidades. Seguem alguns eventos que se constituíram em marcos na história da Educação do Campo (Quadro 1).

Quadro 1 – Marcos da Educação do Campo

Ano	Evento
1984	Criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
1997	Realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (I ENERA)
1998	Realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC)
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
1999	Realização do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo
2002	Realização do Seminário Nacional por uma Educação do Campo
2002	Publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
2003	Instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)
2005	Realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
2006	Lançamento do Programa Piloto de Formação Docente – Licenciaturas por áreas do conhecimento nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UnB, UFMG, UFS, UFBA).
2008	Realização do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
2008	Publicação das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

2004	Realização da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (II CNEC)
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)
2009	Início do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)
2010	Realização do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
2010	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)
2010	Publicação da Política Nacional de Educação do Campo
2010	Educação do Campo tornada modalidade de ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2012	Lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)
2015	Realização do II Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (II ENERA)
2023	Publicação das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior
2023	Instalação da Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec)
2023	Lançamento do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade)
2024	Encontro Nacional da Educação do Campo, das Águas e da Floresta

Fonte: Os autores (2024).

O surgimento e as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desde a década de 1980 (MST, [S. d.]), o MST, criado em 1984, tem lutado pela reforma agrária e por escolas no campo, no viés de uma educação que atenda aos interesses e necessidades da população camponesa. O movimento é responsável pela criação de escolas e centros de formação de lideranças camponesas imbuídos pelas características da Educação do Campo.

Encontros Nacionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), Conferências Nacionais pela Educação do Campo (CNEC), Seminários e Encontros nacionais. Esses eventos, realizados desde a década de 1990, foram importantes espaços de articulação e debate sobre as políticas públicas relacionadas à Educação do Campo (Santos *et al.*, 2020). Elas contribuíram para o reconhecimento das especificidades da Educação do Campo e para a formulação de normas e políticas públicas.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA foi criado em 1998 (Brasil, 1998), instituído em 2009 como política pública e regulamentado dentro da Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2010). Foi uma iniciativa do governo federal para promover a educação nas áreas de reforma agrária por meio da Educação de Jovens e Adultos, além de cursos técnicos e formação de educadores do campo.

Diretrizes Operacionais e Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002; 2008). São importantes por estabelecerem em nível nacional um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)² com a Coordenação Geral de Educação do Campo. Ela significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo e de outros grupos, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (Santos, 2017). Vinculada ao Ministério da Educação, foi um avanço porque a sua principal função é promover políticas públicas educacionais que garantam o acesso e a qualidade da educação para todos os brasileiros, com foco especial em grupos historicamente excluídos e em situação de vulnerabilidade social, como a população camponesa. Por isso, ocupa-se com as políticas nas áreas de alfabetização e educação de

1 A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada em 1998 e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em 2004.

2 Que em 2011 se tornou Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), designação atualmente vigente.

jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Foi criado no início de 2009 pelo Ministério da Educação, com a iniciativa da Secad, e materializado a partir de parcerias com as instituições públicas de Ensino Superior. O programa, que teve como base da sua estruturação as experiências pilotos de 2006, citadas anteriormente no quadro, apoia a implementação de cursos de nível superior e regulares de licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltado para a formação de educadores para a gestão de processos educativos e comunitários e para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (Santos, 2017).

Criação em 2010 do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). A sua criação foi o resultado da articulação de movimentos, organizações sociais e representações de instituições públicas de Ensino Superior. O Fonec tem o compromisso com a autonomia da população camponesa, garantindo a sua participação nas discussões, na edição e no controle social da execução das políticas educacionais para o campo (Santos *et al.*, 2020).

Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2010b). A Política Nacional de Educação do Campo, estabelecida pelo Decreto Nº. 7352, de 04 de novembro de 2010, foi um marco importante ao instituir a Educação do Campo como política de Estado, reconhecendo suas especificidades e o seu lugar no pacto federativo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Foi elaborado com a participação de representantes de setores e organizações da sociedade civil e envolve um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo (Brasil, 2013). O Pronacampo foi implementado com quatro eixos de investimentos em políticas públicas na Educação do Campo: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Brasil, 2023). Constituiu uma importante contribuição em fornecer princípios e valores para o ensino-aprendizagem, formação docente, referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior, sendo característica em instituições e cursos voltados para a Educação do Campo, com destaque para os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), as Licenciaturas em Educação do Campo e os cursos de Pedagogia da Terra.

Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec). A reinstalação em 2023 da Conec, prevista na Política Nacional de Educação do Campo, representou no Ministério da Educação a retomada dos debates a respeito dos direitos dos povos do campo na educação com a participação social (Brasil, 2023). O papel da Conec é contribuir para articular e garantir essa participação (Brasil, 2010b).

Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade). O Programa visa formar professores com licenciaturas específicas e pedagogos para atendimento das redes públicas e comunitárias que têm educação escolar indígena, quilombola e do campo, especial inclusiva e bilíngue de surdos (Brasil, 2023). Além de preparar professores em exercício, o Parfor Equidade vai ampliar o número de profissionais que trabalham com esse grupo.

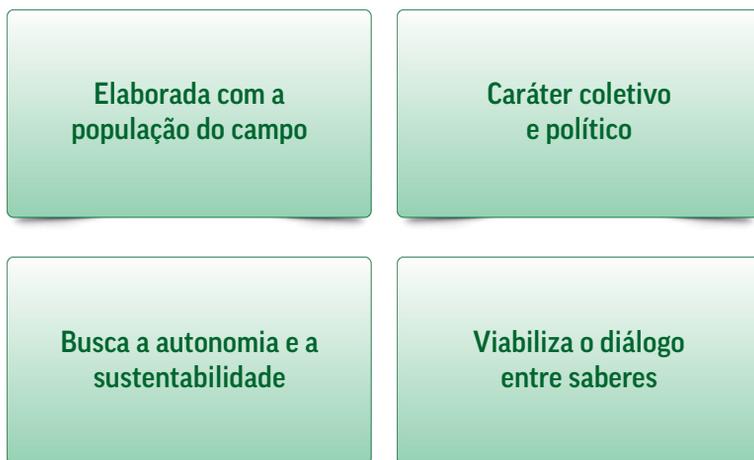
Há outros marcos importantes³, mas esses mencionados já evidenciam tanto as conquistas quanto os desafios enfrentados pela Educação do Campo no Brasil, explicitando a importância de políticas públicas que considerem as especificidades e as necessidades da população camponesa. Esse processo histórico e gradativo tem levado à construção da identidade da Educação do Campo, permitindo traçarmos algumas de suas características.

³ Como a formação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação do Campo, o Conselho Nacional de Educação do Campo etc.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O histórico da Educação do Campo, que ainda continua em processo de constituição como prática social, vai instituindo algumas características que, segundo Caldart (2012), a identificam de forma sintética. Discutimos algumas delas (Figura 1), elencadas a partir de nossas leituras e vivências no ensino, na extensão e na pesquisa em Educação do Campo.

Figura 1 – Características da Educação do Campo



Fonte: Os autores (2024).

Primeiro, que se trata de uma educação *elaborada com a população do campo*, representando os seus interesses e necessidades. Por isso, dizemos que é DO campo (Caldart, 2011). Assim, ela é contextualizada, na medida que problematiza, reconhece e valoriza as peculiaridades da vida camponesa, nos seus modos de ser e produzir a sua existência, mas não deixando de garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Nessa direção, busca fortalecer a identidade cultural e territorial das comunidades rurais resgatando a sua história, respeitando os seus saberes, valorizando o seu contexto e considerando a sua diversidade (Leonel; Castro; Albuquerque, 2024).

Segundo que tem um *caráter coletivo e político*, constituindo-se como luta social por políticas públicas pela terra e pelo acesso da população do campo a escolas NO campo e educação pública, gratuita e de qualidade (Caldart, 2012). Nesse sentido, a Educação do Campo busca o empoderamento da população camponesa para que assuma coletivamente um papel ativo na transformação social da sua realidade. Por isso, são importantes a participação comunitária no processo educacional (desde a formulação das políticas públicas) e a proximidade com os movimentos sociais, dado ao seu caráter pedagógico, no que se chama de Pedagogia do Movimento (Caldart, 2011).

Terceiro, que *busca a autonomia e a sustentabilidade* em todas as dimensões, isto é, um modo de vida que não comprometa a existência e a qualidade de vida das futuras gerações, em substituição ao paradigma desenvolvimentista (Silva, 2018). Dessa forma, a Educação do Campo promove práticas educacionais que são imbuídas de uma visão sistêmica da realidade, não podendo separar presente, passado e futuro, campo e cidade, humanos e natureza e a produção da existência com as concepções que temos dela e a conservação do meio ambiente. Por isso, a Educação do Campo incentiva a relação sustentável com a natureza, a valorização das tradições e tecnologias que provejam autonomia e reflitam o respeito para com a terra e a produção solidária e consciente, apontando o campesinato um modelo para as sociedades do futuro (Silva, 2012).

Quarto, que viabiliza o *diálogo entre saberes*. Assim, na Educação do Campo busca-se o diálogo entre os saberes científicos e os populares, os conteúdos escolares e as práticas socioprofissionais e dos saberes escolares entre si (Pereira; Paula, 2022). Por isso, a Pedagogia da Alternância tem relevância na medida que fornece subsídios para esses diálogos, integrando/alternando o tempo na escola com o tempo na comunidade, a teoria e a prática, o aprendizado manual com o intelectual (Begnami, 2004). Nesse sentido, a interdisciplinaridade também contribui integrando e articulando diferentes áreas do conhecimento, o que corresponde com a visão sistêmica da vida.

Essas características da Educação do Campo refletem os pressupostos da Educação Popular (Streck *et al.*, 2014). Além disso, contribuem para o fortalecimento da identidade camponesa.

IDENTIDADE CAMPONESA

Um dos fundamentos da Educação do Campo é o fortalecimento da identidade camponesa pelo (re)conhecimento dos laços de pertencimento (Brasil, 2004). A identidade é um construto social, podendo ser definida como o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade (Silva; Cury, 2015). Como produtos e produção das relações de poder, as identidades podem ser instrumentos tanto de dominação como de resistência (Bourdieu, 1989; Chartier, 1990). Os laços de pertencimento dos sujeitos do campo são muitas vezes ligados ao território (localidade, região etc.), referindo-se a uma área delimitada, ocupada e/ou controlada por um determinado grupo humano, não se limitando apenas ao espaço físico, mas também incluindo elementos políticos, econômicos e culturais (Haesbaert, 1997; Esmeraldo; Molina; Antunes-Rocha, 2017). Por conseguinte, não é apenas uma questão espacial porque “não é propriamente o espaço que vai ‘fundar’ uma identidade, mas a força política e cultural dos grupos sociais que nele se reproduzem” (Haesbaert, 1997, p. 50).

Portanto, a identidade camponesa é também social e cultural, referindo-se à ligação do sujeito do campo com o seu grupo social, carregado por valores, crenças, tradições, costumes, normas e práticas compartilhadas (Haesbaert, 1997). Assim, ela é construída a partir de uma combinação de elementos simbólicos e materiais que envolvem o estilo de vida e trabalho, a cultura e tradições, a relação com a natureza, a comunidade e a solidariedade e a identidade econômica (Silva; Cury, 2015). Ela representa a maneira como os agricultores familiares se percebem e se posicionam dentro de um contexto rural, mantendo e transmitindo tradições e práticas que são fundamentais para a sua sustentabilidade e sobrevivência como comunidade agrícola (Silva, 2003). Nesse cenário, a Educação do Campo contribui para fortalecer a identidade camponesa por considerar a sua história, respeitar os seus saberes e a maneira como os camponeses se identificam e se relacionam com o seu modo de vida, sua ocupação agrícola e o ambiente rural em que estão inseridos.

A relação da Educação do Campo com a identidade camponesa evidencia também o seu comprometimento com a luta pela afirmação,

extremas de temperatura e disponibilidade hídrica (Araújo; Falcão Sobrinho, 2009).

Mas não se trata de uma região definida apenas em termos físico-espaciais. Segundo Haesbaert (1988), a região é um espaço de identidade cultural e representatividade política, articulado em função de interesses muitas vezes econômicos. Nessa direção, o Semiárido brasileiro destaca-se pela riqueza cultural e diversidade do seu povo. Desse povo, 38% vive no campo, o que o torna o território mais habitado no meio rural brasileiro (Baptista; Campos, 2013). É responsável pela alta produção de soja, milho, algodão, feijão, mandioca e cana-de-açúcar, dentre outros; a extração vegetal do umbu, carnaúba, pequi, babaçu, e outras frutas e oleaginosas; além da produção agropecuária, com destaque para a ovinocaprinocultura, a apicultura e o rebanho bovino (INSA, *[S.d.]*). A população camponesa do Semiárido também contribui, no nível da agricultura familiar, para a preservação de tradições culturais, para a manutenção de práticas agroecológicas, para o desenvolvimento de tecnologias sociais e para a conservação de suas riquezas naturais (Schistek, 2013).

O conhecimento e a forma de vida das populações que ainda conservam métodos tradicionais podem colaborar de maneira social e cultural para a conservação da biodiversidade, além de constituir uma ferramenta importante para a manutenção da cultura (Almeida *et al.*, 2019).

As populações do Semiárido desenvolveram ao longo do tempo estratégias de sobrevivência e de adaptação às condições climáticas adversas, especialmente os períodos de seca e de altas temperaturas, o que indica uma forte resiliência cultural e social. Como afirma Malvezzi (2007, p. 9 -10), “O Semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”. Dessa forma, a população do campo no Semiárido tem importância fundamental para a região, para o Nordeste e para o nosso país.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO

A população do campo no Semiárido por meio dos processos educativos de que dispõe é responsável pela preservação e transmissão

de seu legado cultural, para que as suas futuras gerações tenham acesso aos saberes acumulados ao longo dos tempos. Por isso, precisamos reconhecer que a Educação do Campo no Semiárido desempenha um papel crucial. Ela é voltada para atender às especificidades das comunidades camponesas e semiáridas, valorizando o seu conhecimento tradicional sobre práticas agroecológicas, manejo dos recursos naturais, adaptação ao clima semiárido e outras estratégias de sobrevivência.

Conseqüentemente, a leitura do Semi-árido passa a ser redimensionada. Ele passa a ser o território das possibilidades de práticas, vem à tona as idéias do desenvolvimento integrado e sustentável, que vai se efetivando aqui e ali, através da agroecologia; das cisternas familiares de captação da água de chuva nos telhados, garantido água de chuva para o consumo humano e também visando a produção; barragens subterrâneas; cisterna na roça; associações de fundo de pasto; produção de caprinos e ovinos; apicultura etc, e todos baseados na agricultura familiar e na busca de segurança alimentar e nutricional. Essas novas formas de produzir no Semi-árido e conseqüentemente, de viver e de se planejar, possibilita sutilmente abrir caminhos para a emergência de uma nova racionalidade (Carvalho, 2006, p. 24).

Essas novas formas de produzir incluem também técnicas de plantio, manejo da água, criação de animais, medicina tradicional, dentre outros, que são essenciais para a sustentabilidade da região, como as inúmeras tecnologias sociais de armazenamento e gestão da água, difundidas nos últimos anos pela Embrapa Semiárido e Articulação do Semiárido (ASA).

Ao estabelecer o diálogo entre elementos da cultura local nos currículos e as práticas escolares, no sentido de uma educação contextualizada, a Educação do campo fortalece a identidade cultural das comunidades do campo (Silva; Freixo, 2017). Isso promove o senso de pertencimento e orgulho, além de contribuir para a preservação e a transmissão das tradições e práticas culturais únicas do Semiárido.

A Educação do Campo tem como perspectiva a interação harmoniosa com o meio ambiente, isto é, visando o convívio sustentável com ele.

A Educação do Campo e a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido são bandeiras agitadas por estes sujeitos

coletivos, e denotam uma postura de denúncia e de construção de alternativas efetivas, pois quando as leis, planos e metas educacionais prevêm um tratamento diferenciado na promoção da educação do povo do campo e na garantia da convivência sustentável com o Semiárido, identificamos, por um lado, uma declaração de culpa e, por outro lado, um comprometimento com a construção de alternativas para a superação dessa realidade (Sobreira; Medeiros, 2014, p. 72).

Por isso, busca contribuir para a melhoria da qualidade de vida do povo ao lado do desenvolvimento de práticas agrícolas sustentáveis, técnicas de conservação do solo e da água, manejo integrado de pragas e doenças, uso eficiente de recursos naturais, entre outras estratégias que são essenciais para mitigar os impactos das condições semiáridas. Essas estratégias, além de visarem a sustentabilidade, são responsáveis por gerarem autonomia e empoderamento para a gente sertaneja (Conti, 2013).

Uma das lutas da Educação do Campo no Semiárido é para que a população sertaneja supere os desafios de acesso à educação escolar, garantindo a todos oportunidades iguais de ensino público, gratuito e com qualidade, o que inclui a vigília e a denúncia de fechamentos de escolas do campo (Reis; Rocha, 2018). Além disso, na pauta dessa luta está a exigência de infraestrutura adequada nas escolas considerando as especificidades do clima, de transporte escolar seguro e regular, de suficientes materiais didáticos contextualizados e da formação de professores para atuar no contexto do campo no Semiárido.

Portanto, a Educação do Campo não apenas procura garantir o acesso do povo sertanejo e camponês ao conhecimento historicamente acumulado. Ela também contribui significativamente para fortalecer a resiliência e a sustentabilidade das comunidades do campo, no sentido da convivência com o Semiárido.

2 A PROPOSTA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

O Semiárido brasileiro é uma região de grande diversidade ecológica e cultural, mas que enfrenta desafios significativos em termos sociais e econômicos (Perez-Marin; Santos, 2013). Abordagens integradas, sustentáveis e adaptativas são essenciais para promover a convivência das comunidades com esse ambiente peculiar e desafiador. Nesse cenário emergiu a proposta de convivência com o Semiárido. Ela pode ser entendida como um conjunto de orientações sobre como ‘conviver’ com qualidade e de forma sustentável com as condições dessa região, considerando as suas especificidades, problemáticas, possibilidades e potencialidades (Silva; Pereira, 2020). Neste capítulo, apresentamos um breve histórico dessa proposta e algumas de suas características, destacando a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido.

A proposta de convivência com o Semiárido faz parte de um processo que envolve diversos marcos históricos envolvendo políticas, movimentos sociais, avanços científicos e iniciativas governamentais. Inicialmente, segundo Carvalho (2011) já na década de 1970 esta proposta já se pontuava em vários lugares. Isso foi feito especialmente por iniciativas de Organizações da sociedade civil e da Igreja Católica.

Depois, na década de 1980, a sociedade passou a pressionar pela participação do povo nas políticas públicas de desenvolvimento do Semiárido (Carvalho, 2011). Um exemplo disso é o Movimento Muda Nordeste, de 1985, que denunciou as políticas assistencialistas e apontou o direito da população à participação política quando se trata do desenvolvimento do Semiárido (Fávero, 2002).

Na década de 1990 a proposta de convivência com o Semiárido emerge de forma destacada pela sociedade civil organizada. No início da década de 1990, mais precisamente em 1992, movimentos sociais, associações, cooperativas e sindicatos lançaram o Fórum Nordeste, um marco que anunciava as possibilidades de convivência com o Semiárido (Macedo, 2004).

No fim dessa década, em 1999, surge a Articulação Semiárido Brasileiro (ASA), uma rede com centenas de organizações da sociedade civil, cuja missão é contribuir para a mobilização e a construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e a convivência com o Semiárido. As estratégias adotadas pela ASA envolvem a comunicação popular e processos de sistematização e intercâmbio de experiências e saberes entre famílias agrícolas visando promover a aprendizagem social (ASA, *[S. d.]*).

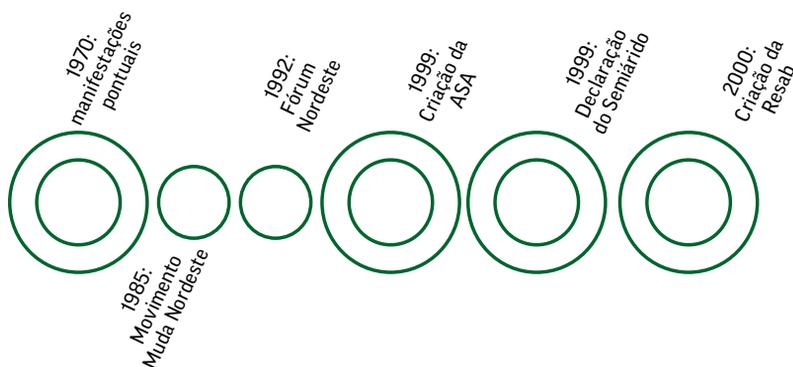
Também em 1999, a ASA elabora e divulga a “Declaração do Semiárido: Propostas da Articulação no Semiárido Brasileiro para a Convivência com o Semiárido e Combate à Desertificação”. Esse documento se constituiu no marco político do lançamento da proposta de convivência com o Semiárido como projeto de desenvolvimento territorial (Carvalho, 2011).

Considerado um documento de ruptura com a filosofia e as ações do combate à seca, a Declaração aponta medidas estruturantes para o desenvolvimento sustentável da região, pauta um conjunto de medidas políticas e práticas de convivência com o Semiárido e, nesse contexto, propõe a formulação de um programa para construir um milhão de cisternas no Semiárido Brasileiro (ASA, *[S. d.]*).

No ano 2000, surge a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab). Ela congrega educadores, educadoras e instituições governamentais e não governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro e que trabalham em defesa de políticas públicas educacionais apropriadas à realidade da população sertaneja. Então, ela busca por meio do currículo, da formação de professores, da gestão educacional e de materiais didáticos pedagógicos consolidar uma proposta político pedagógica de educação para o Semiárido brasileiro construída por meio do diálogo com os diversos sujeitos individuais e coletivos da região e suas experiências com a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido (IRPAA, 2020).

Dispomos esses marcos iniciais da proposta em uma linha do tempo:

Figura 3 – Cronologia do início do desenvolvimento da proposta de Convivência com o Semiárido



Fonte: Os autores (2024).

Esses marcos, dentre outros não mencionados, representam momentos importantes da mobilização social e na evolução das políticas e práticas voltadas para a convivência com o Semiárido brasileiro. Dessa forma, são o reflexo do desenvolvimento da conscientização e do compromisso da sociedade civil sertaneja para com a melhoria da sua qualidade de vida de forma sustentável. Durante esse processo histórico, a proposta de convivência com o Semiárido vem assumindo uma identidade com características próprias.

CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

A partir da pesquisa bibliográfica e consulta aos sites institucionais da ASA, IRPAA e outras organizações, foi possível elencarmos algumas características da proposta de convivência com o Semiárido brasileiro. Elas envolvem o uso racional e sustentável dos recursos hídricos, a agricultura familiar, as tecnologias apropriadas, a organização comunitária, a busca por políticas públicas integradas, o convívio sustentável com o meio ambiente e a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, construída com o respeito ao conhecimento tradicional das comunidades sertanejas. Discutiremos sobre essas características (Figura 4).

Figura 4 – Características da proposta de Convivência com o Semiárido



Fonte: Os autores (2024).

Convivência com a escassez hídrica. A região enfrenta desafios significativos relacionados à disponibilidade de água e, por conseguinte, a segurança hídrica (Malvezzi, 2007). Por isso, a proposta defende o uso racional, participativo e sustentável dos recursos hídricos. Conforme a Declaração do Semiárido:

Aprendemos, também, que a água é um elemento indispensável, longe, porém, de ser o único fator determinante no semi-árido. Sabemos agora que não há como simplificar, reduzindo as respostas a chavões como “irrigação”, “açudagem” ou “adutoras”. Além do mais, os megaprojetos de transposição de bacias, em particular a do São Francisco, são soluções de altíssimo risco ambiental e social. Vale lembrar que este ano, em Petrolina, durante a Nona Conferência Internacional de Sistemas de Captação de Água de Chuva, especialistas do mundo inteiro concluíram, na base da sua experiência internacional, que a captação da água de chuva no

Semi-Árido Brasileiro seria uma fonte hídrica suficiente para as necessidades produtivas e sociais da região (ASA, 1999, p. 3).

Esse uso racional dos recursos hídricos inclui técnicas de captação de água da chuva, irrigação eficiente, manejo adequado de reservatórios e reuso de água.

Defesa da agricultura familiar. A proposta de convivência com o Semiárido defende a agricultura familiar como base econômica na região (ASA, 1999). Isso é importante se considerarmos que metade dos estabelecimentos de agricultura familiar se encontram no Nordeste e, destes, a maioria no Semiárido (Massruhá *et al.*, 2020). Nesse sentido, a proposta aponta para a promoção de práticas agrícolas, especialmente de cunho agroecológico, adaptadas ao clima Semiárido, como sistemas agroflorestais, irrigação por gotejamento, plantio de espécies resistentes à seca, manejo integrado de recursos naturais, diversificação de culturas, técnicas de conservação do solo e uso racional de insumos (Borba *et al.*, 2023).

Incentivo a tecnologias apropriadas. Incentiva-se a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias adaptadas ao Semiárido, como técnicas de conservação do solo, energia renovável, criação de animais adaptados, entre outras (Perez-Marin *et al.*, 2010).

O uso de tecnologias e metodologias adaptadas ao semi-árido e à sua população, como ferramentas básicas para a convivência com as condições da região. A universalização do abastecimento em água para beber e cozinhar, como um caso exemplar, que demonstra como tecnologias simples e baratas como a cisterna de placas de cimento, podem se tornar o elemento central de políticas públicas de convivência com as secas (ASA, 1999, p. 5).

Nesse sentido, são especialmente importantes as tecnologias sociais de convivência, por serem de baixo custo, acessíveis, concebidas junto com a população e que contribuem para a autonomia, a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida (Dagnino, 2014).

Ações pela organização comunitária com políticas públicas integradas. Estimula-se a organização comunitária na gestão participativa dos recursos naturais e políticas públicas integradas.

Esquemas de dominação política quase hereditários, bem como a falta de formação e informação representam fortes entraves ao processo de desenvolvimento do semi-árido. Sabendo que a Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação insiste bastante sobre a obrigatoriedade da participação da sociedade civil em todas as etapas da implementação dessa Convenção, a Articulação está propondo, para vigência desse direito: O reforço do processo de organização dos atores sociais, visando sua intervenção qualificada nas políticas públicas (ASA, 1999, p. 6).

Desse modo, busca-se a implementação de políticas públicas integradas que considerem as especificidades do Semiárido, envolvendo diferentes esferas de governo, organizações da sociedade civil e o setor privado. Nesse sentido, é necessário o envolvimento das comunidades locais no planejamento, implementação e acompanhamento de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável da região (Conti, 2013).

Convivência sustentável com o meio ambiente. Como afirmou a Declaração do Semiárido: “Este programa [de convivência] está fundamentado em duas premissas: A conservação, uso sustentável e recomposição ambiental dos recursos naturais do semi-árido” (ASA, 1999, p. 5). Nesse mote, defende-se a implementação de estratégias de conservação da biodiversidade, em prol de espécies nativas e adaptadas ao clima semiárido e pela promoção da recuperação de áreas degradadas (Malvezzi, 2007).

Educação contextualizada. Defende-se a educação contextualizada, visando a autonomia da população, iniciativas educativas e programas formativos para disseminar práticas sustentáveis, a educação ambiental, as técnicas agrícolas adaptadas e o intercâmbio de conhecimentos sobre o meio ambiente e a convivência com ele entre os moradores do Semiárido.

A educação contextualizada e a política de convivência com o clima são elementos fundamentais para se construir um projeto de desenvolvimento sustentável para o Semiárido. Para isso é necessário valorizar a região e suas potencialidades, especialmente as pessoas, respeitar a cultura local, enfrentar os problemas e elaborar políticas públicas adequadas para resolvê-los. Mas, acima de tudo é preciso

colocar a educação a serviço desse projeto sustentável para que não se cometam os mesmos erros do projeto de combate à seca. Reforçamos, mais uma vez, que a educação a ser pensada nesse projeto não é apenas a formal, mas a educação cultural em todos os espaços, sejam eles formais, não formais e informais (Pereira, 2013, p. 104).

A educação contextualizada é construída à base do respeito ao conhecimento tradicional, valorizando o diálogo permanente com as comunidades locais, que muitas vezes possuem técnicas ancestrais adaptadas ao ambiente semiárido (Fernandes *et al.*, 2021). Ela também tem um papel importante no (re)conhecimento da história e da cultura regional, sabendo que “o que faz a região não é o espaço, mas sim o tempo, a história [...] Nada há, nem mesmo as paisagens ou os solos, caros aos geógrafos, que não seja herança, quer dizer, produtos históricos das determinantes sociais” (Bourdieu, 1989, p. 115).

Não temos a presunção de fazer uma apresentação exaustiva das características da proposta de convivência com o Semiárido. São apenas algumas pistas para dar um contorno teórico-metodológico para as nossas discussões. Precisamos lembrar que estamos falando do Semiárido brasileiro, uma região complexa, com um povo complexo, e em um cenário em constante mudança. Logo, a convivência com o Semiárido não pode ser representada por um quadro estático de características, mas como um filme, com uma dinâmica que altera as demandas e as tendências ao passar do tempo.

Essas características atribuem à proposta de convivência com o Semiárido os contornos necessários para que possa contribuir com ações, saberes e articulações visando mitigar os efeitos da seca e das condições climáticas adversas, fortalecendo a resiliências das comunidades sertanejas. Além disso, a proposta tem sido responsável por experiências frutíferas de desenvolvimento sustentável, que consideram a capacidade de suporte dos ecossistemas do Semiárido brasileiro e que têm melhorado a qualidade de vida das populações locais. O conhecimento dessas características é fundamental para orientar políticas públicas e ações voltadas para a convivência sustentável com o Semiárido brasileiro. Ademais, a partir dessas características é mais fácil compreendermos o sentido do que tem sido nomeado na literatura

acadêmica como educação contextualizada para a convivência com o Semiárido.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

A educação contextualizada para a convivência com o Semiárido refere-se ao fazer pedagógico que reconhece e valoriza as particularidades ambientais, sociais, econômicas e culturais dessa região específica do Brasil (Maia; Lemos; Andrade, 2020; Oliveira; Florentino, 2023). Essa educação não se limita ao ensino formal, que acontece nas escolas, mas engloba o conjunto de práticas e conhecimentos que são essenciais para formar os sujeitos de comunidades locais para enfrentarem os desafios e aproveitarem as oportunidades que o Semiárido oferece (Pereira, 2013). Destacaremos três aspectos fundamentais dessa educação.

Figura 5 – Aspectos da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido



Fonte: Os autores (2024).

Valorização da região semiárida. Os currículos e as práticas de ensino precisam incluir estudos sobre a geografia, clima, flora, fauna e recursos naturais específicos do Semiárido, discutindo suas problemáticas e potencialidades (Martins, 2006). Além disso, precisa-se

dialogar com o conhecimento tradicional das comunidades locais nas práticas educacionais, promovendo o respeito às sabedorias ancestrais sobre a convivência com o ambiente semiárido (Carneiro *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2018). Isso permite que os estudantes compreendam as características únicas da região, a ressignificando. Além disso, irão desenvolver o senso de pertencimento e a responsabilidade ambiental (Mattos, 2004).

Busca pela sustentabilidade em todas as dimensões (Reis, 2006). A educação contextualizada para a convivência com o Semiárido aponta para técnicas agrícolas e sustentáveis adaptadas ao Semiárido, como o uso de sistemas agroecológicos, técnicas de conservação do solo, irrigação eficiente e cultivo de espécies vegetais resistentes à seca (Araújo *et al.*, 2023).

Algumas dessas tecnologias são verdadeiras pérolas, muitas vezes inventadas por pessoas do povo, sendo replicadas sem que ninguém detenha direitos de propriedade sobre elas. No Semi-Árido, elas dizem respeito, sobretudo, à questão hídrica. O que está em jogo é o aproveitamento máximo da água disponível e sua estocagem para os períodos em que ela faltará. É a cultura da previdência, em vez da providência. Trata-se de uma mudança subjetiva e objetiva. A mudança subjetiva passa por uma nova educação, contextualizada, que deveria começar pelo próprio currículo escolar; a mudança objetiva passa pelas novas tecnologias (Malvezzi, 2007, p. 106).

Envolve também o desenvolvimento de programas de educação ambiental que incentivem a conservação da biodiversidade, a recuperação de áreas degradadas, o uso sustentável dos recursos naturais e a redução da poluição (Duarte *et al.*, 2015).

A sustentabilidade nessa perspectiva, inclui educar sobre a importância da água no Semiárido (Nascimento; Silva, 2020). Precisa mostrar a importância de promover práticas de gestão integrada dos recursos hídricos, como a construção e manutenção de cisternas para armazenamento de água da chuva, técnicas de reuso de água e manejo sustentável de aquíferos.

É preciso que o ensino auxilie os estudantes para entender e lidar com os efeitos das mudanças climáticas no Semiárido, promovendo

ações de adaptação e mitigação. Nessa direção, a escola pode servir de ponte para o desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas e sociais de convivência, que possam melhorar a qualidade de vida e a produtividade no Semiárido (Menezes; Reis; Silva, 2021).

Trabalho coletivo, politicidade e criticidade. Educar para conviver com o Semiárido envolve incentivar a aprendizagem social para o desenvolvimento de habilidades como a colaboração, a resiliência, a liderança e o pensamento crítico, essenciais para enfrentar os desafios complexos do Semiárido e promover a autonomia e o empoderamento das comunidades (Bezerra; Rosito, 2011; Dourado, 2012; Carneiro *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2018). As atividades educativas precisam estimular o trabalho e a organização coletiva, a comunicação popular e a leitura crítica e reflexiva da realidade Semiárida, situando-a dentro de um contexto global (Martins, 2006; Reis, 2020). Por fim, o ensino proposto dentro da perspectiva de convivência com o Semiárido precisa criar subsídios para que os educandos possam intervir em seu próprio contexto, transformando-o para a melhoria da sua qualidade de vida (Nascimento; Silva, 2020).

A educação contextualizada para a convivência com o Semiárido não se restringe apenas ao conhecimento teórico, mas busca capacitar os indivíduos para serem agentes ativos de transformação social (Pinto; Lima, 2008). Nesse sentido, podemos dizer que é permeada pela práxis. Sendo assim, não se trata apenas de promover um ensino usando elementos do Semiárido meramente com fins ilustrativos (Martins, 2006). O contexto Semiárido precisa ser ponto de partida e ponto de chegada do ensino na indissociabilidade entre teoria e prática, entre o local e global (Reis, 2020).

Considerando essas características da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, demanda-se pela reconfiguração em relação às escolas sertanejas no que toca ao currículo, às práticas de ensino e, conseqüentemente, na formação docente. Vislumbrando isso para parte significativa da população sertaneja, que vive no campo, optamos, neste trabalho, por ocupar nossas reflexões e discussões para a formação dos educadores do campo para atuarem nas escolas do Semiárido brasileiro.

3 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PESQUISA NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO

As licenciaturas em Educação do Campo são cursos de ensino superior criados com o objetivo de formar professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, considerando suas particularidades culturais, econômicas, sociais e ambientais. Visam integrar ensino, pesquisa e extensão e promover a valorização da Educação do Campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações (Brasil, 2009).

O processo de criação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo envolveu diversas etapas e iniciativas que foram fundamentais para sua consolidação, que envolveu demandas sociais e a atuação de movimentos sociais; políticas públicas específicas para a Educação do Campo; articulações acadêmicas e institucionais, especialmente entre Universidades e os movimentos sociais; e a criação de normas e diretrizes, que garantiram a institucionalização desses cursos, recursos e apoio institucional.

A proposta de criação desses cursos emergiu de forma destacada e articulada na ocasião da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, no ano de 2004, em Luziânia, Goiás (Caldart, 2010).

A partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II CNEC, é instituído um Grupo de Trabalho que fica responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na proposição ao Ministério da Educação – MEC, de uma proposta de formação de educadores campo (Molina, 2015, p. 150).

Então, a partir de 2006 quatro experiências-piloto foram desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). No entanto, essa proposta de formação docente vai ter início como política pública definitiva a partir dos editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) publicados nos anos de 2008, 2009 e 2012 (Brasil, 2008; 2009; 2012). Com o tempo, os cursos de licenciatura em Educação do Campo foram sendo ampliados e consolidados em diferentes universidades e instituições de ensino superior. Esses processos refletem um esforço coletivo de diversos atores sociais e institucionais para garantir uma educação mais inclusiva e contextualizada para a população do campo.

Como resultado, temos 47 cursos ativos e presenciais (Paula, 2023), distribuídos conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Licenciaturas em Educação do Campo presenciais e ativas

Região	UF	Instituição (SIGLAS)	Quantidade de Cursos
Centro-Oeste	DF, GO, MS	UnB, UFCat, UFG, UFGD, UFMS	5
Nordeste	BA, MA, PB, PI, RN	UFRB, UFMA, UFCG, UFPI, UFERSA, IFRN	10
Norte	AP, PA, RO, RR, TO	UFAP, UFPA, UNIFESSPA, IFPA, UFRO, UFRR, UFT	14
Sudeste	ES, MG, RJ	UFES, UFMG, UFV, UFTM, UFVJM, UFF, UFRRJ	8
Sul	PR, RS, SC	UFSC, IFFAR, UNIPAMPA, UFRG, UFRS, UFFS, UFTPR, UFPR	10

Fonte: Adaptado de Paula (2023).

Considerando esse mapeamento, alistamos algumas características desses cursos. Primeiramente, as matrizes curriculares dos cursos são *contextualizadas*, isto é, estruturadas para que os

estudantes compreendam e possam intervir nas realidades específicas do seu contexto (Brasil, 2009). Isso inclui conhecimento das práticas agrícolas locais, da cultura camponesa, das questões socioeconômicas da agricultura familiar, entre outros aspectos. A necessidade de contextualizar é reafirmada de forma indireta e direta nos documentos oficiais que fazem referência à Educação do Campo (Brasil, 2002; 2013), dentre eles o Decreto N^o. 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo. Ele afirma:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo **contextualizadas** (Brasil, 2010, Art. 6^o, grifo nosso).

Nessa direção, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs) foram engendrados no sentido de ofertar à população camponesa uma educação contextualizada (Brasil, 2009; 2012).

Para os desafios formativos que se colocaram, tanto as LEdoCs quanto os processos de formação continuada a elas vinculados, de contribuir com a transformação da forma escolar atual, o sentido dessa ação pedagógica está em ressignificar parte dos processos de produção e socialização do conhecimento científico nas escolas do campo. Para que essa possa exercer sua tarefa de contribuir com o campesinato na resistência à desterritorialização é imprescindível que os conhecimentos científicos socializados pela escola façam sentido para os educandos, que contribuam de fato para ampliar sua compreensão da realidade em que vivem e dos caminhos necessários à superação das contradições nela presentes. Não basta “depositar conteúdos” na cabeça dos alunos, seguindo a sequência do livro didático, apresentando tais teorias de forma fragmentada, descontextualizada, sem ligação com os fenômenos da realidade, como se tivessem sido produzidos de uma maneira a-histórica (Molina, 2017, p. 604).

Assim, os cursos procuram valorizar e respeitar a diversidade cultural das populações rurais, incorporando saberes locais e promovendo o diálogo intercultural como parte do processo educativo. Outro aspecto dos cursos é que *habilitam por área de conhecimento*, com a valorização da interdisciplinaridade. Assim, podemos encontrar cursos nas áreas Ciências Agrárias, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, dentre outras designações (Paula, 2023). São por área do conhecimento visando integrar diferentes áreas do conhecimento como pedagogia, sociologia, antropologia, agroecologia, entre outras. Dessa forma, busca-se oferecer uma formação ampla e contextualizada, além de suprir as necessidades da educação básica nas escolas do campo, onde há o déficit elevado de professores e inadequação por área (Molina, 2015).

Ou seja, a formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola (Molina, 2015, p. 153).

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo adotam a *Pedagogia da Alternância*, na qual os estudantes passam períodos alternados entre a universidade e suas comunidades, visando combinar teoria e prática de forma contínua e integrada (Silva *et al.*, 2020). Além disso:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais — equivalentes a semestres de cursos regulares — ofertadas em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo (Molina, 2017, p. 596).

Desse modo, a alternância precisa ser facilitadora do diálogo entre os saberes científico e popular e entre as comunidades, as escolas do campo e a universidade.

Essas práticas analisadas têm mostrado que as ações formativas postas em curso pelas LEdoCs vêm conseguindo avançar não só no sentido de promover a contextualização dos conteúdos, mas, muito mais que isso, de articular de fato teoria e prática, “integrando em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico não somente disciplinas ou conteúdos entre si”, mas principalmente “articulando estudo (Molina, 2017, p. 605, 606).

Os cursos também visam promover a *organização comunitária*. Além da docência, pretendem formar para a gestão de processos educativos e comunitários (Molina, 2015). A Pedagogia da Alternância, os encontros, as atividades extensionistas e outras atividades universitárias promovidas pelos cursos são incubadoras para lideranças das comunidades rurais.

Também têm sido recorrentes os esforços de egressos em tentar promover espaços de auto-organização dos estudantes das escolas do campo onde estão inseridos, a partir das experiências de organicidade vivenciadas nos cursos, bem como em promover trabalhos de integração da comunidade do entorno da escola em ações e experiências nelas desenvolvidas (Molina, 2017, p. 604).

Com essas características, as licenciaturas em Educação do Campo são cursos estratégicos para a formação da população do campo, que é relativamente populosa no Semiárido brasileiro, região em que temos concentrado nossas discussões. Isso se tornou um tema de pesquisa.

A PESQUISA SOBRE AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SEMIÁRIDO

Como vimos, o Semiárido brasileiro é uma região heterogênea é definida não apenas em termos de suas demarcações espaciais ou características fitoclimáticas, geomorfológicas ou biodiversidade. Ela

tem também uma dimensão social e, portanto, cultural (Carvalho; Reis, 2013). Por ser rica em população, também é rica em tradições, costumes, culinária, produção econômica e linguagem próprios, além de problemas multidimensionais, abrangendo aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos, dentre outros.

Por conseguinte, a população que ocupa o Semiárido brasileiro necessita de uma educação que tenha significado e com a qual se identifique, considerando as suas potencialidades e especificidades, isto é, uma educação contextualizada com o Semiárido (Lins, 2013). Para isso, a educação desses sujeitos precisa estar articulada com a natureza que os cercam, com a sua história e com os seus saberes, isto é, com o seu contexto (do latim *contextus*, significando “unir tecendo”). Assim, a realidade é como um tecido, complexo (Morin, 2015), e a educação para o sertanejo necessita dela partir para, em seguida, se aprofundar, abrangendo outros contextos (Carvalho; Reis, 2013). Depois, a esta realidade precisa voltar, relacionando-se com ela com novos significados.

A atribuição de novos significados para essa realidade envolve para o povo do Semiárido (re)conhecer e valorizar as suas riquezas, convivendo com a suas características fitoclimáticas e geomorfológicas. Também envolve superar estereótipos históricos que equivocadamente equivalem o Semiárido a atraso, carência, rusticidade. Por isso, fala-se desde a década de 1970 em convivência com o Semiárido, isto é, da necessidade de buscar o desenvolvimento multidimensional (não apenas o econômico) nessa região ao lado de tecnologias adaptáveis e alternativas que respeitem as suas características geo-físico-biológicas (Baleeiro; Feitosa, 2013; Carvalho, 2013).

Diante do que foi exposto sobre a necessidade da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido e considerando o processo de constituição das licenciaturas em Educação do Campo, elencamos como objetivo investigar as possíveis contribuições de cursos de licenciatura em Educação do Campo para a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido brasileiro.

Assim, o problema de pesquisa foi a seguinte questão: quais as contribuições desses cursos para a educação contextualizada para

convivência com o Semiárido? O problema partiu das vivências do presente pesquisador como docente de uma licenciatura em Educação do Campo situada no Semiárido piauiense há oito anos.

OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SEMIÁRIDO

Tendo por objeto de pesquisa deste trabalho a educação promovida no âmbito das licenciaturas em Educação do Campo localizadas no Semiárido brasileiro, no recorte da região Nordeste, realizamos um levantamento dos cursos. A partir dos mapeamentos feitos nos últimos anos (Medeiros; Amorim; Carvalho, 2020; Paula, 2023), busca de dados no sistema do MEC e por meio de sites institucionais, identificamos nove cursos na região do Semiárido brasileiro, conforme o quadro a seguir:

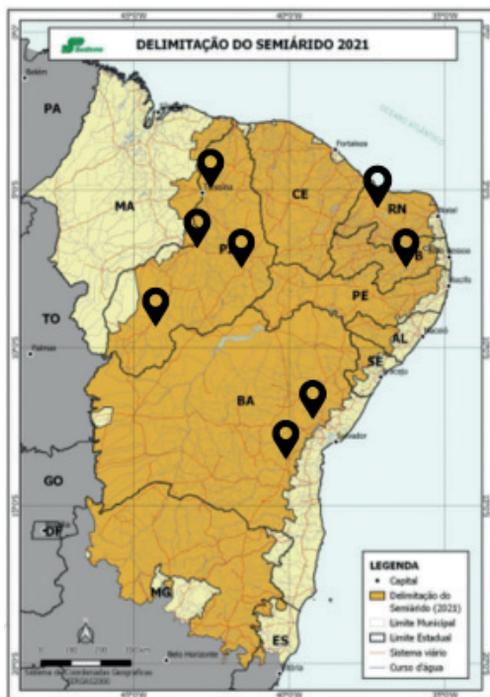
Quadro 3 – Licenciaturas em Educação do Campo do Semiárido

Nº	UF	IES	Município	Área do conhecimento
1	BA	UFRB	Amargosa	Ciências Agrárias
2	BA	UFRB	Feira de Santana	Ciências da Natureza ou Matemática
3	PB	UFCG	Sumé	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza
4	PI	UFPI	Bom Jesus	Ciências Humanas e Sociais
5	PI	UFPI	Floriano	Ciências da Natureza
6	PI	UFPI	Picos	Ciências da Natureza
7	PI	UFPI	Teresina	Ciências da Natureza
8	RN	IFRN	Canguaretama	Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais
9	RN	UFERSA	Mossoró	Ciências Humanas e Sociais ou Matemática

Fonte: Os autores (2024).

Dentro desse universo, fizemos outro recorte, limitando a pesquisa a cursos ofertados por universidades federais e que disponibilizassem dados sobre o quadro docente. Por isso, excluímos da investigação a licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Assim, a nossa pesquisa ficou restrita a oito cursos, conforme a localização do mapa (Figura 6).

Figura 6 - Mapa com a localização das licenciaturas em Educação do Campo do Semiárido brasileiro



Adaptado de Brasil (2021).

Podemos fazer uma descrição geral dos cursos com base nos projetos pedagógicos e nos sites institucionais.

A Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (LEDOC/UFCG) tem sede

na cidade de Sumé, no Cariri Paraibano, fazendo parte da Unidade de Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). O Curso existe desde 2009 e conta com 24 docentes (efetivos e substitutos). O projeto pedagógico disponível na página eletrônica do Curso (CDSA, */S.d/*) é de 2011 e propõe a habilitação em uma das seguintes áreas: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Exatas e da Natureza (UFCEG, 2011). Funciona em regime de alternância (nas disciplinas com carga horária de 60 horas, 30 horas são cumpridas no campus universitário, no tempo universidade, e 30 horas no tempo comunidade) com a concentração de aulas nas quartas, quintas e sextas (durante o tempo universidade). A entrada no Curso é anual, com a oferta de 50 vagas.

A Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semiárido (LEDOC/UFERSA) tem sede na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, e funciona desde 2013. Oferece habilitação em Ciências Humanas e Sociais ou em Ciências da Natureza, com a entrada anual para 60 vagas. O projeto pedagógico mais recente existe desde 2019 (UFERSA, 2019). O corpo docente, com base no site institucional, conta com 16 servidores (UFERSA, 2014). No regime de alternância do Curso, os momentos do tempo universidade têm a duração de quatro semanas alternadas com uma semana do tempo comunidade.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (LEDOC/CA/UFRB) tem sede na cidade de Amargosa, localizada no Vale do Jequiriçá. O Curso foi implantado em 2013, com entrada anual de 80 vagas. O corpo docente é composto por 14 docentes. O projeto pedagógico foi atualizado em 2019 (UFRB, 2019). Funciona em regime de alternância (80% da carga horária no tempo universidade 20% no tempo comunidade) (UFRB, */S.d./*).

A Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza ou Matemática, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (LEDOC/CNM/UFRB) tem sede na cidade de Feira de Santana, Território do Portal do Sertão, no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). Foi implantado em 2013 e possui 14 docentes. O projeto pedagógico, disponível no site do Curso (CETENS, */S.d/*) foi

reformulado em 2018 e propõe a habilitação em uma das seguintes áreas: Ciências da Natureza ou Matemática (UFRB, 2018). O Curso oferta 80 vagas anuais (40 vagas para cada habilitação).

A Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Piauí (LEDOC/CHS/UFPI) tem sede no *campus* Professora Cinobelina Elvas, em Bom Jesus, Piauí. O Curso existe desde 2014 e conta com 11 docentes. O projeto pedagógico disponível na página eletrônica do Curso (UFPI, 2013a) remonta ao ano de 2013 (CPCE, /S. d./). A entrada no Curso é anual, com a oferta de 60 vagas.

A Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, em Teresina (LEDOC/CN/UFPI/Teresina), situa-se no *campus* Ministro Petrônio Portela. O Curso existe desde 2009 e conta com 24 docentes (efetivos e substitutos). O projeto pedagógico é de 2013 e a entrada no Curso é anual, com a oferta de 60 vagas (UFPI, 2013b).

A Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (LEDOC/CN/UFPI/Floriano) em Floriano, situa-se no *campus* Amílcar Ferreira Sobral. O Curso existe desde 2014 e conta com 14 docentes (efetivos e substitutos). O projeto pedagógico até a data da pesquisa disponível na página eletrônica do Curso (UFPI, 2013c) é de 2013. A entrada no Curso é anual, com a oferta de 60 vagas.

A Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (LEDOC/CN/UFPI/Picos) tem sede na cidade de Picos, no *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. O Curso existe desde 2014 e conta com 14 docentes (efetivos e substitutos) (CSHNB, /S. d./). O projeto pedagógico disponível na página eletrônica do Curso (UFPI, 2021) é de 2021. Funciona em regime de alternância (o tempo universidade é realizado por 45 dias no semestre e o tempo comunidade no restante do período). A entrada no Curso é anual, com a oferta de 60 vagas.

Definidos os cursos, partimos para a delimitação do processo de coleta e análise dos dados.

A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi documental, conforme a definição de Lüdke e André (2013). Utilizou como fontes de dados documentos como os

projetos pedagógicos dos cursos, currículos lattes dos docentes e sítios eletrônicos. Os projetos foram escolhidos por conta da sua importância documental, que registra a intencionalidade formativa das licenciaturas em Educação do Campo, com forte impacto no planejamento e nas práticas realizadas nos cursos (Reis, 2014). Saindo da intencionalidade para a materialidade, escolhemos os currículos lattes dos professores, com os registros dos projetos e outras produções, considerando que são os registros do desdobramento no plano da empiria do norteamento dado pela instituição e por outros agentes, como os movimentos sociais.

Os oito projetos pedagógicos foram encontrados nos sites institucionais dos cursos, mas também foi solicitada a versão mais atual por e-mail encaminhado às coordenações. Nesses documentos, lidos integralmente, foram analisados o corpo do texto e a matriz curricular, excluindo-se as partes pré e pós-textual. Buscou-se identificar, quantificar e interpretar as menções *ipsis litteris* da expressão “convivência com o semiárido” e a ocorrência de termos que poderiam estar relacionados como semiárido, sertão, sertanejo, contextualização e identidade. Além disso, investigou-se como esses documentos se expressam quanto a alguns eixos da proposta de Convivência com o Semiárido, como a valorização territorial, a sustentabilidade e a educação contextualizada.

Os 117 currículos lattes dos docentes foram lidos na íntegra. Buscou-se identificar, quantificar e interpretar as menções *ipsis litteris* a “convivência com o semiárido”. Também investigamos a relação dos seus projetos de pesquisa, extensão, ensino e desenvolvimento com a proposta de Convivência com o Semiárido. Optamos por analisar os projetos por conta do registro do título, período e descrição. Incluímos apenas os projetos com o registro de descrição. Ao apresentarmos os projetos, mencionamos o título e o tipo de projeto (extensão, pesquisa, ensino, desenvolvimento, outros). Os docentes vinculados ao projeto são identificados pela palavra Professor seguida por um número correspondente à sequência do currículo analisado no grupo de cada corpo docente dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Os projetos muitas vezes se refletem na produção bibliográfica, que nem sempre é possível analisar integralmente devido ao volume de dados e indisponibilidade de acesso de determinados arquivos, especialmente

livros, capítulos de livros e trabalhos publicados em eventos científicos. Ainda assim, quanto à adesão à proposta de convivência com o Semiárido, analisamos alguns trabalhos publicados, selecionados a partir da menção à convivência com o Semiárido no título.

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Dessa forma, foram adotadas três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações. O *corpus* foi fragmentado em unidades de contexto (arquivos) e de significado (excertos), que foram codificados e categorizados para emergir os temas que representassem as contribuições das licenciaturas para a convivência com o Semiárido. Em alguns casos, houve a contabilização de palavras, já que estas sustentam os discursos para formar ideais coletivos. Portanto, as palavras também carregam consigo intenções e representam valores (Fortunato; Moreira Neto, 2017).

DESAFIOS ENCONTRADOS NO CAMINHO

Toda pesquisa tem suas dificuldades. Neste caso, um dos desafios encontrados foi como aferir as contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para a proposta de Convivência com o Semiárido a partir da análise documental. Além disso, precisamos estabelecer recortes e criar descritores por conta do volume de dados, envolvendo oito cursos e a produção de 117 docentes no período de em média 20 anos.

Inicialmente, analisamos a produção bibliográfica dos docentes, mas não foi incluída na pesquisa porque não era possível o acesso a todos os textos dos artigos e capítulos de livros. Por amostragem, percebemos que a menção ao Semiárido nos títulos dos textos não necessariamente implicava que o trabalho fosse voltado para a proposta de Convivência com o Semiárido e vice-versa. Por isso, optamos pela análise dos projetos acadêmicos, que poderiam ou não se desdobrar em textos publicados. Categorizamos os projetos dos professores conforme a descrição de cada autor(a). Dessa forma, um mesmo projeto pode ter sido incluído em categorias diferentes com base em diferentes descrições.

4 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Compreendemos a partir da investigação realizada que as licenciaturas em Educação do Campo têm contribuído para a convivência com o Semiárido em pelo menos três categorias que emergiram da análise de conteúdo: por valorizarem as regiões e populações que fazem parte do Semiárido, por promoverem a sustentabilidade e por realizarem a educação contextualizada.

Um levantamento quantitativo (Tabela 1) com base na leitura dos 464 títulos e descrições dos projetos dos docentes (concluídos e vigentes) de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento e suas descrições exemplifica a contribuição desses coletivos acadêmicos.

Tabela 1 - Quantitativo de projetos dos docentes das licenciaturas em Educação do Campo que indicam contribuições para a convivência com o Semiárido

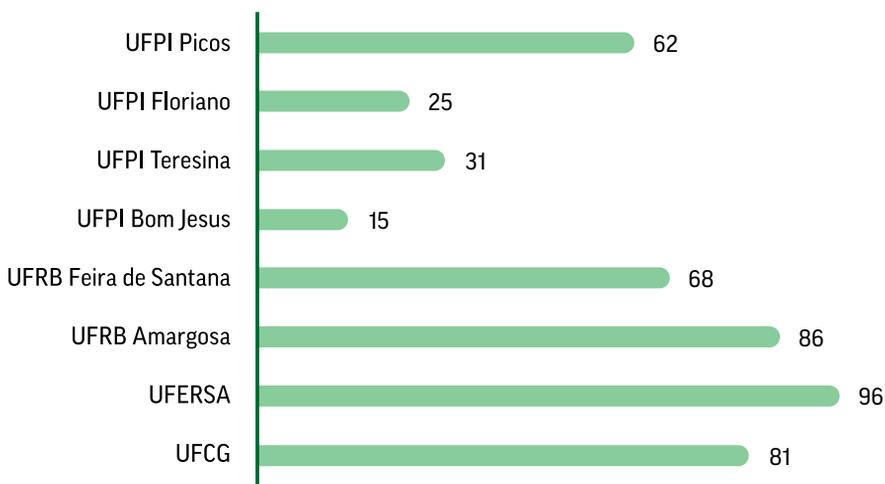
LEDOC/n currículos	Valorização das regiões e povos	Sustentabilidade	Educação contextualizada
UFCEG/24	44	2	35
UFERSA/16	57	23	16
UFRB Amargosa/13	37	24	25
UFRB Feira de Santana/13	20	30	18
UFPI Bom Jesus/11	6	6	3
UFPI Teresina/16	11	12	8
UFPI Floriano/11	15	6	4
UFPI Picos/13	30	23	9
Total	220	126	118

Fonte: Os autores (2024).

Os dados da tabela anterior têm limitações, já que foram constituídos com base na leitura dos títulos e descrições dos projetos, mas servem como registro e de suficiente testemunho das contribuições das licenciaturas em Educação do Campo. Nesse sentido, incluímos apenas os projetos cujo título e descrição possibilitasse a associação com a proposta de Convivência com o Semiárido.

Projetando os dados da tabela para o cálculo dos totais em um gráfico, construímos a Figura 7 a seguir:

Figura 7 – Totais do quantitativo de projetos dos docentes das licenciaturas em Educação do Campo que indicam contribuições para a convivência com o Semiárido



Fonte: Os autores (2024).

Os dados numéricos mostram que não há necessariamente alguma relação entre a quantidade de projetos e a quantidade de docentes ou o tempo de existência dos cursos ou a área de conhecimento da habilitação oferecida pelos cursos. Contudo, há diferenças significativas entre os números de determinados cursos, o que nos leva a questionar por que alguns coletivos deixam mais explícito que outros a sua relação com o Semiárido e a necessidade da convivência. É um problema para futuras investigações.

VALORIZAÇÃO DAS REGIÕES E POVOS QUE COMPÕEM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

O Semiárido brasileiro é composto por um espectro de regiões e povos que apresentam diversidade ao ponto de se falar em semiáridos (Pinto; Lima, 2008; Dourado, 2012; Nascimento; Silva, 2020; Silva; Pereira, 2020). Essas regiões podem apresentar fortes diferenças no aspecto climático, na cobertura vegetal, no relevo, bem como nas tradições e culturas das gentes que nelas habitam, especialmente os que residem nas áreas rurais.

Partindo deste entendimento, a SAB [região semiárida brasileira] necessita de representações que evidenciem as complexidades que a compõem, tendo em vista que o mosaico cultural envolvido por costumes religiosos, culinários, festivos e artísticos representam elementos indissociáveis às vivências regionais, os quais convergem diretamente nas relações dos indivíduos com o ambiente onde se encontram inseridos (Oliveira; Florentino, 2023, p. 13).

As licenciaturas em Educação do Campo têm esquadrihado essas diferentes regiões e contribuído para desvelar suas possibilidades e potencialidades, suas riquezas físicas e culturais, bem como seus problemas históricos (Fortunato; Moreira Neto, 2017). Alguns projetos evidenciam isso, como o “Nucleação e fechamento de escolas no campo no contexto do semiárido: resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB”. Na descrição do projeto temos o registro:

A pesquisa abordará os impactos decorridos com a Política de Nucleação e Fechamento de Escolas no campo no município de Sumé, no estado da Paraíba, enfatizando os efeitos desta na dinâmica política, econômica, social e cultural das comunidades rurais Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacararu. Em nossa abordagem teórica-metodológica nos ancoramos ao Pensamento Decolonial, por nos possibilitar refletir sobre a negação do direito à educação dos povos do campo, que resistem diante do processo de silenciamento e inferiorizarão a que são postos (UFCG, Professor 5, projeto de pesquisa).

Dessa forma, o projeto dá atenção a um problema de comunidades rurais do semiárido paraibano. Nesse caso, o problema é a nucleação de escolas do campo. Então, a proposta traça para a pesquisa a perspectiva de valorização da população do Semiárido, considerando a necessidade de fortalecimento da sua identidade. Longe de esconder os problemas do Semiárido, este projeto, dentre outros, desvela-os e neles aprofunda no sentido de buscar caminhos para a superação (Nascimento; Silva, 2020).

A valorização do Semiárido é condição para o fortalecimento da identidade sertaneja (Carvalho, 2011). Envolve a valorização dos espaços, dos patrimônios, das tradições, das artes, da língua etc. como o no projeto de pesquisa “Para além das fazendas em pedra e cal: um estudo sobre o patrimônio rural (ambiental e cultural) do semiárido nordestino”, que assim é descrito:

A presente proposta de investigação visa refletir por uma perspectiva histórica, ambiental e sociológica sobre o conceito de patrimônio rural, atentando para a abrangência dos aspectos culturais e naturais da região semiárida, especificamente dos municípios de Apodi (RN), Aracati (CE) e Mossoró (RN), nos quais verificamos, com base no levantamento preliminar, a potencialidade para a execução da pesquisa proposta. Considera-se que a redefinição de patrimônio expressa a relação entre cultura e meio natural em outros termos, pautando a interdependência dessas instâncias na elaboração e reconfiguração de identidades e pertencas, neste sentido, o estudo sobre o patrimônio rural do semiárido nordestino viabiliza problematizar os aspectos da cultura, natureza e memória nas suas intercessões e transversalidades (UFERSA, Professor 6, projeto de pesquisa).

O projeto de pesquisa deixa claro a preocupação com o fortalecimento da identidade sertaneja por meio da valorização do patrimônio rural, particularidade do patrimônio territorial considerando tanto aspectos da natureza como da cultura na área rural. Conforme Carvalho (2011), é por meio da valorização dos elementos geoambientais e culturais que se valoriza a identidade sertaneja.

A valorização da identidade sertaneja, dos geoambientes, das práticas tradicionais etc., surgem em produções artísticas e culturais (música, poesia, literatura, cordel etc) trazendo uma evocação do sentido de pertencimento e do fortalecimento da territorialidade (Carvalho, 2011, p. 73).

Alinhados com o fortalecimento dessa territorialidade, os projetos pedagógicos das licenciaturas também colocam a intencionalidade de valorização das regiões e populações, que os Cursos atendem, como atestam os excertos:

Mesmo com os problemas apresentados, existem potencialidades na região [Cariri paraibano], que precisam ser aprofundadas com a pesquisa e o desenvolvimento de ações que revertam a presente situação. O fortalecimento da agricultura familiar torna-se uma potencialidade para manter a população no campo com uma vida decente (UFCEG, 2011, p. 23).

Neste sentido, a proposta da UFERSA de criação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo mostra-se como uma oportunidade ímpar de intervir nessa realidade, a partir da formação de docentes para atuação em escolas do campo da região semiárida e da promoção de práticas pedagógicas contextualizadas com a cultura local, sem perder de vista os limites e potencialidades do semiárido brasileiro (UFERSA, 2019, p. 13).

A formação dada no curso contribui para o desenvolvimento regional de vários territórios do Estado da Bahia, tendo em vista os inúmeros projetos de extensão realizados e em andamento em diversas comunidades rurais (UFRB, 2019, p. 25).

O debate da Diversidade demarca a necessidade da Educação olhar para as diferenças territoriais e para as especificidades dos sujeitos do campo. O novo projeto de sociedade não pode ser ancorado apenas na lógica globalizante, precisa dialogar com os saberes tradicionais, com suas características sócio territoriais e regionais que resistiram historicamente e, com seus biomas, bases para o projeto da Agroecologia e de desenvolvimento agrário. Os estudantes precisam

apreender o mundo a partir de suas localidades e suas localidades como parte das ações da sociedade mundial (UFRB, 2018, p. 13, 14).

Estudos da Realidade/Pesquisa e Práticas Pedagógicas nos assentamentos, áreas de agricultura familiar ou escolas rurais ou do campo. Mapeamento dos Assentamentos da Reforma Agrária e Comunidades Rurais envolvidas no Projeto. Nos estudos desenvolvidos em ambiente real, o educando acentuará sua formação como educador-pesquisador, realizando, portanto, pesquisas e práticas pedagógicas. Neste sentido, a reconstrução histórica de seu assentamento, bem como de seu município é a base da metodologia de pesquisa, reconstruindo a totalidade das relações sociais historicamente produzidas, abrangendo a Memória Social, o Patrimônio Imaterial e Físico, a dinâmica das Escolas do Campo nas Regionais, recuperando histórias, objetos e territórios que vão se perdendo, além de reconstruir dados socioeconômicos e análises políticas (UFPI, 2013a, p. 31; 2013b, p. 32; 2013c, p. 33)

O município de Picos integra a mesorregião do sudeste piauiense [...] O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, pretende atender a demanda dos municípios dessa mesorregião que, com exceção de Picos, são caracterizados por pequeno índice de densidade demográfica e urbana e tem nas atividades agropecuárias e extrativistas sua maior fonte de geração de trabalho e de renda, além das bases culturais (UFPI, 2021, p. 23).

Os trechos supracitados têm em comum a valorização com a região Semiárida. Inclui seus problemas, suas potencialidades, o seu desenvolvimento e suas características naturais, econômicas, políticas, sociais e culturais. Isto é importante visto que os projetos pedagógicos são instrumentos norteadores das práticas educativas (Reis, 2014).

Na estrutura curricular dos projetos pedagógicos, esse tópico encontra possibilidades nas disciplinas Fundamentos Sócio Antropológicos da Educação, Sociologia da Cultura, História do Rio Grande do Norte, Sujeitos do Campo, Poder e Território (UFERSA, 2019), Botânica do Semiárido, História do Nordeste, Relações Interétnicas, Geografia da Paraíba, Educação do Campo (UFCEG, 2011), Corpo e Cultura,

Formação Socioterritorial da Bahia, Memória e Formação Sócio Histórica de Amargosa e Região, Extensão e Comunidades Tradicionais (UFRB, 2019), Cartografias e Mapeamentos Sociais, Concepções e Princípios da Educação do Campo, Questão Agrária Brasileira (UFRB, 2018), História, Identidade e Memória dos Povos do Campo, História Agrária, Geografia Agrária I, Organização Espacial do Nordeste (UFPI, 2013a), História, Identidade e Memória dos Povos do Campo, Sociologia Rural (UFPI, 2013b; 2013c; 2021). Tais componentes apontam aspectos da região semiárida que no âmbito da formação de educadores podem subsidiar processos de ensino-aprendizagem fortalecedores da identidade sertaneja. Ainda assim, constatamos que apenas em UFCG (2011) e UFPI (2013a) há disciplinas específicas sobre, respectivamente, história e geografia do Nordeste.

A valorização das regiões e populações que fazem parte do Semiárido implica também o interesse na melhoria da qualidade de vida e nos problemas que assolam esses lugares (Nascimento; Silva, 2020). Mas também envolve o reconhecimento que a “culpa” não é só da seca, um fenômeno natural que dura a séculos no território Semiárido brasileiro (Souza, 2012). Os problemas também têm um fundo socioeconômico e político.

Esses coletivos acadêmicos nas licenciaturas em Educação do Campo têm desenvolvido pesquisas, estudos e ações de ensino, extensão e desenvolvimento que clareiam as reais e históricas causas dos problemas regionais, considerando toda a sua complexidade e apontando também caminhos de superação, conforme previsto nos editais de sua criação:

O Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações (Brasil, 2008, p. 1).

Os dados deste trabalho são um indicativo de que esses cursos têm cumprido com o seu objetivo delineado desde os editais do Procampo.

SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade tem muitas facetas: é ambiental, econômica, social, cultural etc. (Reis, 2006). Por conseguinte, ela é essencial para preservação do meio ambiente, mas também da cultura e da subsistência de povos tradicionais espalhados pelos espaços rurais do Sertão (Silva, 2012).

Para a promoção da sustentabilidade, é preciso o trabalho na dimensão da práxis, isto é, alcançando dialeticamente tanto o campo das ideias, teorias, concepções, como o das ações.

A agricultura, o extrativismo, a pecuária e a mineração são exemplos de práticas rentáveis utilizadas pelo sertanejo para seu sustento e de sua família. Essas práticas associadas a uma boa Educação Ambiental, a políticas públicas responsáveis e uma noção de **práxis sustentável** por parte da própria sociedade garante uma perspectiva de preservação dos recursos da Caatinga para que os nossos descendentes possam também usufruir dessa biodiversidade e utilizá-la de forma adequada (Nascimento, 2015, p. 35, grifo nosso).

No campo das ideias a práxis sustentável é alimentada, por exemplo, por estudos e pesquisas de caráter teórico. No campo das ações, têm se mostrado efetivas as associadas com a agroecologia e o desenvolvimento de tecnologias sociais. Nesse sentido, as licenciaturas têm feito importante contribuição, como atesta, como exemplo, o trabalho “Biodiversidade de cupins do Semiárido Potiguar”, assim descrito:

Este projeto tem como objetivos: (i) a formação de recursos humanos qualificados em estudos envolvendo a diversidade e a ecologia de cupins; (ii) inventariar e analisar a distribuição espacial das comunidades de cupins (riqueza, composição e abundância) em unidades da paisagem da Caatinga com diferentes graus de conservação; (iii) descrever o conhecimento etnoecológico dos cupins; (iv) inventariar a biodiversidade de cupins em remanescentes da Caatinga e em áreas com manejo agroecológico do solo; (v) testar a hipótese de que os agricultores que trabalham com a agricultura

agroecológica conhecem a biodiversidade local de cupins e de desenvolvem técnicas que propiciam uma coexistência sustentável entre os cupins e as espécies cultivadas (UFERSA, Professor 11, projeto de pesquisa).

Note no excerto que se busca a coexistência sustentável. Um viés para encontrá-la está na valorização dos conhecimentos tradicionais sertanejos e camponeses. A sustentabilidade também depende do (re)conhecimento da realidade local e regional, especialmente a biodiversidade da Caatinga.

Alinhados com o exemplo supramencionado, os projetos pedagógicos também apresentam a intencionalidade de desenvolver uma formação voltada para a sustentabilidade, como mostram os excertos:

A necessidade de se promover uma educação de nível superior de qualidade voltada para a sustentabilidade dos territórios rurais em termos ambientais, culturais, econômicos e sociais [...] Tal perspectiva coloca desafios para a Universidade enquanto espaço de pesquisa e produção do conhecimento, conseqüentemente, como formadora de profissionais e educadores (as) que possam contribuir para a construção de referenciais e práticas de um desenvolvimento sustentável para a região (UFCG, 2011, p. 12, 20).

Quanto à sua função extensionista, a UFERSA busca incentivar e apoiar ações que se pautem em elementos como desenvolvimento regional e sustentabilidade, educação ambiental, desenvolvimento de tecnologias sociais, diversidade cultural, inovação tecnológica e economia solidária (UFERSA, 2019, p. 7).

Neste currículo foi pensado no estabelecimento de diálogo com a Agroecologia, pois é um campo do conhecimento de natureza multidisciplinar, cujos estudos podem contribuir na construção de estilos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento agrário, trazendo como referências os princípios da sustentabilidade em uma perspectiva multidimensional (UFRB, 2019, p. 26).

Contribuir com a formação de educadores na perspectiva de desenvolver práticas de escolarização, capazes de dialogar e de intervir nos processos de elaboração de políticas de desenvolvimento agrário no contexto territorial, voltadas para a produção de bases solidárias e agroecológicas; [...] Contribuir com a formação dos educadores do campo, a partir da compreensão dos sistemas de produção familiar e de processos de trabalho no campo, na matriz das tecnologias sociais e do modo de vida e de produção familiar e solidária, na relação entre os espaços das escolas do campo e dos territórios dos povos do campo (UFRB, 2018, p. 20).

Além disso, formar professores para o campo, como a UFPI está propondo, significa elevar o índice de escolarização de nossa região, a Nordeste, além de contribuir para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável (UFPI, 2013a, p. 17; 2013c, p. 17)

Criar estratégias formativas, em nível superior, no espaço territorial de convivência dos professores de escolas do/no campo e assentados da reforma agrária, tornando-os aptos a desenvolverem estratégias de desenvolvimento local sustentável (UFPI, 2013b, p. 26).

O Curso nasceu no contexto da luta contra a desigualdade e, nesse sentido, o currículo orienta a construção de projetos coletivos, tanto no tempo universidade como no tempo comunidade, voltados para o respeito à dignidade e às diferenças, para o desenvolvimento sustentável local e regional e para a transformação da realidade, no sentido de reduzir as desigualdades sociais (UFPI, 2021, p. 28).

Em ambos os projetos aparecem nos trechos supracitados os termos sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável, muitas vezes vinculado com a região e relacionado com os conhecimentos tradicionais, a agroecologia ou a agricultura familiar, a economia solidária e tecnologias sociais. Dessa forma, os projetos pedagógicos contribuem por direcionar as ações educativas das licenciaturas em Educação do Campo para além da esfera da sala de aula, vislumbrando o papel do curso para a sustentabilidade no campo e também no Semiárido. Embora

notemos uma influência da perspectiva desenvolvimentista, porque o desenvolvimento e a sustentabilidade podem ser contraditórios (Silva, 2018), o papel dos cursos na educação ambiental e fortalecimento da identidade da população camponesa é importantíssimo para resguardar o meio ambiente.

Por isso, grupo que podemos chamar de camponeses, e que são hoje, em geral, chamados de povos ou comunidades tradicionais, vêm se tornando os maiores defensores dos principais biomas brasileiros [...] Por tudo isso, é importante dizer que campesinato é uma categoria social genérica que abriga diversas identidades específicas de caráter local-territorial, cuja denominação, muitas vezes, refere-as aos ecossistemas de origem ou a algum recurso neles abrigado e que é estratégico para a sobrevivência do povo do lugar: seringueiros, ribeirinhos, caiçaras, geraizeiros, vazanteiros, **caatingueiros**, **sertanejos**, pantaneiros, quebradeiras de coco, pescadores, catadores de caranguejo, apanhadores de flor, faxinalenses etc. (Silva, 2012, p. 731, grifo nosso).

Dessa forma, as licenciaturas em Educação do Campo colaboram no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para a sobrevivência no Semiárido, especialmente do bioma Caatinga.

Outra evidência dessa contribuição pode ser percebida nos componentes curriculares dos projetos pedagógicos, como Ambiente, Tecnologia e Sociedade, Geografia Agrária, Introdução ao Direito Agrário e Ambiental, Economia Solidária e Agroecologia, História das Agriculturas e Reforma Agrária no Brasil (UFERSA, 2019), Extensão Rural, Direitos Humanos e Desenvolvimento, Educação Ambiental (UFCEG), Tecnologia Social e Empreendimentos Solidários, Sistemas Agroflorestais, Agroecologia, Agroecossistemas: Manejo e Conservação, Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária (UFRB, 2019), Economia Solidária e Cooperativismo, Gestão e Educação Ambiental, Tecnologia Social e Viabilidade de Empreendimentos Solidários (UFRB, 2018), Desenvolvimento Sustentável no Campo, Sociologia Rural e Ambiental, Meio Ambiente e Relações Sociais, Agroecologia e Desenvolvimento Rural (UFPI, 2013a), Meio Ambiente e Desenvolvimento

Sustentável, Educação Ambiental (UFPI, 2013b; 2013c; 2021). Esses componentes formalizam no âmbito dos cursos o papel dos educadores do campo em mediar ações com viés sustentável.

Dessa forma, as LEDOCs contribuem no âmbito das regiões rurais em que atuam no Semiárido para o desenvolvimento de processos formativos e uma práxis em prol da sustentabilidade. Esse trabalho tem reflexos no presente e terá no futuro.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Um dos eixos da proposta de Convivência com o Semiárido é a educação contextualizada, na qual o contexto é o ponto de partida e de chegada do ensino, promovendo o movimento do trabalho didático com os conteúdos acadêmicos entre os planos local e o global (Reis, 2020). Isso será possível apenas por meio do respeito aos saberes populares, tratados na horizontalidade, um dos objetivos dos cursos de licenciatura em Educação do Campo:

Formar educadores que queiram contribuir com o desenvolvimento de seus educandos, que se preocupem em construir estratégias que os envolvam nos processos de aprendizagem e valorizando os seus saberes para agregar-lhes conhecimentos científicos é parte da estratégia formativa da Educação do Campo (Molina, 2017, p. 604, 605).

Nesse aspecto, a Pedagogia da Alternância, adotada por todas as licenciaturas em Educação do Campo, faz uma contribuição nisso, subsidiando o intercâmbio de saberes e ressignificando a apreensão que os educandos têm de sua realidade campesina/sertaneja (Molina, 2015; Silva *et al.*, 2020).

Encontramos a perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido nos trabalhos dos docentes das licenciaturas em Educação do Campo. Para ilustrar, o projeto de pesquisa “Didática dos Conteúdos Específicos voltada para a convivência do semiárido” de docentes da LEDOC/UFPG, tem a seguinte descrição:

Para desenvolver nossas pesquisas e, em conjunto, atender os objetivos do CDSA criamos o grupo de Didática dos Conteúdos Específicos, que visa a integração e as discussões didáticas das diversas áreas de conhecimento, como Geografia, História, Educação Física, Física, Química, Matemática entre outros, proporcionando um olhar para interior da sala de aula, **buscando identificar e analisar os fenômenos didáticos que lá ocorrem, com a particularidade da região do semiárido** (UFCEG, Professor 2, projeto de pesquisa, grifo nosso).

Esse é um dos aspectos da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido: considerar as particularidades da região. Conforme Martins (2006, p. 33):

Neste caso, contextualizar a educação implica admitir a particularidade do Semi-Árido Brasileiro e reconhecer como pertinente a inclusão da tematização dos seus fluxos nas salas de aula aí localizadas. Esta perspectiva, no entanto, não é meramente uma proposição que estamos organizando e fazendo circular. Pelo contrário, ela já está em circulação e já organiza práticas variadas experiências de educação, na diversidade do Semi-Árido Brasileiro. Todas elas, no entanto, organizam-se com base em um fundo comum, que é a particularidade do semi-árido. Uma particularidade que o faz um dos maiores e mais complexos do mundo.

Assim, esse projeto, como outros identificados na pesquisa, mostra a contribuição desses coletivos docentes e discentes em promover uma formação de educadores do campo permeada pela contextualização dos diversos conteúdos escolares para a realidade do Semiárido. Conforme Molina (2017, p. 605):

Essas práticas analisadas têm mostrado que as ações formativas postas em curso pelas LEdoCs vêm conseguindo avançar não só no sentido de promover a contextualização dos conteúdos, mas, muito mais que isso, de articular de fato teoria e prática [...]

Nesse sentido, há a busca do diálogo entre teoria e prática e entre

os saberes acadêmicos e os populares, como no projeto de extensão “Educação do Campo e suas Interfaces”, que assim é descrito:

As ações propostas reafirmam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o diálogo entre saberes e a integração entre as diferentes áreas de conhecimento. Dentre os principais resultados e impactos esperados destacam-se a formação dos estudantes sobre os fundamentos e princípios da Educação do Campo e o diálogo com outros saberes; a repercussão dos saberes construídos nas atividades de pesquisa; o diálogo entre professores(as) da educação básica e do ensino superior, com vistas a contribuir para a melhoria do ensino nas escolas do campo; o fortalecimento da relação entre a Universidade, instituições e organizações parceiras, movimentos sociais do campo (UFCG, Professor 1, projeto de extensão).

Evidentemente, contextualizar é mais que ilustrar ou exemplificar. Envolve diálogo e ação, como indica o projeto de extensão do Professor 1, da UFCG. Requer a imersão (com emersões também) no contexto, para a reflexão dos seus problemas, relações e determinações.

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (Martins, 2006, p. 30).

Da mesma forma, no aspecto da formação, os projetos pedagógicos apontam para a necessidade do ensino contextualizado construído no diálogo entre os saberes científicos e os populares, como demonstram os excertos:

Do mesmo modo, é necessário que a população rural receba um tipo de educação contextualizada a sua realidade, que a faça refletir sobre as mudanças que são necessárias ao seu contexto e influir de

forma organizada para isso [...] O perfil demandado pelos povos do campo é de um educador(a) que valorize o trabalho e a cultura do campo como constituinte da identidade dos sujeitos que desenvolva competências para trabalhar com diferentes saberes articulando o conhecimento científico aos saberes provenientes do contexto social de sua atuação; conhecedor das didáticas e metodologias da educação popular para desenvolverem uma prática coerente com a realidade do campo (UFCG, 2011, p. 24, 35).

Destaca que a necessidade de construir uma proposta de educação contextualizada no semiárido exige que os(as) docentes procurem reaprender a aprender para poderem ajudar o(a) discente a tornar-se um(a) discente pesquisador(a) de sua realidade (UFERSA, 2019, p. 13).

No âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias diversas ações de extensão têm sido realizadas com objetivo de contribuir na formação dos discentes, de forma contextualizada com a realidade social, envolvendo movimentos sociais, as comunidades camponesas, e a rede pública de ensino (UFRB, 2019, p. 31).

Proporcionar formação humanista e autônoma dos educadores do campo, de forma que possibilitem a criticidade e a criatividade para contribuírem na transformação da realidade agrária, a partir do respeito à diversidade de identidades dos povos do campo, de maneira ética, solidária e dialógica entre os saberes [...] Contribuir com a construção de conhecimentos teórico-metodológicos de educadores do campo, tendo em vista a análise e diagnóstico da realidade socioeconômica, política, cultural, e ambiental do campo (UFRB, 2018, p. 20, 21).

Estabelecer o diálogo entre a área Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas do conhecimento, articulando o saber científico à realidade [...] Serão montadas aulas expositivas e dialogadas, além da realização de visitas e diálogos com sujeitos sociohistóricos locais (UFPI, 2013a, p. 27, 29).

Neste projeto, a base conceitual da educação no campo considera: sujeitos do campo; economia familiar sustentável e solidária; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípios educativos; cultura como produção social da vida; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo, engajado e sustentável; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação (UFPI, 2013b, p. 17; 2013c, p. 18).

Deve-se criar condições de ensino em função de relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, os saberes dos povos do campo e as questões sociais próprias das realidades de que fazem parte os sujeitos implicados no processo (UFPI, 2021, p. 29).

Os projetos pedagógicos contribuem para superar a visão simplista sobre a contextualização do ensino. Conforme UFCG (2011) e UFPI (2013a), envolve promover o diálogo entre saberes, articulá-los e refletir sobre a realidade para transformá-la. Envolve também a atenção nas “questões sociais próprias das realidades” dos educandos (UFPI, 2021, p. 29). Para isso, de acordo como UFERSA (2019) e UFRB (2018) é preciso que o sujeito do campo seja pesquisador dessa realidade, o campo no Semiárido. Essa realidade inclui campos como trabalho, cultura, economia (UFPI, 2013b; 2013c), que fazem parte não só do território camponês, como também do sertanejo ou caatingueiro. Nesse sentido, como corrobora UFRB (2019), a articulação com os movimentos sociais pode ter um grande papel pedagógico no processo de contextualização, tanto no sentido de fornecer elementos teóricos como práticos, visando a práxis (Caldart, 2012). Dessa forma, os projetos pedagógicos orientam pela educação contextualizada que valoriza o Semiárido, fornecendo princípios teóricos e metodológicos para ser alcançada.

Além disso, no que tange ao currículo, os projetos pedagógicos documentam a importância da contextualização na sua composição curricular, por meio de componentes como Arte e Cultura Visual (UFERSA, 2019), História do Cariri Paraibano, Metodologia do Ensino de Ciências Exatas e da Natureza no Ensino Médio (UFCG, 2011), Literatura Arte e Cultura dos Povos do Campo, Didática, Matemática aplicada à

Agroecologia (UFRB, 2019), Encontro de Saberes: Plantas Medicinais, Matemática Financeira (UFRB, 2018), Metodologia de Ensino de Ciências Humanas e Sociais (UFPI, 2013a), Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação do Campo (UFPI, 2013b; 2013c; 2021), Educação e Cultura Popular (UFPI, 2021). A análise das ementas revela a necessidade do ensino contextualizado envolvendo diversos aspectos dos conteúdos acadêmicos trabalhados, seja em Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Ciências Agrárias, Linguagens e Códigos ou Matemática.

Os paradigmas da Educação do Campo e da Convivência com o Semiárido são fundamentados na valorização dos saberes populares. Na medida em que as licenciaturas em Educação do Campo do Semiárido buscam valorizar e dialogar com os saberes da população camponesa, contribuem ao mesmo tempo para dignificar os saberes tradicionais do Sertão que essa população heterogênea tem preservado historicamente.

5 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Neste capítulo expomos os resultados da nossa pesquisa sobre como as Licenciaturas em Educação do Campo explicitam em palavras a proposta de Convivência com o Semiárido. Consideramos isso importante por entendermos que a presença das palavras é carregada da representação de ideias e valores (Fortunato; Moreira Neto, 2017). Toda essa carga do material semiótico contido nas palavras (além de outros signos) compõe também as identidades (Haesbert, 1997).

Nesta perspectiva, o contexto também não diz respeito apenas ao local, à dimensão territorial que nomeamos como o “aqui”, como a “nossa realidade”, sempre vinculada a um lugar, a um território expressamente fixado que nomeamos como nosso, muito embora o inclua; contexto encera, além disso, o próprio dilema das identidades e os materiais semióticos que as compõem (Martins, 2006, p. 31).

No caso dos sertanejos, a identidade territorial também envolve os aspectos culturais (Haesbert, 1997).

Assim, considera-se que o Semiárido Brasileiro, é um território hoje, com seus atributos valorados pela ‘Convivência’, que nesse processo, elabora-se uma ressignificação da identidade territorial a partir do sentido de enraizamento e pertencimento. Essa interpretação pelo viés simbólico-cultural permitiu compreender o Semiárido como um território diverso, complexo e multidimensional (Carvalho, 2011, p. 61).

Dessa forma, a proporção da adoção dos termos semiárido, sertanejo e sertão nos documentos e coletivos representativos dos

Cursos, pode ou não indicar pontos soltos que precisam ser ajustados para o seu papel no fortalecimento da identidade sertaneja, o que pode ter reflexo a curto e longo prazo no território, dado o poder multiplicador dos processos formativos dos cursos que formam professores. Precisamos lembrar que as licenciaturas em Educação do Campo visam e têm potencial de contribuir para a formação de futuras gerações de educadores do campo e, por conseguinte, de gerações de filhos e filhas de trabalhadores do campo (Molina, 2015; 2017).

Por isso, fizemos a análise de conteúdo dos projetos pedagógicos dos cursos e dos currículos lattes dos seus docentes quanto à explicitação da “convivência com o Semiárido”. Contabilizando as menções à “convivência com o Semiárido”, 271 no total, nos currículos de 117 docentes, conseguimos tabular os seguintes dados (Tabela 2).

Tabela 2 – Quantidade de menções *ipsis litteris* à “convivência com o Semiárido” no corpus documental

Curso	Projeto pedagógico	Currículo Lattes	Docentes que fizeram menção	Total de docentes
LEDOC/UFCCG	5	175	16	24
LEDOC/UFERSA	12	13	4	16
LEDOC/CA/UFRB	1	7	4	13
LEDOC/CNM/UFRB	2	17	3	13
LEDOC/UFPI/Bom Jesus	0	1	1	11
LEDOC/UFPI/Teresina	0	13	2	16
LEDOC/UFPI/Floriano	0	0	0	11
LEDOC/UFPI/Picos	3	45	6	13
Total	23	271	36	117

Fonte: Os autores (2024).

Podemos observar na nuvem de palavras representativa do conjunto dos oito projetos pedagógicos que as palavras Semiárido, Sertão, sertanejo e convivência não têm destaque nos textos.

Seguem algumas considerações por curso e instituição a partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos e dos currículos lattes. Nestes últimos, analisamos a produção na forma dos projetos dos docentes. Incluímos os de pesquisa, de extensão, de ensino e de desenvolvimento; e lemos apenas as informações disponibilizadas na sua descrição. Também analisamos os títulos da produção bibliográfica na forma de capítulos, livros e artigos científicos, selecionando primeiro os que mencionavam o Semiárido e, em seguida, os que explicitavam a convivência com a região.

LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (LEDOC/UFCG)

O texto do projeto pedagógico da LEDOC/UFCG declara como objetivo específico do Curso

promover o espírito investigativo e o desejo de formação continuada entre os profissionais do campo numa perspectiva crítica, reflexiva e **contextualizada na realidade do campo no Semiárido brasileiro** (UFCG, 2011, p. 39, grifo nosso).

Além dessa, há 14 referências à contextualização do ensino ou da educação, configurando-a como um dos fundamentos do Curso:

Por ser um curso diferenciado, a Licenciatura em Educação do Campo possui uma proposta curricular ampla e flexível, que **tem como um dos princípios fundamentais a contextualização dos conhecimentos** e uma formação sólida e consistente dos profissionais da Educação, como forma de possibilitar condições para o trabalho docente nas escolas de ensino fundamental e médio do campo (UFCG, 2011, p. 7, grifo nosso).

Nesse aspecto, nas ementas de dois componentes curriculares do Curso há referência à contextualização com o Semiárido, como Botânica do Semiárido e História do Cariri Paraibano.

Dessa forma, o projeto pedagógico da centralidade à contextualização do ensino não apenas na formação do educador do campo, como também no trabalho que este desempenhará futuramente nas escolas do campo da região semiárida. Essa promoção da educação contextualizada é uma contribuição para o fortalecimento da identidade territorial e cultural da população camponesa e sertaneja. A educação contextualizada, assim como outros elementos que estão no bojo da convivência com o Semiárido, pode ter amplos desdobramentos na sociedade, como expressaram Fortunato e Moreira Neto (2010, p. 58):

Portanto, o Semiárido que o discurso da convivência delimita, organiza e institui, embora redimensione a lógica econômica e político-social que viabiliza a ideia de sertão, se assenta no campo e sua gente, sobretudo na agricultura familiar, produtora de orgânicos, nas alternativas de captação, armazenamento e uso da água da chuva, na valorização dos saberes do povo, disseminados e reproduzidos nas capacitações, na educação contextualizada que organiza e define as fronteiras do Semiárido e as incute nas novas gerações. São formas novas de dizer uma região, pensando-a em suas especificidades, mas tentando inseri-la de maneira propositiva no contexto mais amplo da sociedade contemporânea e instituindo novas relações de saber/poder.

Assim, a educação contextualizada tem um papel estratégico na formação das novas gerações e nas relações que estas estabelecerão com o seu contexto.

Quanto ao território, o texto faz 18 menções ao Semiárido (sendo duas menções à convivência com ele) no corpo de texto do seu projeto pedagógico. Não menciona as palavras sertão ou sertanejo referindo-se, respectivamente, ao Semiárido ou ao seu povo. O Semiárido é apresentado como uma região multifacetada, abrangendo aspectos físicos e sociais (Oliveira; Florentino, 2023). Por exemplo, ao apresentar o perfil profissional a que o Curso se direciona, encontramos um dos aspectos esperados no futuro educador:

conhecedor da realidade do **Semiárido brasileiro em suas faces sociais, culturais, educacionais, econômicas, políticas e**

ambientais e capaz de ensinar, pesquisar e atuar nesta realidade com espírito crítico, investigativo e comprometido com a construção do desenvolvimento sustentável (UFMG, 2011, p. 41, grifo nosso).

Por isso, é importante que os futuros educadores do campo estejam familiarizados com todas as facetas da região semiárida. Afinal, só podemos contextualizar os conteúdos se tivermos o entendimento do que envolve o contexto (Martins, 2006).

Além disso, no projeto pedagógico o território é colocado na perspectiva da convivência em contraposição ao paradigma da seca (Carvalho, 2006).

O movimento que hoje se procede no pensar, agir e conduzir os debates acerca de um modelo de desenvolvimento apropriado para o Semiárido aponta para a falência da lógica de combate à seca e a **emergência da lógica da convivência com o Semiárido**, caminhando, portanto, para a emergência de uma lógica ambiental-sistêmica” (UFMG, 2011, p. 20, grifo nosso).

Embora o excerto coloque o paradigma da convivência como base para um modelo de desenvolvimento, entendemos que é mais que isso. O que está em xeque não é o desenvolvimento, mas a sobrevivência, a sustentabilidade, o futuro. O desenvolvimento é contraditório à ideia de sustentabilidade (Silva, 2018).

No projeto, há referências que denotam a valorização aos saberes do povo camponês. Nessa direção, o Curso prevê a

Utilização de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados a Educação do Campo, atendendo as especificidades dos conteúdos relacionados a cada área do conhecimento, **aos saberes próprios das comunidades, dos sujeitos do campo**, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas pedagógicas contextualizadas a realidade (UFMG, 2011, p. 54, grifo nosso).

A valorização dos saberes das comunidades é um ingrediente para o fortalecimento da identidade sertaneja. Como expressou Souza (2012, p. 114):

Na medida em que o currículo se ocupava das lutas dos sujeitos, seus sonhos e projetos, tornava-se elemento de inclusão. Desse modo, a reorientação do currículo aparece como uma estratégia que, ao tempo que incorpora os saberes negados, legitimando-os, reconhecendo-os como importantes na restituição dos direitos sociais e garantia da cidadania plena [...]

O projeto pedagógico analisado dá indícios de que acompanha essa reorientação curricular que também tem acontecido desde os anos 1990 em diversas escolas do Semiárido.

Na composição curricular, a LEDOC/UFCG contém sete componentes curriculares que fazem menção específica ao Semiárido e suas regiões, como Botânica do Semiárido, Zoologia do Semiárido, Ecologia do Semiárido, Climatologia, Hidrologia e Solos do Semiárido. Em algumas disciplinas, embora não haja menção ao Semiárido no título, as ementas indicam a busca de uma educação contextualizada com o território. Por exemplo, na disciplina Interculturalidade e Ensino de Línguas, a ementa apresenta o objetivo de “discutir aspectos culturais e sociais de países de língua espanhola, francesa e inglesa relacionando-os à cultura brasileira **com ênfase na cultura do semiárido**” (UFCG, 2011, p. 119, grifo nosso). O mesmo acontece com as disciplinas Geografia da Paraíba e Laboratório de Ensino e Pesquisa da Libras.

Saindo da intencionalidade expressa no projeto pedagógico, é possível constatar as contribuições do Curso para o fortalecimento da identidade sertaneja na forma dos projetos desenvolvidos por seus docentes e algumas produções bibliográficas analisadas. Em oito projetos cujos títulos mencionavam o Semiárido, cinco deixavam claro nos títulos e/ou descrição a adesão à proposta de convivência: Práticas pedagógicas de professoras(es) que atuam em escolas do campo e quilombolas na perspectiva de convivência com o Semiárido (Projeto de pesquisa, Professor 1, Professor 2, Professor 8, Professor 16); Didática dos conteúdos específicos voltada para a convivência com o Semiárido (Projeto de Pesquisa, Professor 2); Didática dos conteúdos específicos voltada para a convivência com o Semiárido (Projeto de Pesquisa, Professor 2); O letramento estatístico como potencializador do projeto

político da convivência com o Semiárido (Projeto de pesquisa, Professor 16); Projeto cisternas nas escolas no Cariri paraibano: água, educação e convivência com o semiárido (Projeto de pesquisa, Professor 18). A leitura dos títulos e da descrição dos projetos (todos são de pesquisa) mostra que a proposta de convivência é aplicada tanto no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, na didática, como na pesquisa sobre o impacto de ações que vão além da sala de aula, envolvendo tecnologias sociais de convivência. Precisamos nos dar conta de que as investigações na temática da convivência com o Semiárido e desenvolvidas pelos docentes-pesquisadores das licenciaturas em Educação do Campo são importantes para a identificação de fragilidades na educação, para contribuir na consolidação da proposta nos cursos de ensino superior e nas escolas e, principalmente, para a produção de novos conhecimentos.

Além dos projetos dos docentes, identificamos, em nove textos da sua produção bibliográfica que mencionavam no título o Semiárido, três trabalhos que fazem referência no título à convivência com o Semiárido (Cavalcante; Lima, 2022; Silva; Silva, 2022; Santos; Ramos; Lima, 2023). Evidentemente, há textos na produção dos docentes que não mencionam a convivência com o Semiárido ou mesmo o Semiárido no título, mas que tratam da proposta, como o livro Educação contextualizada no Semiárido Baiano: a contribuição do projeto CAT para as políticas de educação e a escola do campo (Silva; Carvalho, 2015) e o capítulo de livro A produção e experimentação de recurso didático no ensino de geografia para as escolas do campo: a exemplificação do jogo quebra-cabeça do espaço geográfico do semiárido (Oliveira *et al.*, 2020). A produção selecionada nesta pesquisa atesta e documenta a contribuição da LEDOC/UFCEG para o fortalecimento da identidade cultural e territorial em relação ao Semiárido. Os trabalhos mostram que a produção dos docentes reflete a valorização dos conhecimentos tradicionais, da sustentabilidade e com a educação contextualizada, especialmente com referência à população camponesa, articulada com ações de ensino, de pesquisa e de extensão.

Quanto à ligação com os movimentos sociais, o projeto pedagógico dá indícios que foi uma construção que considerou os movimentos sociais vinculados à luta pela convivência com o Semiárido. Assim, textos da RESAB compõem as referências de ementas do Curso e a ASA é

mencionada. Percebemos pela análise dos lattes que uma das docentes se destaca pela relação com os movimentos sociais, que participa de um grupo de pesquisa Estudo e Pesquisa do Semiárido Patativa do Assaré – GEPPA e que integra a RESAB.

LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (LEDOC/UFERSA)

No projeto pedagógico da LEDOC/UFERSA não encontramos nenhuma menção aos termos sertão ou sertanejo no corpo do texto. Mas há 24 menções ao Semiárido enquanto território, sendo nove delas são relacionadas com a perspectiva da convivência. O Curso declara que sua finalidade é contribuir “para a valorização da educação do campo voltada para a realidade do **semiárido**” e nos objetivos ressalta a importância da “permanência das populações no campo e a **convivência com o semiárido**” (UFERSA, 2019, p. 11, grifo nosso). Depois, na justificativa do Curso, acrescenta:

Neste sentido, a proposta da UFERSA de criação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo mostra-se como uma oportunidade ímpar de intervir nessa realidade, a partir da formação de docentes para atuação em escolas do campo da região semiárida e da promoção de práticas pedagógicas **contextualizadas com a cultura local, sem perder de vista os limites e potencialidades do semiárido brasileiro** (UFERSA, 2019, p. 13, grifo nosso).

Complementando a análise, ao tratar do perfil do egresso, o projeto esclarece sobre o Curso: “O curso pauta-se em **educação contextualizada para a convivência com o semiárido** integrando a realidade local das comunidades do campo com a realidade global” (UFERSA, 2019, p. 18, grifo nosso). Como nesses excertos, há nove referências à contextualização do ensino ou da educação, sendo cinco em relação ao Semiárido. Por projetar a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido na perspectiva de valorização da cultura local, da realidade da população camponesa/sertaneja, o Curso contribui para o fortalecimento da identidade dos sujeitos que atende.

Isso acontece porque a identidade é construída no convívio e no partilhar, como expressou Braga (2004, p. 33):

Percebemos, pois, que a Educação como processo convivencial supõe três dimensões importantes: 1) a do estar junto para, na liberdade da existência, construir identidades e compartilhar a vida; 2) a do viver comum, que é mais do que estar junto, pois implica aceitar o outro ser vivo (humano e natureza) como legítimo outro, na sua “existencialidade”, identidade e subjetividade e 3) a da contestação e da luta, da dialética da existência e da afirmação da diferença, onde buscamos o equilíbrio entre as forças opostas da vida. Educar para a convivência é trabalhar essas dimensões junto com os sujeitos do processo educativo.

Dessa forma, a educação contextualizada para convivência com o Semiárido envolve também educar para conviver com as pessoas que nele vivem, compartilhando da sua cultura e da sua identidade.

Quanto à composição curricular, referências à contextualização e à convivência com o Semiárido são encontradas nas ementas das disciplinas História da Educação do Campo, Economia Solidária e Agroecologia, Genética e Evolução, Diversidade Animal, Diversidade Vegetal, Ecologia, Olericultura e Plantas Medicinais e História e Cultura Afro-Brasileira. A maior ênfase ocorre na ementa da disciplina Economia Solidária e Agroecologia, conforme a ementa:

EMENTA: Modelos de desenvolvimento e desenvolvimento sustentável. Principais problemas ambientais e sociais no mundo, no Brasil e no semiárido. Educação Ambiental. História da economia solidária. Cooperativismo. Redes de economia solidária. Agroecologia: princípios e bases científicas. Agroecologia e a Educação do Campo. Transição agroecológica: desafios e experiências no semiárido. Tecnologias alternativas de convivência com o semiárido. Experiências e feiras agroecológicas (UFERSA, 2019, p. 43).

A disciplina sinaliza o direcionamento curricular do curso à ideia de convivência com o Semiárido, com foco nas tecnologias de convivência, agroecologia, economia solidária e sustentabilidade.

Esses temas são importantes se pensarmos nas escolas do Semiárido como pontes para o ensino e difusão das tecnologias sociais (Bezerra; Rosito, 2011).

Sobre os movimentos sociais voltados para a convivência com o Semiárido, como a RESAB e a ASA, não há menção no texto do projeto pedagógico. As alusões aos movimentos sociais em geral se referem ao campo.

Além do projeto pedagógico, fizemos o levantamento dos projetos do corpo docente do Curso. Identificamos 15 projetos com referência ao Semiárido ou Sertão no título. Dois projetos de extensão, dos Professores 2 e 11, fazem referência à Articulação Semiárido Brasileiro – ASA: Intercâmbio em Educação do Campo: COOPERVIDA, ASA e LEDOC (Projeto de Extensão, Professor 2); e IX Encontro Nacional da Articulação do Semiárido Brasileiro (Projeto de extensão, Professor 11). Esses projetos são indícios não só da relação do coletivo docente com os movimentos sociais para a convivência com o Semiárido como também, por serem de extensão, que tem desenvolvido ações nesse sentido para além da universidade.

Quanto à produção bibliográfica, encontramos apenas dois artigos que mencionam no título a convivência com o Semiárido: Tecnologias sociais de convivência com o semiárido no município de Upanema/RN (Sousa Júnior; Aquino, 2023); e A importância da cisterna de placa como tecnologia social de convivência com o Semiárido no assentamento de reforma agrária Bom Lugar I (Sousa Júnior; Aquino; Santos, 2022). Os dois artigos tratam da importância das tecnologias sociais para a emancipação e permanência da população camponesa/sertaneja.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, CIÊNCIAS AGRÁRIAS (LEDOC/CA/UFRB)

Verificamos na análise do projeto pedagógico da LEDOC/CA/UFRB seis alusões ao contexto/contextualização dos conteúdos. Entretanto, se referem à região ou ao campesinato e não ao Semiárido. Termos relacionados ao Semiárido ou ao Sertão não aparecem no corpo do texto. Contudo, aparecem em ementas de duas disciplinas: Tecnologia Social

e Empreendimentos Solidários, e Formação Sócio Territorial da Bahia. Na primeira menção ao Semiárido, este é colocado na perspectiva da convivência, o que é importante em um curso que forma educadores do campo na área de Ciências Agrárias.

Nos projetos dos docentes, apenas dois se referem no título e/ou descrição ao Semiárido: Prospecção fitoquímica e de atividade biológica de plantas do semiárido: uma contribuição ao conhecimento químico da biodiversidade no território do recôncavo (Projeto de pesquisa, Professor 11); e Quintais agroflorestais: alternativa de segurança alimentar e geração de trabalho e renda para o semiárido da Bahia (Projeto de desenvolvimento, Professor 11). Contudo, não explicitam *ipsis litteris* a proposta de convivência, ainda que em consonância com a proposta colaborem no sentido de darem atenção à biodiversidade e ao desenvolvimento da agroecologia e práticas solidárias (Duarte *et al.*, 2015; Nascimento; Silva, 2020).

Na produção bibliográfica do grupo encontramos apenas um capítulo de livro que contém a palavra Semiárido no título (Carmo, 2021). O texto dá centralidade às tecnologias sociais como meios de convivência das famílias camponesas/sertanejas para com o Semiárido.

A produção a um primeiro olhar parece exígua, mas isso ocorre por conta dos descritores. O grupo contribui com projetos e produções bibliográficas que tratam da agroecologia, da sustentabilidade, do desenvolvimento de tecnologias sociais, sobre a educação e a identidade cultural e territorial com foco nas regiões circunvizinhas, não necessariamente utilizando o termo Semiárido.

No texto do projeto e nas ementas das disciplinas não há qualquer menção a movimentos sociais vinculados à luta pela convivência com o Semiárido. Também não encontramos entre os docentes algum trabalho com vínculo com os movimentos sociais pela convivência com o Semiárido. A produção analisada tem naturalmente como ênfase a Educação do Campo.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, CIÊNCIAS DA NATUREZA OU MATEMÁTICA (LEDOC/CNM/UFRB)

No projeto pedagógico da LEDOC/CNM/UFRB, a palavra Semiárido tem oito ocorrências. Duas delas são associadas com a perspectiva de convivência e as outras no sentido de contexto ou realidade. Por exemplo, ao explicar sobre a formação sociopolítica oferecida pelo Curso, o texto registra:

para proporcionar ao graduando subsídios para construção da formação sociopolítica com base nos estudos acerca das políticas educacionais através da inserção de temas para Educação do Campo relacionados à inclusão social, diversidade e pertencimento ao território no contexto de **convivência com o semiárido** (UFRB, 2018, /S. p./, grifo nosso).

Nessa menção à proposta de convivência, é feita a relação dela com o pertencimento ao território, o que remete à identidade regional. Essa relação pertencimento/identidade também é feita por Carvalho (2011, p. 73), onde ela afirma:

A valorização da identidade sertaneja, dos geoambientes, das práticas tradicionais etc., surgem em produções artísticas e culturais (música, poesia, literatura, cordel etc) trazendo uma evocação do sentido de pertencimento e do fortalecimento da territorialidade.

A proposta da convivência com o Semiárido vem, segundo Carvalho (2011), contribuir para essa valorização da identidade sertaneja.

No projeto pedagógico da LEDOC/CNM/UFRB não há ocorrência da palavra sertanejo, mas Sertão ocorre seis vezes referindo-se ao Território Portal do Sertão, região coberta pelo Curso. Quanto às alusões à contextualização, há 12 menções no texto, sempre se referindo ao campesinato. Ainda, há seis menções no texto à identidade cultural referindo-se aos povos do campo e duas à identidade territorial sobre os territórios da Bahia. Os movimentos sociais associados à convivência com o Semiárido não são mencionados.

A produção docente também foi analisada e encontramos dois projetos que mencionam o Semiárido, sendo que um deles se refere à convivência com a região: Agroextrativismo sustentável da carnaúba no território camponês da Associação da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco, Paratinga, Bahia (Projeto de pesquisa, Professor 13); Banco comunitário de sementes crioulas: a Educação do Campo para a convivência com o Semiárido (Projeto de extensão, Professor 13). Na descrição do primeiro projeto, a autora/coordenadora de projeto de pesquisa, que não deixa de ter caráter extensionista, expressa a sua valorização do Semiárido:

O semiárido baiano guarda três grandes riquezas: o sertanejo, a caatinga e a sua biodiversidade. O encontro dos três na margem direita do rio São Francisco, a partir da luta social organizada, produziu um território sertanejo chamado Assentamento Rural de Reforma Agrária Lagoa Dourada, município de Paratinga, Bahia, lugar onde o Movimento CETA contribuiu na construção da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco (EFASF).

O projeto visa pesquisar e apoiar a prática extrativista da carnaúba de uma comunidade rural. É pela convivência na medida em contribui para a valorização do território Semiárido e do seu povo, no enfrentamento de situações problemáticas; busca a sustentabilidade no viés da educação agroecológica e da organização comunitária; e se assenta no fortalecimento da agricultura familiar. Tudo isso faz parte do movimento de resignificação da natureza semiárida, criando o sentimento de pertencimento (Carvalho, 2011). No coletivo do referido Curso pode-se encontrar diversos projetos que não foram recortados pelo descritor Semiárido, mas que são pela convivência como o Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Comunidades e Territórios Tradicionais (LIECTT) que visa

[...] desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão de cunho interdisciplinar voltadas a análise e discussão das múltiplas territorialidades que caracterizam as comunidades tradicionais do estado da Bahia e as inúmeras contradições que envolvem

historicamente os seus territórios. Tomando como categoria analítica a questão agrária, em sua dimensão territorial, tais atividades serão desenvolvidas envolvendo discentes e docentes de diversos cursos da UFRB e IES parceiras, assim como integrantes de movimentos sociais (Outros projetos, Professor 11).

Embora essa descrição do projeto não explicita a convivência com o Semiárido, aproxima-se da proposta por sua valorização às comunidades tradicionais e sua resiliência no semiárido baiano, no sentido dado pelo registro de Fortunato e Moreira Neto (2010, p. 59):

A memória do Semiárido que o discurso da convivência vem tecendo, assim como a memória do Sertão, se propõe homogênea e se apresenta a partir de um conjunto de enunciados, tais como: a redução e eliminação dos impactos negativos da atividade produtiva sobre o meio ambiente; a relação de convivência com as especificidades climáticas regionais; a valorização econômica e política dos agricultores; a manutenção, em longo prazo, dos recursos naturais e da produção agrícola; o atendimento das necessidades sociais das famílias e das comunidades residentes neste território.

Além disso, o projeto é realizado com o envolvimento de movimentos sociais.

Na produção bibliográfica, encontramos dois textos que têm a palavra Semiárido no título, um deles referindo-se à convivência (Nascimento; Duarte; Carneiro, 2013; Brito; Nascimento, 2020). Não conseguimos acesso aos textos. Apesar da quantidade de trabalhos selecionados, a produção do corpo docente (incluindo a que não consta na amostra) encontra lugar em diversos aspectos da convivência com o Semiárido, como no diálogo do conhecimento científico-matemático com os saberes de comunidades tradicionais, nas técnicas agroecológicas e tecnologias sociais, bem como nas discussões sobre sustentabilidade, diversidade e inclusão.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, EM BOM JESUS (LEDOC/CHS/UFPI)

No texto do projeto pedagógico da LEDOC/CHS/UFPI não há alusões ao Semiárido ou ao Sertão. Também não encontramos menções à contextualização do ensino. Além disso, não há menção aos movimentos sociais associados à convivência com o Semiárido.

Quanto à produção docente, nenhum projeto foi encontrado pelo descritor Semiárido, mas encontramos quatro textos da produção bibliográfica (Prado, 2014; Silva, 2008; 2009; 2018b). Conseguimos acesso a apenas um dos textos, que não explicita a convivência com o Semiárido.

A produção docente da LEDOC/CHS/UFPI reflete as características formativas do grupo. Assim, destaca-se por projetos e estudos em torno de história, geografia, filosofia, arte e educação, com ênfase em Educação do Campo.

Bom Jesus, município do Sudoeste do Piauí, onde a LEDOC/CHS/UFPI é sediada localiza-se dentro da atual delimitação do Semiárido (SUDENE, 2024). Diante disso, problematizamos: por que não há associações ao Semiárido no projeto pedagógico e nos currículos dos docentes? Isso indica falta de adesão ou conhecimento de seus coletivos acadêmicos sobre a proposta de convivência com o Semiárido e dos seus movimentos sociais? Pode ter relação com a forte presença histórica do agronegócio no município ou com a paisagem dominada pelo cerrado? É uma questão de identidade ou há outros fatores envolvidos? Essas questões podem parecer provocadoras, mas são importantes se considerarmos que o Semiárido tem uma delimitação cultural, social, econômica e política própria, que o distingue, inclusive no campo histórico, do restante do país (Carvalho, 2011). O estado Piauí ocupa quase 14% do Semiárido brasileiro, contendo o maior número de municípios na nova delimitação (SUDENE, 2024).

Do ponto de vista geoambiental o Semiárido piauiense pode ser caracterizado por singularidades relativas à seu relevo, geologia, hidrografia, tipos de solo e vegetação, clima, temperatura, precipitação pluviométrica e águas subterrâneas. Associadas a

essas, temos as características sócio-políticas relacionadas às ações e ausências do Estado e dos governos e ao modo como as populações historicamente foram ensinadas, aprenderam e reproduziram o modo de vida no território [...] No Piauí, de acordo com o processo de regionalização definido no Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável, a macro-região do Semiárido foi situada em quatro territórios de desenvolvimento: o do Vale do Rio Guaribas, o do Vale do Rio Canindé, o do Vale do Rio Sambito e o da Serra da Capivara (Sobreira; Medeiros, 2014, p. 75).

A maior parte do estado do Piauí está inserida na região semiárida. Considerando isso, é importante a aproximação com a proposta de convivência com o Semiárido.

A 'Convivência' ao ressignificar os elementos identitários das gentes do sertão, ela traz outro/novo olhar sobre o Semiárido, destacando suas características próprias, delimitadas pela complexidade existentes nesse território. Emerge um território simbólico-cultural, dimensionado pelos elementos materiais e imateriais presentes na produção e reprodução da vida de homens e mulheres que vivem a mundaneidade semiárida há séculos (Carvalho, 2011, p. 72).

Essa ressignificação precisa se refletir no currículo, nos métodos de ensino e principalmente no modo de ver a terra, o seu povo e a cultura sertaneja em suas variadas manifestações (Martins, 2006). Podemos contribuir para isso desde a formação dos educadores do campo, imbuídos de trabalhar com as futuras gerações de sertanejos e sertanejas.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, ÁREA CIÊNCIAS DA NATUREZA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, EM TERESINA (LEDOC/CN/UFPI/ TERESINA)

No projeto pedagógico da LEDOC/CN/UFPI/Teresina não há menções ao Semiárido, ao Sertão ou ao que é sertanejo. Ocorrem apenas duas alusões à contextualização do ensino. No texto, também não encontramos menções aos movimentos sociais em prol da convivência com o Semiárido.

Novamente, questionamos a não menção ao Semiárido ou à proposta de convivência com a região. Teresina, capital do estado Piauí, onde o Curso é sediado, encontra-se dentro da atual delimitação do Semiárido. Trata-se de uma região com formação geoeconômica, cultural e histórica peculiar, ainda que marcada pela diversidade.

A diversidade étnico-cultural dos povos do Semiárido, “gentes do sertão”, construiu uma plasticidade de populações que compõem as suas diferentes paisagens, revelando nelas suas territorialidades conforme a própria trama diversa que marca esse território, formado por chapadas, vales e planaltos, serras dunas e brejos. Os diferentes geoambientes definem-se, de forma peculiar, pela pluralidade histórica, cultural, econômica, social, política e ambiental e marcam a trama da construção histórico-geográfica do Semiárido Brasileiro [...] Isso nos diz sobre o viver no semiárido, de onde milhares de homens e mulheres, crianças, jovens, idosos – sertanejos e sertanejas, vivem, circulam, produzem, sentem e pensam, ou seja, elaboram sua ‘relação secreta’ com esse território, e do qual absorvem esse mundo por simbologias, por valores, mediados pelo sentido do pertencimento à natureza semiárida (Carvalho, 2013, p. 51, 52).

Por conseguinte, há uma ligação entre a terra e identidade cultural nela construída (Bonnemaison, 2002). E assim como a terra, nesse caso, o Semiárido, é delimitado fisicamente, também o é simbolicamente. Não se trata apenas do nome Semiárido ou sertão, mas de tudo aquilo que nele está embutido, tudo o que ele carrega, ao que muitos estudos denominam como toponímia, que envolve a relação da nomeação do lugar com a sua dimensão ontológica e a rede de significados e identidade que encerra (Nunes; Andrade, 2012).

Os nomes de lugares e sua dimensão cultural adquirem uma pluralidade com simbolismos e identidades co-responsáveis pelas expressões dos valores individuais dentro de cada época, onde cada lugar fora sendo nomeado e, ao mesmo tempo, proporcionando um sentimento de pertencimento e domínio territorial. O nome

e o significado dos lugares são essenciais para a cristalização da identidade de um grupo [...] (Nunes; Andrade, 2012, p. 197).

Portanto, a não menção do nome Semiárido no projeto pedagógico do Curso tem implicações com questões identitárias e culturais e precisa ser problematizada por seus coletivos. Da mesma forma ocorre na relação com a proposta de convivência com o Semiárido, também não mencionada. Essa proposta tem assumido importância para o campesinato piauiense:

“Todavia, é possível encontrar iniciativas no Piauí e na região semiárida brasileira que expressam outro tipo de iniciativas, fomentadas pelo movimento social que defende e constrói a perspectiva da convivência com o Semiárido. Nestas iniciativas são realizadas práticas produtivas adequadas à natureza do território, a exemplo da criação de gado “pé duro” (mais adaptável à região), criação de abelhas, criação de caprinos, ovinos e suínos que, associadas à construção de cisternas, de “barraginhas” e outras alternativas do gênero, vêm contribuindo para a libertação do povo e do território [...] Esta proposta educativa encerra uma Pedagogia ancorada na realidade e nas práticas do povo camponês, com educadores(as), metodologias, conteúdos, currículos, didáticas e estruturas apropriados à região levando em conta suas potencialidades sócio-culturais econômicas e ambientais (Sobreira; Medeiros, 2014, p. 76).

Assim, a proposta de convivência com o Semiárido precisa ter reflexos na delimitação dos conteúdos, currículos, didática e, portanto, nos projetos pedagógicos, em prol da educação contextualizada do povo camponês piauiense, que tem consigo também a identidade sertaneja.

Continuando a análise, na produção de 16 docentes do Curso, encontramos seis projetos que mencionam semiárido no título. Apenas um dos projetos menciona a convivência com o Semiárido: Programa de extensão educação ambiental na UFPI: diálogo entre universidade e escola para a **convivência com o Semiárido** (Projeto de extensão, Professor 13). O projeto destaca a educação ambiental. Segundo Duarte *et al.* (2015, p. 19) “inserção da educação ambiental no contexto do

semiárido ajuda na convivência com as características adversas da região”.

Quanto à produção bibliográfica, nove textos têm o descritor Semiárido no título, sendo que três mencionam a proposta de convivência (Melo; Lima, 2014; Melo; França-Carvalho, 2016; Freitas; Melo; Melo, 2020). Não tivemos acesso aos textos, mas foi possível constatar que a produção docente da LEDOC/CN/UFPI/Teresina, contém trabalhos na perspectiva de convivência com o Semiárido. Os trabalhos versam sobre agroecologia, conhecimentos tradicionais, biodiversidade, sustentabilidade e tecnologias sociais de convivência.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, CAMPUS DE FLORIANO (LEDOC/CN/UFPI/FLORIANO)

O projeto pedagógico da LEDOC/CN/UFPI/Floriano, similar ao da LEDOC/CN/UFPI/Teresina, não contém menções ao Semiárido, ao Sertão ou ao que é sertanejo. Ocorrem apenas duas alusões à contextualização do ensino. No texto, também não encontramos menções aos movimentos sociais em prol da convivência com o Semiárido.

O município de Floriano, Piauí, onde situa-se a LEDOC/CN/UFPI/Floriano, foi incluído em 2017 na delimitação territorial do Semiárido brasileiro. Faz sentido a inclusão porque o município já se localizava em uma região com características climáticas e culturais típicas do Semiárido.

Situada às margens do Rio Parnaíba, a cidade de Floriano está localizada na microrregião do Sul Piauiense a 240Km da capital do Piauí, Teresina, com uma área de 3.676 Km². Por sua localização, a cidade apresenta clima tropical semiárido. As temperaturas ficam entre 25°C e 40°C e em média as chuvas são mais escassas do que no norte do estado [...] Também conhecida como Princesa do Sul, o município tem uma reconhecida tradição no setor educacional, tornando-se um ponto de encontro da população vinda do interior à procura de trabalho, estudo e de atividades comerciais, o que a consolidou como grande centro comercial e educacional do sul do Piauí Hoje, a Princesa do Sul está entre as maiores cidades do Piauí em população e área urbana. A cidade conquistou sua condição de Portal

de entrada do Sul e Sudeste do Piauí – exercendo forte influência em 25 municípios piauienses e maranhenses que se desenvolvem em torno, a exemplo de Amarante, Barão de Grajaú, Canto do Buriti, Colônia do Piauí, Conceição de Canindé, Francisco Ayres, Guadalupe, Itaueira, Jerumenha, Nazaré, Oeiras, Simplício Mendes, etc. Toda essa macrorregião centrada em Floriano apresenta um grande potencial de desenvolvimento para o estado (Floriano, *[S.d.]*).

Considerando o peso no setor educacional e a abrangência de sua influência pelo território, é essencial a problematização da não menção ao Semiárido no projeto pedagógico do Curso, responsável pela formação de educadores do campo. Segundo Duarte *et al.* (2015, p. 197), os nomes de lugares ou “os topônimos podem traduzir o simbolismo, a história, a memória, a identidade e as peculiaridades naturais de uma dada comunidade, região, país, continente”. Então, a ausência da palavra Semiárido gera questionamentos que podem ser traduzidos nos campos cultural, social e político. Acontece que uma das características da presença da colonialidade na educação é o apagamento de saberes (o que inclui palavras e nomes), que são tornados ausentes para se tornarem inexistentes (Gomes, 2017). É o que se denominou “princípio da ausência”, em que algo que existe é tornado ausente para deixar de ter uma existência real, algo constatado com relação aos negros e aos indígenas (Finazzi-Agro, 2001; Kilomba, 2020). Percebe-se que a prática invisibilizadora da colonialidade também se manifesta com relação à cultura, identidade e modo de ser sertanejo, com reflexos na educação (Martins, 2006).

Da mesma forma, na produção do corpo docente, encontramos apenas um projeto que menciona o Semiárido no título: Estrutura da comunidade e ecologia trófica da comunidade de peixes de um riacho do Semiárido, Pentecoste, Ceará (Projeto de pesquisa, Professor 5). A produção dos docentes do Curso tem foco na área de Ciências da Natureza e na Educação do Campo. Não há evidências de algum membro do corpo docente vinculado a movimentos sociais voltados para a convivência com o Semiárido, algo constatado em outros cursos, o que precisa ser assunto de reflexão.

Tendo em vista as análises e reflexões baseadas nas leituras e dados da pesquisa de campo, entendemos que a Educação do Campo contextualizada no Semiárido representa uma potência que, pelo processo de construção de movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil, se apresenta também como uma possibilidade frente ao quadro de pobreza e miséria ainda marcante no campo e na região semiárida do Piauí e do Brasil (Sobreira; Medeiros, 2014, p. 81).

Portanto, a adesão do coletivo do curso à proposta de convivência com o Semiárido, representada por seus movimentos sociais, é essencial para o processo de ressignificação curricular, fortalecimento da identidade sertaneja e melhoria da qualidade de vida do povo piauiense e para o fortalecimento das lutas camponesas.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, ÁREA CIÊNCIAS DA NATUREZA, EM PICOS (LEDOC/CN/UFPI/PICOS)

Na análise do projeto pedagógico da LEDOC/CN/UFPI/Picos, o termo Semiárido ocorre associado a três disciplinas: Criação de abelhas no Semiárido, Educação Ambiental e Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Na ementa desta última inclui “Tecnologias sociais para a convivência com o semiárido, Agroecologia” (UFPI, 2021, p. 89). No texto, o Semiárido é também mencionado com referência a um dos espaços do Curso, conhecido como e-CASA:

e-CASA: o Espaço de Convivência com o Ambiente Semiárido (e-CASA) é um espaço físico aberto, de agregação de diferentes áreas de conhecimento, professores, produtores rurais e alunos de escolas, em torno da convivência com o Semiárido. Trata-se de uma iniciativa do Grupo de Estudos sobre Abelhas do Semiárido Piauiense (GEASPI). O espaço recebe visita de estudantes da Educação Básica para vivências em torno da Educação Ambiental e Agroecológica. Além disso, são realizados eventos e aulas de campo (UFPI, 2021, p. 100).

Dessa forma, há duas menções à convivência com o Semiárido no projeto pedagógico. Não há a ocorrência das palavras Sertão ou sertanejo/sertaneja. Há apenas três alusões à contextualização do

ensino, sendo uma delas voltada para o contexto camponês e nenhuma ao Semiárido.

Também não há menções aos movimentos sociais em prol da convivência com o Semiárido. Como é algo que constatamos na maioria dos cursos de licenciatura em Educação do Campo analisados, cabe neste ponto a observação da importância de proximidade a esses movimentos, dado o seu caráter pedagógico e politicamente mobilizador (Caldart, 2011). No caso específico dos movimentos pela convivência com o Semiárido destacamos as palavras de Braga (2004, p. 26):

Neste contexto, as entidades e os movimentos sociais que atuam no SAB lutam por uma “Educação Contextualizada”, uma proposta de Educação ancorada na realidade e nas práticas dos povos do semiárido, com metodologias, conteúdos, currículos, educadores e educadoras, didáticas e estruturas apropriados à Região, levando em conta suas potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais. Assumir esse desafio é lutar para que o pedagógico transforme o político; e o político, pedagógico.

Nesse sentido, os movimentos sociais, organizações e outras entidades que lutam pela convivência com o Semiárido, sabendo que a seca é um fenômeno natural, imutável a não ser por causas naturais, têm um legado a compartilhar, no que pode se chamar de pedagogia da convivência com o Semiárido (Mattos, 2004). Trata-se de uma pedagogia que vai além do espaço escolar, que envolve o processo vivencial e, por meio deste, a alteração do contexto, onde é fulcral a construção de uma cultura de convivência com o Semiárido. Nessa direção, a aproximação dos coletivos das licenciaturas em Educação do Campo, desde os projetos pedagógicos, aos movimentos sociais que estão norteados pela pedagogia de convivência com o Semiárido pode ser a oportunidade de difusão de uma nova cultura, um novo modo de conceber o meio em que vivemos, com reflexos mais amplos na sociedade sertaneja, dada a capacidade multiplicadora dos educadores provenientes dos Cursos.

Analisado o projeto pedagógico do Curso, também fizemos a levantamento da produção docente. Neste caso, identificamos 19

projetos que têm Semiárido no título, sendo sete que explicitam a proposta de convivência: A educação contextualizada para a convivência com o Semiárido brasileiro nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Projeto de pesquisa, Professor 1); BRO BRÓ no ensino de física: por uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido (Projeto de pesquisa, Professor 1); Experiência da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em uma Escola do Campo do município de Ipiranga do Piauí, Piauí (Capítulo, Professor 5, Professor 12, Professor 13); Jardim sensorial do Espaço de Convivência com o Ambiente Semiárido (e-CASA) como ferramenta para o ensino de botânica no ensino fundamental (Projeto de extensão, Professor 5); Programa de Extensão Educação Ambiental na UFPI: diálogo entre universidade e escola para a convivência com o Semiárido (Projeto de extensão, Professor 5); Agroecologia e educação ambiental: diálogos entre a universidade e escola para a convivência com o semiárido (Projeto de extensão, Professor 8); Educação Ambiental na UFPI: diálogo entre universidade e escola para a convivência com o Semiárido (Projeto de extensão, Professor 13). A leitura da descrição dos projetos permite-nos constatar que buscam estabelecer um diálogo entre conteúdos de Ciências da Natureza, foco do Curso, com o meio Semiárido, na perspectiva da convivência.

Quanto à produção bibliográfica, encontramos 22 artigos que mencionam as palavras Semiárido, Sertão ou sertanejo no título, mas apenas um que faz referência à convivência com o Semiárido (Nascimento *et al.*, 2022). O texto relata a experiência oriunda de um projeto orientado pela educação ambiental e voltado para a valorização do meio natural do Semiárido.

A produção dos docentes aponta interesses na área Ciências da Natureza e Educação do Campo, mas também contém estudos e projetos associados a temas como diversidade, inclusão, educação ambiental, dentre outros. Não encontramos indícios, com base no currículo, de que algum docente tenha envolvimento com movimentos sociais vinculados às lutas pela convivência com o Semiárido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a análise documental, é preciso pontuar que a pesquisa é qualitativa e tem como foco a Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, como indicam os descritores “semiárido(a)”, “sertão” e “sertanejo(a)”. Esses descritores foram importantes para estabelecer um recorte na produção e para atender ao objetivo de analisar qualitativamente as contribuições das licenciaturas para o fortalecimento da identidade sertaneja.

A produção dos docentes é multifacetada, contribuindo para a Educação do Campo, a Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido e outras áreas do conhecimento, dado o caráter multi e interdisciplinar dos cursos e da formação de seus corpos docentes (Molina, 2015).

É preciso considerar os recortes e as limitações dos descritores utilizados. Dessa forma, é possível que haja trabalhos que contribuíram ou ainda contribuem para o fortalecimento da identidade sertaneja e que não foram contabilizados. Há trabalhos voltados para regiões do território semiárido que não foram considerados por conta dos descritores. Mas são o resultado de atividades de pesquisa, extensão e ensino, que envolvem o diálogo e a reflexão com saberes tradicionais e sobre ações de resistência de coletivos.

Além disso, na produção bibliográfica dos docentes dos cursos, constatamos que há ainda um vasto número de trabalhos publicados como monografias de trabalho de conclusão de curso orientadas, trabalhos publicados em eventos e produtos educacionais na forma de materiais didáticos e midiáticos, que não foram considerados no nosso recorte de análise e que podem ter relação com a proposta de convivência com o Semiárido.

6 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IDENTIDADE SERTANEJA EM QUESTÃO

A pesquisa sobre a relação das licenciaturas em Educação do Campo do Semiárido e a questão da convivência nos levaram a problematizar, com base nos documentos analisados, o seu papel no fortalecimento da identidade sertaneja, reconhecendo que há múltiplas identidades em jogo (Castells, 2002).

A identidade sertaneja, como identidade territorial, pode ser definida como um conjunto de representações socioespaciais que dão ou reconhecem determinada homogeneidade em relação ao espaço ao qual se referem, dando coesão e força ao grupo que ali vive e que com ele se identifica (Haesbaert, 1997). Essa identidade desempenha um papel fundamental na construção de sociedades coesas, inclusivas e sustentáveis, contribuindo para o desenvolvimento humano integral e para a preservação da diversidade cultural e ambiental (Cezário, 2016; Haesbaert, 1997; Ricq, 1982). Além disso, há o aspecto político e econômico:

Sem cair num reducionismo culturalista e territorialista, devemos acrescentar a esta perspectiva simbólico-cultural o caráter político-econômico, pois fica claro que a região, enquanto um tipo de território (política e culturalmente articulado), pode corroborar e legitimar a organização em rede (dentro de uma divisão territorial do trabalho, por exemplo) específica de determinados espaços econômicos (Haesbaert, 1997, p. 55).

Por isso, faremos algumas reflexões e provocações nesse sentido neste capítulo sobre a relação entre as licenciaturas em Educação do Campo e a identidade dos sertanejos e sertanejas. Além disso, pontuamos aqui algumas conclusões, desdobramentos e lacunas na nossa pesquisa.

CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE SERTANEJA

Entendemos que as licenciaturas em Educação do Campo do Semiárido fortalecem a identidade sertaneja porque projetam estratégias e ações que promovem o reconhecimento, a valorização e a preservação de aspectos que a definem. Nesse sentido, com base nos achados de pesquisa, destacamos duas contribuições dos cursos: a promoção da educação ambiental e cultural e a valorização dos saberes locais.

As licenciaturas em Educação do Campo promovem a Educação ambiental e cultural (Buczenko; Rosa, 2020). Alguns cursos introduzem em sua matriz curricular o estudo da história local, da geografia, da biodiversidade e das práticas sustentáveis que são características do território. Por conseguinte, a educação ambiental e cultural promovida por esses cursos pode contribuir para a conscientização dos sujeitos camponeses e sertanejos e para práticas de preservação do meio ambiente e das tradições culturais.

Os cursos buscam valorizar os saberes locais. Os cursos desde a sua concepção trabalham no sentido de reconhecer e promover o conhecimento tradicional das comunidades, conforme o excerto:

Desenvolver nos educadores em formação a percepção de que todo conhecimento também é um produto histórico e social, e que se faz necessário contextualizá-lo, contribui para cultivar neles outra concepção de ciência: não como algo abstrato e inatingível, mas como uma ferramenta que deve estar a serviço da melhoria de vida da humanidade. Formar educadores que queiram contribuir com o desenvolvimento de seus educandos, que se preocupem em construir estratégias que os envolvam nos processos de aprendizagem e **valorizando os seus saberes** para agregar-lhes conhecimentos científicos é parte da estratégia formativa da Educação do Campo. As LEdoCs vêm ofertando outra relevante contribuição às políticas de formação de educadores ao promover ações que têm ressignificado a relação entre Educação Básica e educação superior, gerando novas formas de articulação entre ambas. A oferta dessa Licenciatura em alternância propicia e favorece tal articulação, visto serem partes

integrantes do currículo da LEdoC as atividades que ocorrem nos territórios de origem dos educadores em formação no curso, no chamado tempo comunidade (Molina, 2017, p. 604, 605, grifo nosso).

Nessa direção, percebemos que os projetos dos docentes refletem o diálogo com esses saberes locais dos educandos, sistematizando-os, preservando-os e articulando-os com conhecimentos científicos. A valorização desses saberes implica na valorização dos seus sujeitos, suas tradições e história, com reflexos no fortalecimento da identidade regional.

O LUGAR DO SEMIÁRIDO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Gostaríamos de problematizar uma fragilidade (ou potencialidade) na maioria dos cursos, identificada especialmente nos seus projetos pedagógicos. Notamos a ausência de componentes curriculares que trabalham a história e a geografia do Semiárido.

Isso precisa ser pautado porque “os regionalismos se estruturam sempre sobre discursos que utilizam amplamente elementos atribuídos à cultura/história e à geografia, que dariam coesão ao grupo pelo fortalecimento de uma identidade regional” (Haesbert, 1997, p. 53). Quando os habitantes locais não têm conhecimento ou interesse pela história e geografia do seu território, pelos eventos significativos e pelas figuras históricas que moldaram o Semiárido, pode indicar uma desconexão com as raízes e a herança cultural do lugar. Isso tem relação também com a educação patrimonial. Quando não há esforços significativos para preservar e proteger o patrimônio natural, cultural e histórico do Semiárido, indica-se a falta de valorização e de compromisso com a manutenção desses recursos para as futuras gerações.

Notamos a quase ausência às referências ao Semiárido brasileiro, o que pode contribuir para a homogeneização cultural, que acontece quando a cultura regional é substituída por formas culturais globais ou de fora da região, resultando em uma perda da diversidade cultural e na diluição das características únicas que definem a identidade regional (Haesbaert, 1997). O termo Semiárido é então adotado não apenas para demarcar uma região, mas também para distingui-la de outras e,

consequentemente, para distinguir o seu povo (ou melhor, povos) (Kraus, 2015). A ausência do termo Semiárido nos projetos pedagógicos sinaliza a necessidade de reconhecimento dessa região como demarcadora de uma cultura distinta das outras e que precisa ser explicitada porque o que é subalterno costuma ser invisibilizado segundo o princípio da ausência (Martins, 2006; Kilomba, 2020).

Queremos dizer com isso que não basta apenas a menção a nomes de locais ou regiões situadas dentro do Semiárido. É preciso também a adesão à região semiárida como um todo, sob o risco da fragmentação social, que pode enfraquecer a identidade regional e, consequentemente, a união e a colaboração comunitária. Agregar os muitos povos que vivem e produzem sob o topônimo “Semiárido” contribui para a coesão e solidariedade entre os seus habitantes, indicando que há um senso compartilhado de identidade territorial, cultural e regional (Carvalho, 2011).

ALGUNS APONTAMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa identificou contribuições e desafios sobre as licenciaturas em Educação do Campo em relação à proposta de convivência com o Semiárido. Algumas considerações que podemos fazer são: (i) a quantidade de projetos sobre convivência com o Semiárido é o resultado da ação de coletivos docentes, já que muitas vezes os projetos envolvem a participação de um grupo; (ii) a área de conhecimento dos cursos não influencia na quantidade de projetos voltados para a convivência com o Semiárido, nem nas categorias deles; (iii) a intencionalidade dos cursos expressa em seus projetos pedagógicos e composição curricular tem relação com a quantidade de ações de ensino, de pesquisa, de extensão e de desenvolvimento direcionadas para a convivência com o Semiárido; (iv) as atividades voltadas para a Educação do Campo contribuem tacitamente para a convivência com o Semiárido; (v) o fortalecimento da identidade sertaneja requer o desenvolvimento de ações que contribuam explicitamente para a proposta de convivência com o Semiárido; (vi) percebemos que menção ao Semiárido nos títulos de produções bibliográficas encontradas e projetos dos docentes não necessariamente indicava que tinham relação com a proposta de convivência com o

Semiárido; (vi) dada a dificuldade que tivemos no acesso à parte produção bibliográfica seria um grande salto a constituição de uma base unificada e de acesso livre com publicações de ações de pesquisa, extensão, ensino e desenvolvimento sobre a convivência com o Semiárido.

Promover no âmbito das licenciaturas em Educação do Campo a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido envolve desenvolver abordagens educacionais que sejam adaptadas às características únicas dessa região e que capacitem as pessoas a lidarem de maneira sustentável e resiliente com os desafios ambientais, sociais e econômicos (Martins, 2006). A seguir estão algumas estratégias-chave para promover essa educação nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo:

Currículo integrado e contextualizado. É preciso introduzir conteúdos curriculares que abordem especificamente as questões relacionadas ao Semiárido, como o clima, a vegetação, os recursos hídricos e as práticas agrícolas adaptadas. Isso pode ser feito tanto nas disciplinas de ciências naturais quanto nas de humanidades, incorporando perspectivas locais e experiências práticas. É importante que esses componentes curriculares demonstrem a valorização do conhecimento local e regional, especialmente quanto a técnicas agrícolas sustentáveis, manejo da água, adaptação ao clima e uso dos recursos naturais. Isso não apenas fortalece a identidade cultural, mas também oferece soluções práticas e eficazes baseadas na experiência local.

Promoção da educação patrimonial. Nessa direção, esperamos que os cursos possam também contribuir para o estabelecimento, a cooperação e a manutenção de museus, centros culturais e bibliotecas que preservem e exibam artefatos, documentos históricos, obras de arte e outros elementos que contenham a história e a cultura local. Além disso, é preciso que os cursos incentivem visitas a locais históricos e naturais para que os estudantes desenvolvam um vínculo mais profundo com o seu ambiente. Entendemos que isso pode ser explicitado na estrutura curricular como instrumento de intencionalidade voltado para a práxis educativa.

Formação continuada dos docentes universitários. É necessário um levantamento das necessidades formativas dos docentes das

licenciaturas em Educação do Campo quanto à sua familiaridade com o Semiárido, especialmente a sua geografia e história, e quanto à proposta de convivência com o Semiárido. A partir disso, pode ser feito um planejamento para a formação continuada dos docentes quanto às particularidades do Semiárido e metodologias de ensino-aprendizagem contextualizadas. Isso inclui *workshops*, cursos e trocas de experiências entre educadores de diferentes locais da região semiárida.

Participação dos movimentos sociais pela convivência com o Semiárido. É preciso lembrar que esses movimentos são também do campo e podem contribuir na definição dos currículos e nas atividades ou projetos de pesquisa, extensão e desenvolvimento, garantindo que as necessidades e aspirações do povo sertanejo sejam consideradas, articulando teoria e prática. Estabelecer parcerias com organizações não governamentais pode enriquecer o aprendizado dos estudantes e promover soluções inovadoras para os desafios do Semiárido.

Produção de materiais didáticos e formativos que pautem o Semiárido e Convivência com o Semiárido. Se não conseguimos falar de nós mesmos, não nos reconhecemos no lugar em que produzimos as nossas existências. Assim, é fundamental que façamos circular entre as referências de apoio aos cursos de formação docente (Graduação e Pós-graduação) e de profissionais das diversas áreas, as fontes bibliográficas que apresentam o Semiárido, sua diversidade cultural, seus limites e possibilidades, o que tem sido negligenciado e contribuído para que, inclusive, os formadores dos formadores, muitas vezes, por não conhecerem, invisibilizem as produções que dão conta de tocar na realidade do Semiárido, fazendo assim, uma formação alienada do seu mundo, contribuindo para a promoção de uma educação descontextualizada, seja no campo ou na cidade.

Entendemos que esta lista não é exaustiva, dadas as limitações no nosso trabalho. Contudo, esse levantamento é relevante se considerarmos o impacto potencial e positivo do estudo e de seus desdobramentos para a relação dos cursos com os movimentos sociais para a convivência com o Semiárido, para o aprimoramento dos projetos pedagógicos, para o planejamento de ações de formação para os docentes universitários, para a indicação de futuras investigações e para a preparação da

população para enfrentar com resiliência as adversidades do Semiárido na perspectiva da sustentabilidade e para fortalecimento da identidade regional.

Ainda é possível apontar que as instituições formadoras não se concretizam em uma atmosfera impalpável. As universidades se fazem existir em um território concreto e, portanto, formar a partir desse contexto, dessa realidade, é dizer do seu compromisso social com comunidade em que se faz existir. Se a Universidade negar a realidade ou não ter nela o ponto de partida para o desenvolvimento projetos que são propostos na institucionalidade evidencia que não se sente imersa nesse mundo, que não se sente parte da produção da existência do território em que está inserida.

A Educação para convivência com o Semiárido vai nos ensinar que o reconhecimento da particularidade desse território em suas múltiplas dimensões deve ser base para se pensar a formação em todos os aspectos e áreas de formação. Uma perspectiva monorreferencial não dá conta de produzir um resultado que abarque a complexidade do real. Por exemplo, pensar uma habitação, na arquitetura e engenharia civil, há de se levar em conta os fundamentos dessas ciências, mas é a conexão com o contexto que permitirá a garantia da segurança, do conforto ambiental, entre outros, não sendo ideal que uma construção de uma região com clima totalmente averso ao nosso possa ser útil no Semiárido ou vice-versa. Isso nos diz da importância de uma abordagem contextual do currículo em todos os níveis da educação, da básica ao ensino superior. Isso se faz necessário em todos os contextos, dada a complexidade que cada território traz em si.

Os resultados da pesquisa demonstram a necessidade se repensar a função social e científica das universidades e dos cursos ofertados frente aos contextos em que esses acontecem. Não dá para continuarmos a ler o nosso mundo, a nossa realidade, sempre a partir de um olhar universal, de uma única perspectiva. Necessário se faz construir outras interpretações e leituras, desde o cá, desde os saberes, conhecimentos e culturas de cá, evidentemente, sem se perder a conexão com o todo, o global, numa busca de aprendizagem não excludente, mas integrativa, sem supremacia de um referencial sobre o outro, seja ele local ou global.

PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Algo a ser investigado é qual a relação, na prática, dos cursos com os movimentos sociais e a sua contribuição na movimentação por políticas públicas que melhorem a qualidade de vida na região, especialmente sobre a infraestrutura local e regional. Isso envolve as lutas por serviços para a população camponesa e sertaneja na busca por melhorias em estradas, no fornecimento de energia elétrica e água potável, no saneamento básico, nas telecomunicações. Enfim, trata-se do direito das comunidades de ter acesso adequado a serviços básicos que promovam o bem-estar.

É preciso ainda investigar no plano empírico se a ligação dos cursos com a proposta de convivência com o Semiárido é proporcional à proximidade de membros de seus corpos docentes aos movimentos sociais que defendem a proposta e se a Pedagogia da Alternância, sobretudo devido ao tempo comunidade, favorece ao desenvolvimento de ações voltadas para a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido.

Além disso, é preciso investigar por outras fontes, como as licenciaturas em Educação do Campo, como coletivos envolvendo sujeitos do campo, apoiam as atividades culturais locais e regionais, como festivais, eventos, danças, músicas e artes visuais, que celebram e promovem a cultura e as tradições sertanejas. Sobre isso, refletimos que é preciso incentivar a participação das novas gerações nessas manifestações culturais. Assim, é preciso saber como essas práticas e tradições locais tem se inserido nas atividades curriculares, especialmente no tempo comunidade.

Ademais, questionamos como os cursos contribuem para o fortalecimento das línguas e da arte. Qual a sua relação com programas de revitalização e promoção das línguas indígenas e minoritárias que são faladas no território local ou na região, garantindo sua transmissão intergeracional e preservação como parte da identidade cultural? Quanto às artes e outras produções culturais, os cursos apoiam cooperativas e iniciativas que promovam o artesanato tradicional, a produção de alimentos típicos e outros produtos culturais locais, proporcionando oportunidades econômicas para os artesãos e produtores locais? Esses

elementos da cultura poderiam ser oportunidades para fortalecer a identidade regional.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de concluir agradecendo ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), no âmbito do qual foi desenvolvida esta pesquisa de estágio pós-doutoral em torno do projeto intitulado “A educação contextualizada para a convivência com o Semiárido brasileiro nos cursos de licenciatura em Educação do Campo”. Agradecemos também aos encontros e discussões ocorridas nas reuniões do Grupo Educação contextualizada, cultura e território (EDUCERE), que de forma direta e indireta contribuíram para algumas das reflexões que apresentamos neste livro. Por fim, agradecemos às instituições que possibilitaram a realização desta pesquisa: a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. G. V. M. *et al.* Os saberes da etnobotânica na valorização do etnoconhecimento. *In: SILVA, E. Recursos naturais e aspectos socioambientais no semiárido brasileiro.* Rio de Janeiro: Gramma, 2019. p. 29-54.

ARAÚJO, C. S.; FALCÃO SOBRINHO, J. O bioma caatinga no entendimento dos alunos da rede pública de ensino da cidade de Sobral, Ceará. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, p. 34-51, 2009.

ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO. **Declaração do Semi-árido:** propostas de articulação no semi-árido brasileiro para a convivência com o semi-árido e combate à desertificação. Recife: ASA, 1999.

BALEEIRO, L. F.; FEITOSA, D. A. Educação do campo para a convivência com o semiárido: o caso da Escola Família Agrícola de Caculé – BA. *In: REIS, E. S. et al. (Coords.). Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro.* Juazeiro: RESAB, 2013. p. 23-42. p. 61-77.

BAPTISTA, N. Q.; CAMPOS, C. H. Caracterização do Semiárido brasileiro. *In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (Orgs.). Convivência com o semiárido brasileiro: autonomia e protagonismo social.* Brasília: Editora IABS, 2013. p.45-50.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BEGNAMI, J. B. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil.** Brasília: UNEFAB, 2004.

BEZERRA, A. A. C.; ROSITO, M. M. B. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 19, n. 70, p. 165-190, 2011.

BEZZI, M. L. Região como foco de identidade cultural. **Geografia**, v. 27, n. 1, p. 5-19, 2002.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. *In*: CORREA R.; ROSENDHAL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

BORBA, M. C. *et al.* A difusão de tecnologias no meio agrícola na Caatinga – a região de clima semiárido brasileiro. **Interações**, v. 24, n. 1, p. 69-93, 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRAGA, O. R. Educação e convivência com o semi-árido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido brasileiro. *In*: KÜSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 25-44.

BRASIL. **Decreto Nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: 2010b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital, de 22 de setembro de 2023**. Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº. 990, de 23 de maio de 2023**. Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo – Conec. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº. 1, de 16 de agosto de 2023.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo:** documento orientador. Brasília, DF: 2013.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria Nº. 10, de 16 de abril de 1998.** Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília: MEPF, 1998.

BRASIL. SECAD. MEC. **Edital de convocação Nº 09, de 29 de abril de 2009.** Brasília, DF: 2009.

BRASIL. SECAD. MEC. **Edital de Seleção Nº 02, de 31 de agosto de 2012.** Brasília, DF: 2012.

BRASIL. SECAD. MEC. **Edital Nº 02, de 23 de abril de 2008.** Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. SECAD. MEC. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de Subsídios, Brasília: MEC, 2004.

BRITO, C. M. P. ; NASCIMENTO, P. B. S. Agroecologia e empoderamento de

mulheres de uma comunidade sertaneja do semiárido baiano. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional** (POLIGES), v. 1, p. 140-166, 2020.

BUCZENKO, G. L.; ROSA, M. A. Educação ambiental como instrumento de identidade territorial. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 73598-73611, 2020.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-158.

CALDART, R.S. Desafios à transformação da forma escolar. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1.

CARNEIRO, D. O. *et al.* Percepção ambiental da Caatinga: experiência na associação comunitária do Território Identidade do Sisal (BA). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 4, n. 1, p. 24-34, 2018.

CARVALHO, L. D. A emergência da lógica da convivência com o semiárido e a construção de uma nova territorialidade. In: Secretária Executiva da RESAB. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: reflexões teórico-práticas**. 2. Ed. Juazeiro – BA: Selo EditorialRESAB, 2006.

CARVALHO, L. D. Natureza, território e desenvolvimento no semiárido. In: REIS, E. S.; CARVALHO, L. D.; NÓBREGA, M. L. S. (Orgs.). **Educação e convivência com o semiárido: reflexões por dentro da UNEB**. Juazeiro: UNEB/RESAB, 2013. p. 56-70.

CARVALHO, L. D. Um sentido de pertencimento ao território semiárido

brasileiro: a ressignificação da territorialidade sertaneja pela convivência. **Revista de Geografia**, v. 28, n. 2, p. 60-76, 2011.

CARVALHO, L. D.; REIS, E. S. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: REIS, E. S. *et al.* (Coords.). **Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: RESAB, 2013. p. 23-42.

CASTELLS, M. **O poder da identidade - A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v. 2. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTE, N. I. S.; LIMA, L. M. R. (Orgs.). **Ensino de ciências e matemática para a convivência com o semiárido**: reflexões e práticas no território do Cariri Paraibano. Campina Grande - PB: EDUFPG, 2022.

CEZÁRIO, H. B. M. **Gestão de museus**: estratégias com base na participação comunitária e na identidade territorial. 2016. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, BA, 2016.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

Conselho Deliberativo da Sudene mantém 50 municípios no semiárido. **Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste**, 09 jan. 2024. Notícias. Disponível em: <https://www.gov.br/sudene/pt-br/assuntos/noticias/conselho-deliberativo-da-sudene-mantem-50-municipios-no-semiarido>. Acesso em: 31 mai. 2024.

CONTI, I. L. Introdução. In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (Orgs.). **Convivência com o semiárido brasileiro**: autonomia e protagonismo social. v.1. Brasília: Editora IABS, 2013. p.17-20.

CPCE - Educação do Campo/Ciências Humanas e Sociais - Presencial - Bom Jesus - PROCAMPO. Curso Nível Graduação. Campus Professora Cinobelina Elvas/UFPI - CPCE. Universidade Federal do Piauí, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, *[S.d.]*.

Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/porta1.jsf?id=6389441&lc=pt_BR. Acesso em: 21 jun. 2024.

CSHNB - Educação do Campo/Ciências da Natureza - Presencial - Picos - PROCAMPO. Curso Nível Graduação. *Campus* Senador Helvidio Nunes de Barros - CSHNB. Universidade Federal do Piauí, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, [S.d]. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/porta1.jsf?id=6389457&lc=pt_BR. Acesso em: 21 jun. 2024.

Curso de Graduação em Educação do Campo. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, [S.d]. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/quickstart>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DAGNINO, R. **Tecnologia social**: contribuições conceituais e metodológicas. Campinas Grande: Ed. Insular, 2014.

DOURADO, L. A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 24, n. 1, p. 71-86, 2012.

DUARTE, R. G. *et al.* Educação ambiental na convivência com o Semiárido: ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 4, n. 1, p. 17-29, 2015.

Educação do Campo, Floriano. **Universidade Federal do Piauí, Floriano**, 19 fev. 2021. Disponível em: <https://ufpi.br/educacao-do-campo-floriano>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ESMERALDO, G. G. S. L.; MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do programa nacional de educação na reforma agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 569-585, 2017.

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

FERNANDES, I. F. *et al.* Inventário de práticas agroecológicas na metodologia de camponês/a a camponês/a no Ceará: um instrumento para descolonizar o território e (re)valorizar o conhecimento camponês. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 58, p. 551-578, 2021.

FINAZZI-AGRO, E. O princípio da ausência: o lugar pré-liminar do índio na cultura brasileira. **SCRIPTA**, v. 4, n. 8, p. 21-31, 2001.

FORTUNATO, M. L.; MOREIRA NETO, M. De como lembrar o semiárido e esquecer o sertão. **SAECULUM – Revista de História**, v. 23, p. 51-60, 2010.

FORTUNATO, M. L.; MOREIRA NETO, M. Semiárido: uma perspectiva genealógica. **Revista Dialectus**, v. 4, n. 11, p. 192-204, 2017.

FREITAS, M. D. P. DE ; MELO, K. R. A ; MELO, R. A. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido em buriti dos montes. *In*: MELO, R. A. (Org.). **Educação do campo e agroecologia: formas e modos de educar e de sobreviver no semiárido piauiense**. 1ªed. Teresina: Acadêmica Editorial, 2020, v. 1, p. 51-57.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

HAESBAERT, R. **RS: latifúndio e identidade regional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

KILOMBA, G. Fanon, existência, ausência: Prefácio. *In*: FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

KRAUS, L. A educação contextualizada no semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade. **Revista de Geografia**, v. 32, n. 1, p. 26-40, 2015.

LEDOC. **Universidade Federal Rural do Semiárido**, 22 de setembro de 2014. Disponível em: <https://ledoc.ufersa.edu.br/apresentacao/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LEONEL, R. S.; CASTRO, A. O.; ALBUQUERQUE, J. V. Educação do campo, das águas e das florestas na Amazônia Paraense: perspectivas e desafios para uma educação contextualizada e emancipatória. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, p. 1-18, 2024.

Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática. **Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade** – CETENS, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *[S.d.]*. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cetens/cursos/16-interna/115-licenciatura-em-educacao-do-campo-com-habilitacoes-em-ciencias-da-natureza-e-matematica>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido**, Universidade Federal de Campina Grande – CDSA/UFCG, *[S.d.]*. Disponível em: <https://www.cdsa.ufcg.edu.br/index.php/licenciatura-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LINS, C. M. A. Livros didáticos contextualizados Conhecendo o Semiárido Volumes 1 e 2: aspectos político/pedagógicos no percurso de elaboração. *In*: REIS, E. S.; CARVALHO, L. D.;

NÓBREGA, M. L. S. (Orgs.). **Educação e convivência com o semiárido: reflexões por dentro da UNEB**. Juazeiro: UNEB/RESAB, 2013. p. 86-103.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, O. M. A **Convivência com o Semi-árido: Desenvolvimento Regional e Configuração do Local no Projeto do IRPAA**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MAIA, A. C.; LEMOS, D. S.; ANDRADE, T. V. P. Educação do campo na EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé: contextualização, agroecologia e Paulo Freire. **Revista Okara: Geografia em Debate**, v. 14, n. 2, p. 532-543, 2020.

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

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. *In*: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 3.ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006. p. 37-68.

MASSRUHÁ, S. M. F. *et al.* **Agricultura digital: pesquisa, desenvolvimento e inovação nas cadeias produtivas**. Brasília: Embrapa, 2020.

MATTOS, B. H. O. M. Natureza e sociedade no semi-árido brasileiro: um processo de aprendizagem social? *In*: KÜSTER, A.;

MATTOS, B. H. O. M. **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 69-88.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, J. L.; CARVALHO, S. M. G. Licenciaturas em Educação do Campo da Região Nordeste: estudo curricular sobre a formação de professores por áreas de conhecimento. **Práxis Educativa**, v. 15, e2014769, p. 1-22, 2020.

MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO, A.D. Educação para a convivência com o semiárido em escolas do campo. *In*: NEPOMUCENO, C. M. *et al.* (Orgs.). **Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania**. Oled. Imperatriz: Ethos, 2016, v. 01, p. 1505-1512.

MELO, R. A.; LIMA, M. G. S. B. Educação do campo para a convivência com o semiárido. *In*: **Educação, saberes e práticas: desafios educacionais de municípios piauienses na contemporaneidade**. 1ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2014, v. 1, p. 103-124.

MENEZES, A. C. S.; REIS, E. S.; SILVA, F. L. Campos Experimentais no Currículo do Ensino Médio, em Áreas de Assentamentos no Semiárido.

Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-12, 2021.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015.

NASCIMENTO, M. J.; SILVA, C. N. M. O ensino de geografia no contexto do semiárido nordestino. **Revista de Geografia**, v. 37, n. 3, p. 47-64, 2020.

NASCIMENTO, P. B. S.; DUARTE, A. P. M. ; CARNEIRO, V. M. O. Currículo contextualizado: dialogando sobre princípios, concepções e sujeitos na construção de um currículo para a convivência com o Semiárido. *In*: DUARTE, A. P. M.; CARNEIRO, V. M. O. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um currículo contextualizado para o Semiárido**. 1ed. Feira de Santana: Curviana, 2013, v. 1, p. 33-59.

NUNES, V. R.; ANDRADE, K. S. O onoma e sua relação com a interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares do ensino fundamental de geografia: um estudo preliminar com foco na toponímia. **Revista Língua & Literatura FW**, v. 14, n. 23, p. 1-223, 2012.

O MST: nossa história. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, [S.d.]. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 02 jul. 2024.

O semiárido brasileiro. **Instituto Nacional do Semiárido**, [S.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/insa/pt-br/semi-arido-brasileiro#:~:text=O%20Semi%C3%A1rido%20Brasileiro%20se%20estende,semi%C3%A1ridos%20mais%20popovoados%20do%20mundo>. Acesso em: 03 jul. 2024.

OLIVEIRA, F. C. *et al.* Produção e experimentação de recurso didático no ensino de geografia para as escolas do campo: a exemplificação do jogo “quebra-cabeça do espaço geográfico do semiárido”. *In*: ONOFRE, E. G.; MELO, M. M.; FERNANDEZ, S. M. (Orgs.). **Construindo diálogos**

na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

OLIVEIRA, G. L.; FLORENTINO, H. S. Educação ambiental contextualizada para a convivência com o semiárido: saberes e práticas de estudantes de uma escola no sertão paraibano. **RENCIMA**, v. 14, n. 1, p. 1-23, 2023.

PAULA, H. V. C. A licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 240-256, 2023.

PEREIRA, E. S. Educação contextualizada e convivência com o semiárido: lutas, conquistas e desafios. In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (Orgs.). **Convivência com o semiárido brasileiro:** autonomia e protagonismo social. v.1. Brasília: Editora IABS, 2013. p.97-106.

PEREIRA, V. C.; PAULA, A. P. O diálogo de saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo. **Revista Exitus**, v. 12, p. 1-25, e022032, 2022.

PEREZ-MARIN, A. M. *et al.* Desenvolvimento sustentável do semiárido brasileiro. **Desenvolvimento sustentável**, v. 15, n. 31, p. 47-60, 2010.

PINTO, E. B.; LIMA, M. J. A. O Programa de Convivência com o Semi-Árido Brasileiro e sua influência na mudança de hábitos e valores. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 27, n. 1, p. 81-96, 2008.

Potencialidades do município de Floriano/Piauí. **Floriano:** Governo Municipal, [S.d.]. Sobre o município. Disponível em: <https://transparencia.floriano.pi.gov.br/floriano/informacoesgerais/municipio/?tipo=potencialidades>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PRADO, P. B. Sertões, cangaços e poesia social de Graciliano. **Baleia na Rede**, v. 1, p. 287-291, 2014.

Rede de Educação do Semiárido brasileiro celebra 20 anos em defesa de políticas educacionais contextualizadas. **IRPAA**, 14 out. 2020. Notícias.

Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/2262/rede-de-educacao-do-semiarido-brasileiro-celebra-20-anos-em-defesa-de-politicas-educacionais-contextualizadas>. Acesso em: 03 jul. 2024.

REIS, E. S. Desafios e bases para a construção de uma nova política de Gestão Educacional no Semi-Árido Brasileiro e no Brasil. *In*: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 3.ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006. p. 49-54.

REIS, E. S. Educação contextualizada e educação glocal: pertencimento na mundialização ou formação para uma cidadania planetária. **Revista ComSertões**, v. 8, n. 1, p. 55-65, 2020.

REIS, E. S. O projeto político-pedagógico nas escolas do campo: um instrumento essencial. *In*: LIMA, E. S.; SILVA, A. M. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 173-188.

REIS, E. S.; ROCHA, A. H. Fechar escolas no campo: uma manifestação da vulnerabilidade do direito à educação do campo no Semiárido brasileiro. **Revista Educação e Política em Debate**, v. 7, n. 1, p. 132-150, 2018.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RICQ, C. La región, espace institutionnel et espace d'identité. **Espaces et Sociétés**, n. 41, p. 113-129, 1982.

SANTOS, B. D.; ZAMBERLAN, C. O. Educação, cultura e a construção de uma identidade territorial. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 15, n. 6, p. 251-263, 2019.

SANTOS, C. A. *et al.* **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, N. C. S. dos; RAMOS, C. M. de; LIMA, A. S. de. Agroecologia e

convivência com o Semiárido: um diálogo com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 22, n. 2, p. 374–383, 2023.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210–224, 2017.

SCHISTEK, H. O semiárido brasileiro: uma região mal compreendida. *In*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (Orgs.). **Convivência com o semiárido brasileiro: autonomia e protagonismo social**. Brasília: Editora IABS, 2013. p.31-44.

SILVA, A. L. S. *et al.* Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e8088, 2020.

SILVA, C. E. M. Sustentabilidade. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 728–732.

SILVA, D. S.; CURY, M J. F. A identidade camponesa nos assentamentos do MST no Brasil. **Geographia Opportuno Tempore**, v. 1, n. 4, p. 22–35, 2015.

SILVA, J. P. S.; FREIXO, A. A. A emergência de uma tecnologia social no contexto da educação do campo: o caso da Escola Família Agrícola de Valente – BA. **Raízes**, v. 37, n. 1, p. 129–142, 2017.

SILVA, J. S. A insustentabilidade do “desenvolvimento sustentável”: Da Revolução Científica à Revolução 4.0: Caminhos para o Bem Viver. *In*: **Seminário de 1º de Maio de 2018 da União Geral do Trabalhadores**, UGT, São Paulo, SP, 2018.

SILVA, L. P. C. *et al.* A Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 1, p. 104–125, 2018.

SILVA, M. E. S. Da terra prometida à terra do abandono: o legado do programa do biodiesel no sertão do piauí. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 1, p. 0001-0013, 2018b.

SILVA, M. E. S.. Horticultura agroecológica - uma semente germinada no semi-árido do Piauí.. *In*: DUARTE, R. B. A. (Org.). **Histórias de Sucesso - Agronegócios - Horticultura**. 1ed.Brasília: SEBRAE, 2008, v. p. 35-55.

SILVA, M. E. S.; ALBUQUERQUE, C. Tecnologia Social PAIS - Produção Agroecológica Integrada Sustentável: uma estratégia de promoção do desenvolvimento Rural Sustentável no semiárido do Piauí. **CARTA CEPRO**, v. 25, p. 112-117, 2009.

SILVA, M. S.; CARVALHO, I. (Orgs.). **A Educação contextualizada no Semiárido Baiano**: a contribuição do Projeto CAT para as políticas de educação e a escola do campo. 1. ed. Feira de Santana: Editora Curviana, 2015.

SILVA, M. S.; SILVA, G. C. As tecnologias de convivência com o semiárido: o feito e o aprendido pelos agricultores no município de Livramento -Paraíba. *In*: SANTOS, N. I. C.; LIMA, L. M. R. (Orgs.). **Ensino de Ciências e Matemática para a Convivência com o Semiárido**: reflexões e práticas no território do Cariri Paraibano. 1ed.Campina Grande: EDUFPG, 2022, v. 1, p. 253-289.

SILVA, R. L. B. R. **Sobre o camponês do sertão**: produção do espaço e identidade camponesa em assentamentos do município de Goiás-GO. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo.

SILVA, R. N. **A enogastronomia no processo de formação de identidade territorial do vale dos Vinhedos/RS**. 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

SILVA, V. R.; PEREIRA, M. C. B. Das colonialidades à emergência de um novo paradigma no Semiárido brasileiro desde as racionalidades camponesas:

um caminhar para além do desenvolvimento? **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 55, p. 358-380, 2020.

Sobre nós – História. **Articulação Semiárido Brasileiro**, [S. d.]. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/sobre-nos/historia#:~:text=J%C3%A1%20em%201999%2C%20paralelamente%20%C3%A0,a%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Semi%C3%A1rido%20Brasileiro>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SOBREIRA, L. N.; MEDEIROS, L. B. Educação do campo contextualizada no semiárido: desafios e possibilidades. *In*: CUNHA, A. R. B. A.; SANTOS, A. P. S.; PEREZ-MARIN, A. M. **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro**: debates atuais e estudos de caso. Campina Grande: INSA, 2014. p 70-83.

SOUSA JÚNIOR, F. S.; DE AQUINO, J. M. Tecnologias sociais de convivência com o semiárido no município de Upanema/RN. **Revista Caribeña de Ciências Sociales**, v. 12, n. 1, p. 277-298, 2023.

SOUSA JÚNIOR, F. S.; DE AQUINO, J. M.; SANTOS, J. E. A importância da cisterna de placa como tecnologia social de convivência com o semiárido no assentamento de reforma agrária Bom Lugar I. **Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**, v. 13, n. 4, p. 73-86, 2022.

SOUZA, I. A gestão da educação contextualizada no semiárido: questões para o debate. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 27, n. 1, p. 113-130, 2012.

STRECK, D. R. *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido. Unidade de Educação do Campo. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Campina Grande: UFCG, 2011.

Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Humanas e Sociais**. Bom Jesus: UFPI, 2013a.

Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza.** Teresina: UFPI, 2013b.

Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza.** Floriano: UFPI, 2013c.

Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza.** Picos: UFPI, 2021.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza ou Matemática.** Cruz das Almas: UFRB, 2018.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias.** Amargosa: UFRB, 2019.

Universidade Federal Rural do Semiárido. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Mossoró: UFRSA, 2019.

VIANA, M. G. A.; BARRETO, L. M. S.; CORRÊA, D. C. Espaço, lugar e territorialidade: análises sobre apego emocional ao lugar com o filme *Aquarius* (2016). **Revista Espacialidades**, v. 16, n. 2, p. 271–288, 2020.

DADOS DOS AUTORES

ALEXANDRE LEITE DOS SANTOS SILVA

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduado em Física. É membro da Sociedade Brasileira de Física (SBF) e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). É Professor Adjunto na Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos, PI). É também professor do Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física, Polo 65, do Instituto Federal do Piauí (IFPI, Picos, PI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Física em Contexto, em Picos, PI. Integra os grupos: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (NEsPEC), Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Ensino de Ciências e o Grupo Educação contextualizada, cultura e território (EDUCERE). Coordena atualmente o projeto de extensão “Física na Comunidade” que busca a popularização do conhecimento físico em comunidades rurais do Semiárido piauiense. Tem interesse na área de Formação de Professores com enfoque em Ensino de Ciências/Física, Educação do Campo e educação contextualizada para a convivência com o Semiárido brasileiro. É autor dos livros: “Análise das necessidades formativas docentes: por uma perspectiva dialética” e “Ensino de Física na Educação do Campo: perspectiva histórico-crítica”, ambos publicados pela Editora da Universidade Federal do Piauí.

EDMERSON DOS SANTOS REIS

Pedagogo com Habilitação em Educação de Adultos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, Mestrado em Educação - Université du Québec a Chicoutimi e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professor Titular do

Departamento de Ciências Humanas - DCH-III/Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Membro do Fórum Nacional de Educação - FONEC, Membro da Rede de Educação da Semiárido Brasileiro - RESAB. Membro da Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC (Representante da RESAB). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido da UNEB/DCH-III, em Juazeiro - BA. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território - EDUCERE. Coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada. Membro do Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco, no norte da Bahia. Pesquisador Territorial no Projeto Análise do Processo de Fechamento, Paralisação e Abertura de Escola do Campo no Estado da Bahia.

