

# A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: SABERES TECIDOS NO CONTEXTO E NA INTERAÇÃO NATUREZA E CULTURA

**Luzineide Dourado\***

## *Introdução*

Morin (2005) afirma que, ao mesmo tempo quando nós, seres humanos, pelo nosso sistema cerebral, olhamos, observamos, percebemos e concebemos a natureza, o que vemos é, também, um polissistema, que, junto com o polissistema sociocultural, unem-se em um universo físico-antropossocial. Essa noção complexa da relação sociedade e natureza norteou o estudo sobre o processo de ressignificação e reapropriação social da natureza semiárida.<sup>1</sup>

O estudo tenta compreender o sentido da Convivência que emana desses processos de articulação e mobilização que agrupam diferentes sujeitos, instituições, falas e perspectivas para gerar outro/novo olhar sobre a natureza e o território Semiárido. Nesse itinerário reflexivo, compreender o papel da contextualização nos processos educativos, organizacionais e produtivos e,

de como essa metodologia permite a abertura construtivista de conceber a natureza semiárida como uma natureza-processo, cuja seca enquanto parte da própria característica climática dos ambientes semiáridos, não deve ser combatida.

O percurso teórico-metodológico apoiou-se em Merleau-Ponty (2004, 2006) para tratar a percepção e os sentidos dos sujeitos individuais e coletivos (corpo, fala, espacialidade) em sua tomada de consciência com seus contextos existenciais, materiais e simbólicos delineados pela semiaridez. Já a compreensão da manifestação do fenômeno Convivência ancorou-se no existencialismo de Heidegger (1981, 2006) na busca de apreender seu sentido ontológico como uma "solicitude" a um envolvimento significativo dos sujeitos em *ser-com-os-outros-no-mundo*. Por fim, o estudo valorizou as falas dos sujeitos e atores sociais, em seus con-

textos de produção, de encontros, de reuniões, de intercâmbios; como também se exploraram os documentos das redes e suas diretrizes que orientam as práticas educativas e organizacionais das Instituições a elas agregadas. Desse modo, um estudo geográfico numa abordagem cultural – humanística.

Nesse artigo, apresentam-se as reflexões que foram empreendidas acerca da vertente educativa impulsionada pela “Convivência com o Semiárido Brasileiro” cuja proposta se materializa na Educação Contextualizada. A ideia é identificar os nós e as tessituras que as redes têm dado para construir a proposta da Ecsab, e em especial, a Resab. Portanto, nesse artigo reflete-se sobre as contribuições dessa proposta educativa para a elaboração de outra/nova percepção e relação com o Semiárido, apreendido como um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional.

### ***Os nós tecidos para construir a proposta da Convivência com o Semiárido Brasileiro***

O Semiárido Brasileiro do século XXI ainda é demarcado pela forte exclusão social, mas, por outro lado, por um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil. As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado moldaram um papel pró-ativo desse segmento social, que, pressionando a democratização e o controle social dos programas de desenvolvimento.

A história de lutas, de contestação, de criticidade e de acúmulo de conhecimento da sociedade civil tem, portanto, sua trajetória de resistência, e, nas últimas décadas esse segmento cria novas formas de se organizar e de atuar contra a racionalidade técnico-econômica dos planos estatais.

No contexto crítico da década de 1980, no qual o país passava pela abertura política, surge o *Movimento Muda Nordeste*, apontando a situação de exclusão da região Nordeste e suas lideranças denunciavam que as intervenções estatais não diminuíam as iniquidades sociais, cujo projeto de desen-

volvimento do Nordeste ampliava e criavam-se novas injustiças sociais, especialmente no período do governo militar. Lançava-se a ideia **O Nordeste é viável** (FÁVERO, 2002, grifo da autora).

Na década de 1990, as formas pontuais de intervenção do Estado, com suas proposições apenas para os períodos de secas, são duramente contestadas pela sociedade civil, essa articulada em sindicatos rurais, associações, cooperativas e Organizações Não-Governamentais. Em 1992, esses movimentos ocupam a sede da Sudene, lançando o movimento *Fórum Nordeste*. Um período que se amplia a resistência à política de combate à seca, fortalecendo a articulação política da sociedade civil, que vai desencadear a criação de importantes redes, por exemplo, a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), em 1999, aglutinando ONG, a Igreja Católica, os Sindicatos Rurais, e outras organizações e movimentos em torno da proposta da Convivência com o Semiárido.

Essa ideia-projeto<sup>2</sup> ganha um arcabouço teórico-prático nos anos 2000 direcionando outro/novo sentido de desenvolvimento territorial, calcado em políticas públicas de inclusão social, de equidade e controle social e prudência com os recursos naturais do Semiárido. A proposta torna-se um guarda-chuva, abrigando todos aqueles que buscam relacionar-se por outra/nova maneira de viver ou ampliar as maneiras de viver e se relacionar na mundaneidade semiárida.

A articulação e mobilização passou a se processar em redes sociais, as porta-vozes da inflexão política da Convivência. Entre essas, destacam-se, além da ASA, também a Resab. Essas duas redes atuam na escala territorial do *Semiárido Brasileiro*<sup>3</sup>, que englobam os onze Estados brasileiros considerados susceptíveis à desertificação.<sup>4</sup> Entretanto, além dessas há uma diversidade de redes menores em escala estadual ou local articuladas direta ou indiretamente em torno dessas grandes redes, tais como: As redes de mulheres, redes de economia solidária, rede de apicultores, rede de educadores ambientais, rede de agroecologia, entre outras.

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

As organizações sociais que compõem essas duas grandes redes trabalham de forma autônoma seus programas e práticas, mas seguem alguns princípios que norteiam a proposta da Convivência. Um coletivo que atua na desconstrução dos significados de estereótipia e negatividade, solidificados sobre natureza, território, sociedade, cultura, etc., das “gentes” do Sertão Semiárido. Essas organizações atuam, também, na construção de outras/novas relações sociais e nos padrões de sociabilidade que se baseiam em valores universais e estabelecem parâmetros inovadores para o conjunto da sociedade. Desse modo, quando as redes apontam a questão de projetos contextualizados, desejam que tais projetos sejam a partir do Semiárido a tomada de consciência intencional, individual e coletiva sobre o mundo, mesmo porque a categoria convivência é universal:

*A vida, nas suas mais diversas configurações ambientais, desafia homens, mulheres e as suas formações sociais a uma coexistência regida pelos princípios da reciprocidade, da aceitação e do cuidado com o outro reconhecido em sua legitimidade enquanto outro da partilha, aquele como quem cada uma das partes da convivência estabelece laços de complementaridade e interdependência* (SILVA, 2002, p. 175).

Na busca de articular e mobilizar os sujeitos individuais e coletivos, as redes da Convivência atuam com as formas de pensar e agir sobre o ambiente no qual estes se inserem, alterando a rede de relações comunitárias, regionais e territoriais nas quais os atores sociais e suas organizações estejam territorializando a ideia-projeto. Essas redes são sociais, porque atuam na base da sociabilidade individual e coletiva, possibilitando que os atores sociais construam mudanças nas relações sociais a partir de uma nova base de conhecimentos e práticas sobre a natureza e o território Semiárido. Elas são descentralizadas porque rompem com o modelo arborescente de organização tradicional; são rizomáticas porque se conectam a modos de codificação muito diversos;

e são multiescalares, elaborando seus nós conforme a escala na qual se dá a atuação/articulação de suas organizações e a territorialização de seus atores sociais.

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro é priorizada dentro das Diretrizes e Linhas de Ação da Convivência estabelecidas pelas redes. Tais Diretrizes compõem-se de um conjunto discursivo articulado para desencadear processos e práticas socioespaciais de desenvolvimento para todo território. As propostas apresentam-se como possibilidades de gerar a sustentabilidade para diferentes setores da vida com base em outra/nova racionalidade de desenvolvimento para esse território.

### ***A trajetória da Resab na construção da educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro***

A Resab tem um papel intrínseco na trajetória da construção da proposta da Educação Contextualizada. Essa rede surge no ano de 2000, cujo processo foi desenvolvido bem antes. Esse processo provém das iniciativas produtivas e educativas de muitas Organizações Não-Governamentais, das Igrejas, e de Secretarias e algumas Universidades Públicas que vinham desenvolvendo experiências metodológicas para dar outra significação à Educação ofertada no Semiárido. As inflexões curriculares passavam a ser orientadas *para fazer a escola vincular-se às formas de vida e às problemáticas existentes dessa região* (RESAB, 2004).

Os eventos que antecederam a formação da Resab foram o “Simpósio Escola e Convivência com a Seca”, em 1998, e o “I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro”, em 2000, ambos realizados em Juazeiro/BA. O primeiro promoveu a reunião das instituições e das experiências, enquanto no segundo firmou-se o protocolo de compromisso pelas instituições presentes, fundando propriamente a rede.

A Resab, em 2010, já congregava centenas de Instituições Governamentais (Universidades Federais e Estaduais, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), diver-

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

sas Ong, Agências de Cooperação Técnica. Conta o apoio dos Ministérios da Educação (Mec), Meio Ambiente (MAM) e do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tem feito importantes parcerias com instituições de Pesquisa, como exemplo, o Instituto Nacional do Semiárido Brasileiro (INSA).

A concepção dos processos educativos da Convivência comungada pela Resab dimensiona-se para e a partir da produção do conhecimento contextualizado, ou seja,

*que a partir do contexto possa articular os diversos saberes/conhecimentos produzidos pela humanidade, objetivando a melhoria das condições de vida no Semiárido Brasileiro (RESAB, 2004).*

Neste sentido, a rede atua com quatro referenciais teórico-práticos: A gestão compartilhada, o currículo Contextualizado, a formação continuada e a produção de materiais didáticos e paradidáticos contextualizados<sup>5</sup>, incentivando a implementação de políticas educacionais que gerem uma Educação significativa para crianças e os adolescentes. Como é posto pelos autores:

*Para a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – Resab [...] uma orientação para que consigamos construir propostas e projetos pedagógicos mais reais e que tenham o próprio Semiárido como à principal trama das narrativas e ponto de partida para a comunicação com outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade que não podem ser negados às nossas crianças, aos nossos jovens e adultos, onde o SAB passa assumir a cena principal para a compreensão do mundo das coisas e das relações em que estamos inseridos (MARTINS e REIS, 2004, p. 8).*

A Resab considera que as escolas públicas oficiais nesse território ainda funcionam basicamente com programas e materiais didáticos produzidos fora, especialmente no Centro-Sul do país. Com seus conteúdos pejorativos e que negam a identidade territorial do Semiárido. Os programas e livros didáticos que chegam até as Escolas sertanejas não contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades ou de posicio-

namentos críticos e criativos a respeito das problemáticas enfrentadas pelos grupos humanos desse território. Também, não têm gerado impactos positivos na melhoria das condições de vida de milhares de crianças e adolescentes e, muito menos, produzido bons indicadores da Educação. A Resab, assim, se manifesta:

*A educação no Semiárido Brasileiro (SAB), além de ter tardiamente se difundido como direito subjetivo universal e inalienável, também jamais prestou um serviço condizente à viabilização da melhoria das condições de vida no contexto em questão, e as políticas assistencialistas e desintegradas não foram suficientes para enfrentar o ciclo de geração da pobreza e frear o fluxo migratório das populações semiáridas para outras regiões e centros urbanos do país. Os currículos desarticulados da realidade semiárida e propagadores da ideia de que as outras regiões são melhores do que o Semiárido funcionou sempre como um passaporte para a saída e para o inchaço nas periferias urbanas, aumentando os bolsões de miséria nos principais centros urbanos do país, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, fato pelo qual é possível afirmar que o problema dos grandes centros passa pela melhoria e possibilidades de se viver bem no Semiárido Brasileiro (RESAB, 2004, p. 5).*

Nas “Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro”, elaboradas na I Conferência Nacional da Resab (I CONESA), realizada de 17 a 20 de maio de 2006, em Juazeiro (BA), reafirmaram-se as propostas provindas das Conferências Estaduais (realizadas entre os anos de 2004 a 2006), e o Projeto Político de Educação para o Semiárido, fundamentado na garantia do acesso e qualidade da Educação Pública e do respeito à diversidade e especificidades desse território:

*A realização da I Conferência Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro – I CONESA, representou o acúmulo dos conhecimentos e conteúdos diversos, levantados nos 11 Estados do SAB, além de ter sido um*

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

*espaço de aprofundamento das questões acima apresentadas e de proposições concretas para a construção de políticas públicas educacionais autôtonas para o SAB enquanto estratégia de diminuir as desigualdades regionais e consolidar a Educação Contextualizada e para a Convivência com o SAB como instrumento indispensável na promoção do desenvolvimento humano sustentável (RESAB, 2006c, p. 4).*

A I Conesa contou com 340 participantes de organizações governamentais e não governamentais que aprovaram as Diretrizes e os princípios da Educação para a Convivência. Nesse documento, indicou-se a necessidade premente da Educação Contextualizada como percurso a outro projeto de desenvolvimento territorial do Semiárido Brasileiro:

*A nossa luta por uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido decorre de longos processos em que se inscrevem diversas experiências de educação, governamentais e não governamentais formais e não formais situadas no semiárido brasileiro, que vêm fazendo inflexões curriculares e metodológicas e colocando importantes questões no sentido de fazer a educação do semiárido vincular-se às formas de vida e às problemáticas aqui existentes (RESAB, 2006c, p. 5).*

A Resab assumiu, portanto, a tarefa complexa e desafiante de reverter o péssimo quadro no desempenho do ensino e aprendizagem, de repensar a função e o lugar da Escola, uma vez que a maioria funciona de maneira precária, e mais ainda no campo. De também denunciar a ausência de política de formação inicial e continuada para educadores e educadoras que contemple a discussão sobre os contextos naturais, históricos e culturais do Semiárido. Apresentando outros rumos, a rede percorre no diagnóstico das limitações e problemáticas que afetam a Educação, como também percorre os caminhos que possam apontar as potencialidades desse território. Como ressaltam os estudos da Resab, os currículos ainda se apresentam desarticulados da realidade semiárida e propagadores das suas vulnerabi-

lidades; já os materiais didáticos utilizados nas Escolas são produzidos em outras regiões, especialmente no Sudeste do Brasil e se apresentam conteúdos preconceituosos, pejorativos e excludentes sobre a natureza e as gentes do Sertão Semiárido.

Por sua vez, os princípios comuns pautados pela Resab e aprovados na I Conesa dimensionam a conquista de direitos dos atores sociais especialmente aqueles ligados diretamente ao processo educativo (crianças, jovens e adultos em escolaridade; professores, gestores, e demais que compõem a comunidade escolar); a equidade na distribuição de renda e no acesso do conhecimento cultural, científico, moral, ético e tecnológico em todos os níveis da educação; a intersetorialidade nas definições das políticas públicas educacionais; a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento; a formação contextualizada e integral dos educadores dimensionada pelos aspectos socioculturais, políticos e ambientais, necessitando, para tanto, de uma re-orientação curricular que valorize o diálogo permanente dos saberes locais com o universal; os materiais didáticos pedagógicos ressignifiquem os discursos e imagens atribuídas a esse território (RESAB, 2006).

Desse modo, a Educação Contextualizada assumiu um papel imprescindível dentro dos processos constitutivos da Convivência para preparar os sujeitos a compreenderem o ambiente e os fenômenos naturais do Semiárido com vistas ao aproveitamento das potencialidades e da construção das novas possibilidades diante das problemáticas encontradas (MARTINS; REIS, 2004). Nesse sentido, a Resab tem concebido o campo pedagógico e das aprendizagens fundamentadas na ECSAB como percurso para outro/novo projeto societário:

*O conhecimento trabalhado na escola assume uma dimensão de socialização e emancipação do homem e da mulher do SAB, extrapolando as dimensões da escola e dos saberes nela trabalhados como algo suficiente em si para a construção da cidadania e de um novo projeto social para o Semiárido, onde a convi-*

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

*vência passa a ser o elemento fundante de toda ação educativa* (MARTINS; REIS, 2004, p. 10).

A proposta político-pedagógica dessa rede é uma construção coletiva entre a sociedade civil e o Estado. Ela barganha espaços de poder dentro dos programas do Estado, a fim de que a Ecsab seja implementada como política pública. Um dos percursos tem sido a articulação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o reconhecimento e adoção do Livro Didático: *Conhecendo o Semiárido I e II* em todas as escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I.

A Educação Contextualizada, desse modo, tem sido gradativamente inserida nos espaços de debates e assumida como uma das propostas centrais da Convivência, além da Resab e da ASA, também por outras redes e atores sociais. Como afirma um texto documental da ASA:

*Entendendo que a educação é estratégia e base para o desenvolvimento de qualquer região, a ASA apoia as iniciativas de educação popular, educação do campo e outras, como forma de fortalecer a ação de educação para a convivência com o Semiárido* (ASABRASIL, 2008).

A Resab tem promovido, desde 2000, cursos de formação continuada de professores da Educação Básica além de outras ações, e mais recentemente, em 2009, iniciou a oferta de Cursos de Pós-Graduação (nível de especialização) em Educação Contextualizada em parceria com Universidades Públicas e o Instituto Nacional do Semiárido (INSA).

Em 2010, alia-se nesta ação o CNPq, por meio do Edital MCT-INSA/CNPQ/CT-HIDRO/ação transversal nº 35/2010 – Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Brasileiro, dentro da linha temática 4: capacitação de educadores e agentes de extensão. Ao todo foram aprovados 21 Cursos de Especialização na perspectiva da Educação Contextualizada, que desde início de 2011 vêm sendo ofertados pelas Universidades Públicas do Nordeste e de Minas Gerais. Outras ações vão surgindo para fortalecer e consolidar a proposta da Ecsab: Núcleos de Es-

tudos e Pesquisa, Núcleos de Formação de Professores, Grupos de Pesquisa, Teses, Dissertações, Monografias, Publicações de Coletâneas etc. Certamente, um coletivo pró-ativo que abraçou a proposta e trilha no aprofundamento dos fundamentos e práticas da Educação Contextualizada.

### ***A contextualização como metodologia dialógica e interdisciplinar entre natureza e cultura***

A contextualização dos saberes tem sido a fundamentação metodológica, em suas diferentes maneiras de usá-la, pelas institucionalidades que se agregam à Convivência, especialmente ao associar as ações produtivas e organizacionais às ações educativas.

Segundo Zemelman (2006), uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades. Para esse autor, o sentido torna-se uma forma válida de produção do conhecimento e, não apenas, aquilo que pode ser observado, comprovado e palpado, fundamentado pelo método científico moderno.

Para Merleau-Ponty (2004), as experiências subjetivas dos significados e sentidos são formas de produção do conhecimento pelo sujeito pensante e necessitam ser recuperadas, uma vez negadas pela razão científica e instrumental, na qual tem predominado a razão sobre os sentidos, criando um mundo dominado pela Ciência, ignorando-se o mundo da percepção.

O sentido, como forma válida de produção do conhecimento, é retomado neste início de século XXI, e, como salienta Zemelman (2006, p. 456), como necessidade de se questionar o método científico de *qual sentido de conhecimento tem sido construído, para quem e para quem?* Para o autor, recuperar o sujeito pensante é considerar o conjunto das suas faculdades diante de uma realidade complexa. Tal perspectiva torna-se um desafio epistêmico metodológico para a Ciência e a sociedade contemporâneas, uma vez que ambas

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

se sustentam na racionalidade moderna e técnica, cujos métodos se preocuparam mais com o processo de construção do conhecimento a partir do plano puramente técnico e menos com o plano metodológico. Os autores apontam para o que tem prevalecido nessa racionalidade dominante, que gerou o distanciamento do sujeito em relação as suas circunstâncias, às suas próprias determinações, delineadas pela complexidade da rede entre o local-global-local.

Conforme enfatiza ainda Zemelman (2006), a percepção e os sentidos emergem nesse processo de rompimento epistêmico-metodológico com o método disciplinar da modernidade e a emergência de outras formas de produção de conhecimento como condição válida para estimular o sujeito a conhecer sua realidade e atuar sobre ela:

*Incorporar o sujeito no discurso que constrói conhecimento, colocá-lo perante as circunstâncias, situá-lo em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, ou seja, possibilitar uma relação de conhecimento que não encerre num conjunto de atributos (ZEMELMAN, 2006, p. 457).*

Boaventura de Souza Santos (2006) por sua vez, ressalta que *todo conhecimento é local e total*. Sua tese apresenta que há uma gama de outras formas de produção de conhecimento para além do científico, disciplinar, e que as áreas do saber ao se colocarem num movimento de convergência de projetos, podem dar respostas a problemas sociais, ambientais e outros, presentes no mundo contemporâneo em escala global e identificados no plano local. Desse modo, Santos concebe que a percepção do contexto local pelo sujeito necessita ser retomado, uma vez que o sujeito pensa e concebe o mundo a partir de seu local.

A contextualização concebida a partir da noção de contexto (que provém do Latim – *Contextus, ūs* – reunião, conjunto, entrelaçar, tecer, tessitura), apoiada na leitura de Morin (1998), que se refere a contexto como sendo a realidade a partir de onde ela se tece e se entrelaça de forma complexa. Uma ideia que

se sustenta na noção de *complexus* como a complexidade da unidade para a diversidade, como postula o autor:

*[...] Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1998, p. 188).*

Essa compreensão traz a complexidade da realidade, concebida na sua dimensão una e diversa, cujos opostos guardam entre si as interações dinâmicas que compõem a unidade e marcam a diversidade. É o pensar junto, sem incoerência, uma vez que, podem-se dimensionar, na mesma realidade, polos diferentes, mas não opostos, pois fazem parte de uma mesma unidade, assim têm-se a desordem e a ordem, a desordem e a organização. Para o autor, a noção de diversidade sempre foi aniquilada pelo princípio de ordem da Ciência Clássica. Ele ressalta que o princípio da complexidade não é apenas associar noções antagônicas de maneira concorrente e complementar, pois é preciso considerar também o próprio caráter da associação e, não somente, uma relativização dos termos uns em relação aos outros.

A contextualização também tem sido compreendida como uma ação de rompimento com as narrativas universalistas postas pelo conhecimento científico, e que deseja estabelecer novos acordos, novos ‘contratos’ com o natural e o social. Sobre a universalização/colonização das narrativas, Martins (2004), traz a compreensão de que essa se deriva a partir da fala dos *de fora* negando a fala dos *de dentro*. Reforça o autor *uma nomeação operada “de fora” que, sequer, deu o tempo suficiente para que os sujeitos “de dentro” pudessem organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação*, (MARTINS, 2004, p. 32-34). A concepção de Martins é, portanto, que a contextualização é uma ação de descolonização, pois sua tarefa de reconstruir *visibilidades* e *dizibilidades* instituídas e de

permitir que os *outros* excluídos da *narrativa hegemônica*, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões.

Para Martins e Reis (2004), o contexto também não encerra a produção do conhecimento e nem a realidade se reduz a ele, pois o *contexto não deve se fechar como uma "ilha", isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica* (MARTINS; REIS, 2004, p. 8). Ao contrário, ele é o início do aprofundamento e da renovação dos conhecimentos e saberes diversos.

Concorda-se com tal apreensão dos autores, pois muito além de uma escala geográfica, o contexto não se limita ao espaço físico, ao substrato onde se pisa – o chão. Ele pode ser dimensionado como a escala espaço-tempo, do qual o sujeito se situa no mundo, em sua mundaneidade, pois nessa que ele manifesta sua *presença como ser ou ser-presença* (HEIDEGGER, 2006). O contexto, ao ser entendido como tempo-espaço, faz-se uma referência na qual o sujeito tece seu saber sobre si e sobre o mundo, ou seja, é sua vivência, produzida pelos referências materiais e imateriais.

São por tais fundamentações apresentadas, que a Educação Contextualizada dimensiona o Semiárido como o contexto, pois é dessa mundaneidade que o sujeito constrói sua aprendizagem de *ser-no-mundo-com-os-outros* (HEIDEGGER, 1981).

A contextualização ao adentrar nos programas e práticas da Convivência motiva e proporciona aos sujeitos o reconhecimento de sua mundaneidade semiárida. Ele passa a compreender e intervir na complexidade das manifestações da territorialidade, e dessa inserção na trama da configuração territorial do Semiárido, ele pode encontrar as saídas e alternativas diante das problemáticas e vislumbrar perspectivas para sua existência.

### ***A educação contextualizada nas práticas educativas, organizacionais e produtivas***

A Educação Contextualizada tem sido praticada em espaços formais e não formais de Educação. São nas ONG, pastorais, associações, Escolas e outros espaços. A Ecsab, ainda se faz mais presente em espaços não formais, apresentada em forma de cursos, oficinas, encontros com agricultores (as), educadores e educadoras, etc. As organizações-membro da rede ASA, por exemplos, baseia a metodologia contextualizada nos cursos de Gerenciamento dos Recursos Hídricos (GRH) com as famílias, para que essas além de aprender os cuidados com a cisterna e outras fontes d'água, também aprendam sobre o Semiárido e sua dinâmica ambiental. Também observa-se em cursos de criação de animais, em cultivo de plantas entre outros.

A contextualização nesses espaços não formais desenvolve-se através de um trabalho educativo com o uso de materiais paradidáticos, elaborados no geral, pelas próprias organizações: São cartilhas, folders, vídeos, CDs, DVDs, jogos, etc. O propósito desses materiais é proporcionar um conteúdo conceitual e visual diferente dos materiais didáticos e paradidáticos tradicionais, que por sua vez, ainda mantêm dizeres e imagens calcados na estereotipia e hostilidade sobre a natureza semiárida.

Nos espaços formais, tais como Escolas e Universidades, a Ecsab vai adentrando no Projeto Político-Pedagógico, referenciando-se na concepção de Currículo Contextualizado, como forma de superar o modelo de Currículo estabelecido pela educação universalista, cujo conhecimento se pauta na neutralidade, na cientificidade e na fragmentação dos conteúdos. De acordo com Treviños (1987), a reificação do conhecimento teve consequências extraordinárias para a elaboração do Currículo Escolar, transformando

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**



este numa “soma de informações” que era transmitida e devia ser assimilada pelos alunos. O autor ressalta que o Currículo que se baseia na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, apresenta-se como Currículo construído e vivido pelo estudante, pois traz o contexto cultural dos fenômenos, e permite, através da interpretação, uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito diante da realidade. Ele afirma que *o conhecer depende do mundo cultural do sujeito* (TREVIÑOS, 1987, p.48).

A contextualização do conhecimento nos espaços formais apresenta-se em um processo mais pontual. O que se observa são algumas Escolas ou Secretarias (municipais/estaduais), que tomam esse itinerário pedagógico como forma de realizar atividades a partir da vivência e do cotidiano dos alunos, tendo como ferramentas práticas motivadoras, por exemplos, a “horta pedagógica”, o “estudo da realidade”, entre outras.

As atividades citadas visam integrar os fazeres cotidianos/comunitários dos alunos com os conteúdos disciplinares, motivando-os a pensar na comunidade, a conhecer melhor a realidade que o cercam e possibilitando-os conhecerem suas histórias e seu ambiente sociocultural e ambiental. A Escola torna-se o lugar da descoberta, do fazer-aprender-fazer, pois os alunos após um “estudo da realidade” desenvolvem atividades interdisciplinares, sistematizam o conhecimento adquirido, elaboram e reelaboram conceitos e depois, dão retorno a própria comunidade visitada, que recebe o relatório elaborado pelos alunos, constando suas impressões, percepções e saberes desenvolvidos.

Esse exemplo acontece na Escola Rural de Massaroca e faz com que esta Escola se destaque dentro do panorama municipal e territorial de Juazeiro (BA), como uma escola diferencial. Essa exploração do vivido elaborado pela referida escola remete ao que Tuan (1983) considera sobre o lugar como uma importante categoria geográfica para se compreender as características subjetivas e humanas que os homens elaboram com seu

meio. As comunidades de Massaroca, distrito onde se localiza a escola são espaços do cotidiano e das experiências vividas dos alunos. O modo de vida peculiar de cuidar das terras coletivas de Fundos de pasto é um saber tradicional, passado de geração para geração. Essa experiência é dimensionada na Escola como material cultural-simbólico de construção dos conhecimentos e adentra no Currículo de forma significativa, possibilitando a promoção e o fortalecimento do enraizamento àquela tradição e à natureza semiárida.

Essa perspectiva de tornar a Escola *um espaço também de prazer e de encontro entre sujeitos que buscam aprender e conviver* (MARTINS; REIS, 2004, p.11) ressignifica o sentido homogeneizante e excludente de que esse lugar de aprendizagem tem sido protagonista. Para a Educação Contextualizada, o sentido de Escola é de espaço de formação cidadã e de geração de perspectivas de desconstruir conceitos, formas discursivas e de poder pautadas no preconceito e estereótipo sobre a natureza e as gentes do Semiárido. Portanto, a Escola torna-se o espaço vivido, dotado de cores e sabores que retratam o cotidiano das crianças e jovens das diferentes Unidades Geoambientais do Semiárido.

Outra diferença significativa é que por meio da contextualização do saber as crianças e jovens passam a reconhecer os ambientes semiáridos nos materiais didáticos e paradidáticos, identificando suas histórias e geografias, suas culturas e simbologias. Ou seja, elas se reconhecem como partes desse universo apresentado nos livros, e sentem-se sujeitos históricos, produtores de opiniões, de criticidade e de criatividade. Como postulam Martins e Reis:

*A Escola é o espaço privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Nesse sentido, concebemos a escola como um lugar com cor e sabor, onde as opiniões e as ideias mais avançadas e mais simples, possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que nesse espaço, todos são sujeitos do conhecimento e da*

*aprendizagem* (MARTINS; REIS, 2004, p. 10).

Algumas ONG, como exemplos, ADAC, CAATINGA, IRPAA, MOC<sup>6</sup> têm assumido o importante papel de inserção da Ecsab na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Secretarias Municipais de Educação, dos estados do Piauí, Ceará, Paraíba, Bahia e outros; destacam-se também na formação continuada de professores e gestores educacionais e na elaboração de materiais paradidáticos. Vale destacar nesse percurso, a ação conjunta entre o IRPPA, a Uneb-DCH III e Unicef, em 1997, que elaboraram em parceria com a SEC de Curaçá (BA), a primeira Proposta Político-Pedagógica na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência, denominada “Educação com o Pé no Chão do Sertão”.

### ***A cultura da convivência para a relação interativa natureza e cultura***

Compreende-se que, pela contextualização, a natureza semiárida é rerepresentada ao sujeito, e, ao colocar esse numa nova situação, possibilita que reelabore novas/outras significações sobre essa natureza, produzindo a interação natureza e cultura. Desse processo educativo, contextual, abrem-se as possibilidades para emergir outra/nova linguagem de mundo, e no qual, o sujeito pode perceber e reconhecer sua existência. Ou seja, um processo de resignificação da linguagem de si e do mundo que cerca o sujeito, que remete ao pensamento de Merleau-Ponty (2004) quando este aborda sobre o papel da fala no corpo. Para o autor é pela linguagem que recebe de fora que o corpo se orienta para o conhecimento de si mesmo: [...] *O corpo só se realiza de fato, em liberdade de fato, por meio da linguagem e participando da vida do mundo* (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 49).

A resignificação da percepção do sujeito no mundo permite que ele se interrogue sobre quem é e qual é seu espaço. Afirma o autor: *longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo* (idem, p. 149). Na compreensão desse postulado, o

corpo e o espaço formam um sistema prático, e é na ação que a espacialidade do corpo se realiza. Desse modo, o sujeito pode fugir de todas as coisas, menos do seu corpo, pois cada sujeito está no corpo e sua mente o coordena, mas, ao mesmo tempo, o corpo carrega o sujeito até onde ele deseja, até onde ele mentalizar. Portanto, o corpo não é somente um objeto no mundo, ele é um todo presente a todo e qualquer momento, e por isso, o sujeito pode manter uma comunicação com o mundo. Como expõe Merleau-Ponty:

*O corpo [...] como meio de nossa comunicação com o mundo [...] horizonte latente de nossas experiências, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante* (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 136-137).

A relação do corpo no espaço possibilita apreender como a percepção e os sentidos elaborados pelo sujeito sobre o mundo envolvem sua existência, uma vez que é pelo corpo que se tem acesso ao mundo. Compreende-se que as ações educativas contextualizadas atuam também no campo da consciência perceptiva do sujeito em sua corporeidade/espacialidade, pois segundo ainda o autor ser consciência, ou, antes de ser uma experiência é uma forma de comunicação interior com o mundo, elaborada por cada sujeito. Portanto, a contextualização permite ao sujeito a consciência da percepção do que ele é (corpo) e que existe no mundo, ou melhor, na mundaneidade semiárida.

Avalia-se, portanto, que há uma tomada de consciência intencional que converte o viver em aprender a conviver. Essa afirmativa pode ser apreendida na frase de um folder institucional do IRPAA (2004): *No Semiárido viver é aprender a conviver*. Tal frase conota a consciência intencional como abertura para o fenômeno convivência. Como diz Triviños, *ser no mundo criado pela consciência é dotar-se da realidade construída socialmente que por sua vez, se estabelece com uma relação recíproca com a educação* (TRIVIÑOS, 1987, p. 43). Aprender a conviver é, portanto, construir social-

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

mente a realidade semiárida pela dimensão interativa do natural com o cultural. Por exemplo, a metodologia da contextualização do IRPAA retrata essa dimensão:

*Trabalhamos com cursos e oficinas, cada curso tem um tema, sobre a água, sobre produção com vários vieses: a questão agrícola, a agropecuária, e tem depois a questão da educação. Cada tema desses gera-se uma discussão. Esse grupo recebe o material que são cartilhas elaboradas dentro das temáticas. Cada pessoa que participa recebe esse material, se qualifica e passa a ser um multiplicador junto as Associações. Cada município tem três Associações e cada uma ou duas pessoas escolhidas para estar na discussão para ser formador de opinião na comunidade. Ele volta com o material e do jeito dele, repassa os conhecimentos e as informações para a comunidade e assim ele vai multiplicando em oficinas para trinta pessoas e indiretamente beneficia cem a duzentas pessoas (J.M. Entrevista, Juazeiro, 10/2007).*

A metodologia da contextualização com os grupos comunitários, em geral, com agricultores e agricultoras familiares são momentos de aprendizagens centradas nas questões das adequações sociotécnicas relativas às culturas, às criações, aos usos dos recursos naturais (águas das chuvas, as fontes d'águas disponíveis, a Caatinga, uso dos solos etc.). Os materiais didáticos utilizados apresentam em seus conteúdos as maneiras de se usarem as técnicas de produção e criação em conformidade com os limites da capacidade de suporte dos ecossistemas do Semiárido. Uma aprendizagem que conota o *aprender a conviver* como um "bom uso" da natureza, cujas orientações são para o uso ecocentrado dos recursos naturais, ou seja, com respeito aos limites dos recursos naturais sem levá-los à exaustão.

O uso social da água pelos programas P1MC e P1+2 da ASA<sup>7</sup>; o uso biodiversidade da Caatinga através do aproveitamento sustentável de seus frutos nativos (umbu, maracujá-do-mato e outros) por diversas

associações e cooperativas; a produção e criação apropriadas, etc., são dinâmicas que fomentam não só a organização comunitária, associativa, cooperativa, mas provocam mudanças nas percepções e no trato com os elementos da natureza semiárida (água da chuva, vegetação, solos etc.) além de fomentarem uma produção identitária, ou seja, calcada no valor social e cultural dos produtos. Tal dinâmica tem o caráter cultural-educativo a partir do contexto, pois gera a produção do conhecimento a partir da ação/reflexão da própria realidade, da articulação do saber popular com o saber sistematizado/técnico/acadêmico.

Por fim, são oportunidades que vão surgindo e que permitem aos sujeitos aprenderem/reaprenderem a lidar com outras/novas capacidades e desenvolver novas habilidades, seja através do uso e manejo das tecnologias sociais, de preparar os quintais produtivos, de criar abelhas e processar o mel, de coletar os frutos; de fabricar geleias, doces e polpas; de organizar a comunidade a partir das demandas e potencialidades.

Essa lógica do "bom uso" da natureza reporta a concepção de uma natureza-processo (*natura naturans*), cujo sentido é que *só pode haver artefactos porque há processos para os manter. Estamos todos contidos na natureza, nós e as nossas obras, e é por isso que continuamos a existir* (LARRÈRE, 1997, p. 16). Ou seja, sociedade e natureza participam de um processo uno, mas diverso, complexo, mas não dissociado.

A concepção privilegiada pela filosofia moderna foi de uma natureza artefato, negando a relação social e natural entre homem e natureza, mas na concepção de natureza-processo denota-se que pode haver a conciliação da preservação da diversidade biológica à diversidade cultural, pois *se o homem está na natureza, é da natureza, a sua acção não é necessariamente perturbadora, pode mesmo ser benéfica* (LARRÈRE, 1997, p. 17).

A ideia do "bom uso", que não é uma ideia nova, mas presente nos escritos bíblicos e que a modernidade não eliminou, e hoje pela abordagem da ética da responsabilidade que

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

é retomada e incorporada na preocupação ética das práticas ambientais. Se a técnica já não pode mais ser renunciada, isto não significa que a mesma ao ser aplicada faça-se dela o melhor uso. Desse modo, na ideia do “bom uso”, a técnica deve ser usada com prudência, responsabilizando o homem pela maneira como usa a natureza. O “bom uso” é, portanto, uma ação responsável, de comprometimento com as gerações futuras e obriga a sociedade a ter em conta à forma de seus atos presentes e como estes comprometem o futuro.

Larrère (2000) esclarece que o “bom uso” considera toda a complexidade que envolve os ecossistemas, e mais do que um uso sustentável, se faz preciso determinar os critérios de uso. Será a visão que se tem de natureza por cada sociedade que vai regular seu comportamento e suas atitudes. Mudar os comportamentos não depende unicamente de uma reflexão ética, mas obriga o homem a precisar qual é sua concepção de natureza, que segundo Larrère é um esforço de reflexão sobre os saberes acumulados e as práticas empíricas para fundamentar um *bom uso ecocentrado* (p. 20). Nesse sentido, *aprender a conviver*, é também, rever comportamentos e atitudes diante da natureza. O percurso da contextualização, apresenta-se como uma interação entre os saberes da contemporaneidade imbuídos da racionalidade ambiental: sustentabilidade, ética ambiental etc., e os saberes da tradição, caracterizados pelas manifestações, valores e práticas de convivência dos sertanejos com a natureza.

Emerge a cultura da convivência, que é esse sentido prudente do “bom uso” expresso na lógica *do guardar*. O ‘guardar’ é uma atitude diante da natureza semiárida de reconhecer o seu valor intrínseco e saber usá-la e respeitá-la. Essa atitude de responsabilidade se apresenta de algumas maneiras, por exemplos: A preservação e valorização dos umbuzeiros pela comunidade; o cuidado com as hortas comunitárias/pedagógicas; o replantio de mudas nativas da Caatinga (umbuzeiro, angico, aroeira e outras); o cuidado com as

aguadas, com as cisternas; manter uma reserva de mata nativa na propriedade particular ou coletiva de fundo de pasto etc.

O ‘guardar’ é considerar que a maior parte das potencialidades da natureza semiárida se expressa latente no *tempo verde*, no qual se apresenta a fartura. Já no *tempo seco*, há uma redução da capacidade produtiva, a escassez. Desse modo, o ‘guardar’ a água das chuvas nas cisternas, o ‘guardar’ alimentação para os animais por meio do estoque de feno e silagem, o ‘guardar’ o mel ou o ‘guardar’ os doces de umbus etc., são expressões de prudência, de reconhecimento que a natureza semiárida estabelece-se entre a fartura do *tempo verde* e a escassez do *tempo seco*. Um ciclo dinâmico que marca a Caatinga e cria a paisagem sertaneja em dois momentos. E, que aos olhos estranhos dos *de fora*, a Caatinga em seu *tempo seco* parece estar ‘morta’. No entanto, há uma vida pulsante que, mal caem às primeiras chuvas do inverno (novembro), converte-se a paisagem em um verde cheio de flores, folhas e frutos.

A cultura do guardar faz-se uma estratégia da Convivência’ como retrata trecho da música “Água de Chuva”: *Colher a água, reter a água, guardar a água quando a chuva cai do céu. Guardar em casa, também no chão e ter a água se vier à precisão* (MALVEZZI, 2008). Muitas expressões artísticas em forma de cordeis, de músicas, poemas, etc., têm surgido no sentido de evidenciar outras/novas linguagens mediadas pela Convivência. Reforça-se aqui que essas expressões traduzem sentimentos de pertencimento e de valorização à identidade territorial sertaneja, expondo as belezas e potencialidades do Semiárido.

### **Considerações Finais**

A Convivência com o Semiárido traz elementos do mundo do agora, com seus novos saberes e novas demandas, marcando-se como emergência de outro/novo paradigma na relação sociedade e natureza. Ela também é imbuída de elementos da tradição, cujas manifestações de convivência pelos povos do Semiárido são reeditadas e valorizadas nos programas e práticas.

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

O aprendizado das especificidades, fragilidades e potencialidades do Semiárido é trabalhado na contextualização e adentra nos espaços formais e informais da Educação com a perspectiva da Educação Contextualizada. Uma possibilidade de dialogação entre sujeito e natureza, pois provoca a responsabilidade e a prudência por meio do “bom uso” da natureza semiárida.

O Semiárido foi entendido como uma unidade fito-climática marcada pelas secas, uma leitura que desconsiderou toda a pluralidade e as múltiplas dimensões materiais e imateriais que atravessam esse território. Desse modo, a definição cartesiana e tradicional de território o representou como *um lugar de exclusão socioterritorial e que nele habitam e sobrevivem precariamente os caatingueiros (as); uma identidade considerada como resignada e tradicionalista* (BASSAND, 1990 *apud* ALMEIDA, 2007).

No entanto, ao se dimensionar o Semiárido como o contexto da existência dos sertanejos e sertanejas, outra leitura de território emerge e possibilita visualizar a forte interação entre as dimensões materiais e imateriais que o atravessam e se manifestam na relação dessas gentes com sua natureza. Como nos diz Claval (2002), pode-se evidenciar que no território se inscreve as existências humanas, as ações técnicas e os discursos elaborados. Esse autor avalia quanto é imprescindível analisar as práticas culturais e as representações interferindo nos processos de produção do espaço geográfico, sendo, portanto, o território a escala na qual se atravessa histórias individuais e coletivas, ou seja, a matéria, a natureza, a

cultura e a vida social são realidades apreendidas ao mesmo tempo por cada um.

A dimensão imaterial, subjetiva e simbólico-cultural do território Semiárido adentra nas práticas, ações, experiências e programas de Convivência. Do processo cultural-educativo contextualizado nos programas e práticas os sujeitos têm ressignificado os sentidos de natureza e de território, pois outros/novos signos e emblemas da identidade territorial passam a ser elaborados. Isso vale dizer que os elementos físicos, culturais e simbólicos, os regimes de signos e as subjetividades que compõem o território Semiárido vão emergindo e daquele território fadado à seca e à miséria passa-se ao território de possibilidades.

Essa nova lógica de ver, perceber e conceber natureza e território aponta a necessidade de qualificar os sujeitos e as instituições para agirem com a lógica da Convivência. É um processo de mudança cultural, na qual a Educação Contextualizada traz as possibilidades para a formação dessa nova geração de profissionais (não somente na Educação, mas em todas as áreas do saber técnico-científico) tornarem-se aptos a pensar e desenvolver projetos de desenvolvimento pautados na Convivência.

A Convivência solicita dos sujeitos individuais e coletivos o envolvimento significativo de estarem juntos, de mobilização e articulação, comunhão e transformação. E, nesta sensibilização, motivação e qualificação, educadores e educadoras sentir-se-ão preparados para atuarem na perspectiva de um desenvolvimento territorial pautado na diversidade geoambiental e cultural dos contextos e das gentes do Sertão Semiárido.

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

\* Doutora em Geografia e docente da UNEB/DCH III. E-mail: luzidourado@hotmail.com.

<sup>1</sup> Resignificação e Reapropriação Social da Natureza: Práticas e Programas de “Convivência com o Semiárido” no Território de Juazeiro (Bahia), 2010. Tese (doutorado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Geografia/NPGeo. São Cristóvão, Sergipe, 2010.

<sup>2</sup> Morin (2005, p. 411) ressalta que algumas idéias têm forte repercussão, pois provocam de forma inesperada, uma mutação ideológica, tal é sua capacidade de introduzir no patrimônio cultural de uma sociedade, um dispositivo ideogenerador que gera uma mudança em cadeia para um todos. Portanto, uma idéia que tem a força de reorganizar, de maneira nova, algo estabelecido, e modificar “todo um aspecto do ser fenomenal da sociedade”. Essa reflexão de Morin foi apropriada na Tese para definir a ‘Convivência’ como uma idéia-projeto.

<sup>3</sup> Semiárido Brasileiro é a cartografia compreendida pelo Programa Nacional de Combate à Desertificação (PAN-Brasil), lançado em 2005 pela Secretaria de Recursos Hídricos do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2004). De acordo com

esse Programa (baseado na Convenção Mundial de Combate à Desertificação), se inserem como Semiárido as áreas semiáridas, sub-úmidas secas e do entorno dos estados do Nordeste, norte de Minas Gerais e noroeste do Espírito Santo.

<sup>4</sup> Áreas susceptíveis à Desertificação (ASD) são áreas que se verificam processos de seca, degradação dos solos e desertificação, combinados e motivados por ações naturais e antrópicas.

<sup>5</sup> Ver: RESAB, Secretaria Executiva, Educação para a convivência com o semiárido: Reflexões teórico-práticas. 1ª Ed. Juazeiro; Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

<sup>6</sup> ADAC – Associação de Desenvolvimento e Apoio Comunitário; CAATINGA – Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições; IRPAA – Instituto Regional de Pesquisa Agropecuária Apropriada; MOC – Movimento de Organização Comunitária.

<sup>7</sup> PIMC- Programa de Formação e Mobilização Social para Convivência com o Semiárido: Um Milhão de Cisternas Rurais; P1 + 2 – Programa de Formação e Mobilização Social para Convivência com o Semiárido: Uma Terra e Duas Águas.

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**

## Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. *A Invenção do nordeste e outras artes*. Recife: Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. "Fronteiras, Territórios e Territorialidades". In: *Revista da ANPEGE*. Ano 2, n.º. 2, Fortaleza: 2005. p. 103-114.
- ASABRASIL – ARTICULAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO: *Carta do Piauí* – Carta da Terra. Disponível em: <<http://www.asabrasil.org.br>>. Acesso em: 10 outubro 2008.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Recursos Hídricos. *PAN-Brasil: Programa de ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca* – Edição comemorativa 10 anos da CCD. Brasília: MMA/SRH, 2004.
- CLAVAL, P. El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, n.º. 34, 2002. Disponível em: < <http://age.ieg.csic.es/boletín.htm#34>>. Acesso em: 20 março 2007.
- FAVERO, Celso Antonio. *Semiárido: fome, esperança e vida digna*. Salvador (BA): EDUNEB, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. I parte, 15ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Universidade São Francisco, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. Apresentação e Introdução, notas e epílogo Solon Spanodius; tradução e comentários Dulce Critelli. São Paulo: Moraes LTDA, 1981.
- IRPAA. "Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada: no Semiárido viver é aprender a conviver". *Informativo*. Juazeiro (BA), 2002.
- LARRÈRE, Catherine e Raphael. *Do bom uso da natureza: para uma filosofia do meio ambiente*. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, Coleção Perspectivas Ecológicas, n.º. 30, 1997.
- MALVEZZI, Roberto. "Água de Chuva". Intérprete: Nilton Freitas, Roberto Malvezzi, Targino Gondim. In: *Belo Sertão: a convivência com o semiárido através da música*: Compact disc digital áudio, 2008. CD, faixa 3.
- MARTINS, Josemar da Silva. "Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido". In: RESAB, Secretaria Executiva. *Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2004, 29-52.
- MARTINS, Josemar da Silva, REIS, Edmerson Santos. "Proposta político-pedagógica da RESAB: A convivência com o semi-árido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento)". *Secretaria Executiva da RESAB*, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF – 2004. 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Tópicos) 2006.
- \_\_\_\_\_. *Conversas, 1948*. Organização e notas de Sttéphanie Ménasé, tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Tópicos) 2004.
- MORIN, Edgar. *O Método I: A natureza da natureza*; 2ª Ed. Porto Alegre: Porto Alegre: Sulina, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- RESAB. REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. *Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro*. Juazeiro - BA: Selo Editorial RESAB, 2006.
- \_\_\_\_\_. REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIARIDO BRASILEIRO. Secretaria Executiva da RESAB. Projeto inclusão, universalização e qualidade da educação no semiárido brasileiro (2004). Juazeiro (BA), 2004.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª Edição. *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TRIVINÕS. Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A Pesquisa Quantitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TUAN, Y-Fi. *Tempo e lugar*. Espaço e lugar: Perspectivas da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.
- ZEMELMAN, Hugo. "Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói". In: *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª Edição – São Paulo: Cortez, 2006.

**A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**

**Luzineide Dourado**