

SEVEN

EDITORA
2026

Experiência, Convivência e Educação Contextualizada

**Adjutórios do Semiárido para
(re) pensar a educação no campo**

OSMAR RUFINO BRAGA

EDITORIA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

AUTOR DO LIVRO

Osmar Rufino Braga

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Stephanie Caroline Meyer de Quadros

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

2026 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2026 Os Autores

Copyright da Edição © 2026 Seven Editora

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

B813e Braga, Osmar Rufino.

Experiência, Convivência e Educação Contextualizada
[recurso eletrônico] : Adjutórios do Semiárido para (re)
Pensar a Educação no Campo / Osmar Rufino Braga. – São
José dos Pinhais, PR: Editora Seven, 2026.

Dados eletrônicos (1 PDF).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6109-363-7

1. Semiárido. 2. Convivência. 3. Educação do campo –
contextualização. I. Título.

CDU 37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.56238/livrosindi202667-001

Seven Publications Company

CNPJ: 43.789.355/0001-14

editora@sevenevents.com.br

São José dos Pinhais/PR

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce de um atravessamento: entre a vida de inserção e trabalho no Semiárido Cearense e a vida pensada na universidade; entre a experiência concreta de comunidades rurais e a necessidade de elaborar, teoricamente, o que nelas se produz como saber e como educação.

Minha aproximação com o semiárido não começou pela leitura, mas pelo trabalho. A partir de 1998, ano de forte estiagem no Nordeste, passei a atuar na Cáritas Brasileira Regional Ceará, articulando o Programa de Convivência com o Semiárido e integrando o Fórum Cearense pela Vida no Semiárido. Foi nesse contexto que conheci de perto as ações da ASA, da RESAB, das Escolas Famílias Agrícolas, das organizações que apostavam, de forma insistente, na convivência com o semiárido como alternativa à velha lógica do combate à seca.

Ao percorrer comunidades, participar de mutirões, acompanhar cursos de formação, reuniões de associações e assembleias de programas como o Um Milhão de Cisternas, fui descobrindo algo que a escola e a produção acadêmica em educação pouco mostravam: havia ali um vasto campo de processos educativos, densos e complexos, que dificilmente cabiam na noção estreita de “projeto social”. Gente que sabia ler o céu e o chão, a fazer água, a lidar com a caatinga, a reivindicar direitos, a falar em público, a dialogar com o poder público, a elaborar projetos, a pensar desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, inquietava-me a distância entre essa efervescência educativa e a escola rural real, ainda muito marcada por currículos urbanos, calendários descolados do ciclo das chuvas, livros didáticos que ignoravam a caatinga e práticas pedagógicas que pouco dialogavam com o território. Eu me perguntava: que educação é essa que se faz no cotidiano das comunidades em convivência com o semiárido? Que sentido ela tem para quem a vive? Que contribuições pode oferecer para repensarmos a educação do campo?

Foi dessa inquietação que nasceu a pesquisa de mestrado em Educação Brasileira, defendida na Universidade Federal do Ceará em 2004, que tomou como campo a comunidade rural Lagoa dos Cavalos, em Russas (CE). À época, Lagoa dos Cavalos já acumulava quase duas décadas de organização comunitária, experiências produtivas e processos formativos inspirados na convivência com o semiárido. Ali, em meio a roçados, casas de farinha, apiários, barragens subterrâneas, casas de sementes e cisternas, encontrei um laboratório vivo de experiências, convivências e aprendizagens.

A dissertação foi o primeiro esforço sistemático de compreender, à luz de um referencial teórico, o que se passava em Lagoa dos Cavalos: analisar os sentidos e significados dos processos educativos e das práticas pedagógicas ali desenvolvidas, inscritos na lógica da convivência com o semiárido, e identificar em que medida esses processos ofereciam adjutórios – lições, pistas, contribuições – para uma educação contextualizada no campo.

Passados mais de vinte anos daquele processo, a decisão de transformar a dissertação em livro não é um gesto de nostalgia nem de simples atualização. Ela nasce da percepção de que, apesar das mudanças profundas pelas quais passou o semiárido brasileiro e a educação do campo neste período, muitos dos desafios que

motivaram aquela pesquisa permanecem e, em alguns casos, se tornaram ainda mais complexos. Ao mesmo tempo, as experiências e reflexões acumuladas desde então confirmam a pertinência de alguns núcleos de análise que emergiram do estudo de Lagoa dos Cavalos.

Este livro não é, portanto, a publicação integral da dissertação, mas uma reescritura organizada em três eixos: a *experiência* (pensando a educação como reconstrução da vida vivida, inspirada em Dewey); a *convivência* (como modo de ver e viver juntos, em diálogo com Maturana e Freire); e a *educação contextualizada* (oferecendo adjutórios para repensar a escola rural e seu vínculo com o território).

A estrutura da obra reflete esse movimento. Partimos do "semiárido vivido" na trajetória da comunidade, aprofundamos as categorias de experiência e convivência como lentes de leitura, e retornamos ao chão empírico para sistematizar referências teórico-práticas voltadas às escolas e políticas educacionais do e para o campo.

Escrevo este livro pensando em diferentes leitores e leitoras: educadores e educadoras do campo, especialmente os que atuam no semiárido; estudantes de licenciaturas e pós-graduações que se interessam pela educação do campo, pela educação popular e pela educação ambiental; militantes de movimentos sociais, organizações da sociedade civil e pastorais que trabalham na perspectiva da convivência com o semiárido; gestores públicos que se inquietam com a distância entre a escola que temos e a educação de que precisamos.

Não se encontrará aqui um manual, nem uma receita. O que se oferece é um conjunto de veredas: caminhos trilhados com uma comunidade concreta, interpretados à luz de um referencial teórico e recolhidos como pistas para a construção de outras experiências. Se, ao terminar a leitura, alguém se sentir provocado a olhar sua comunidade com outros olhos, a ouvir com mais atenção os saberes e práticas que já existem no território, a reimaginar a escola como parte de um ecossistema educativo mais amplo, a repensar políticas à luz da convivência com o semiárido, este livro terá alcançado seu propósito.

Entre o chão de Lagoa dos Cavalos e o horizonte de uma educação contextualizada, há muito a ser percorrido. Este texto é apenas uma etapa dessa caminhada compartilhada.

O Autor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1.....	11
SEMIÁRIDO VIVIDO: EXPERIÊNCIA COMO PONTO DE PARTIDA	
CAPÍTULO 2.....	16
EXPERIÊNCIA E CONVIVÊNCIA: CATEGORIAS PARA PENSAR OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO SEMIÁRIDO	
CAPÍTULO 3.....	24
NA VEREDA DA EXPERIÊNCIA: CONVIVÊNCIA, SABERES E FORMAÇÃO EM LAGOA DOS CAVALOS	
CAPÍTULO 4.....	32
ADJUTÓRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
ENTRE A PESQUISA E O LIVRO: O QUE PERMANECE E O QUE SE TRANSFORMA	
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

“Pra cada braço, uma força, de força não geme uma nota.
A lata só cerca, não leva a água na estrada morta,
E a força que nunca seca, pra água que é tão pouca.”
(Chico César)

1 SEMIÁRIDO BRASILEIRO E CEARENSE: UM CENÁRIO EM TRANSFORMAÇÃO

O Semiárido Brasileiro, hoje, é reconhecido como a maior região semiárida em área contínua das Américas. Estende-se por nove estados nordestinos e parte de Minas Gerais, com uma área delimitada oficialmente pelo governo federal que, desde 2004, passou por redefinições de critérios (pluviometria, índice de aridez, risco de seca) e ampliações territoriais. No início dos anos 2000, falava-se em cerca de 912 mil km² e pouco mais de 20 milhões de habitantes; atualmente, tanto a extensão quanto a população foram revistas, e os dados oficiais indicam um semiárido mais amplo, mais povoado e mais complexo em termos econômicos e sociais.

No interior desse território, o Ceará ocupa lugar emblemático. Trata-se de um estado majoritariamente semiárido, em que a caatinga, com sua vegetação adaptada à irregularidade das chuvas, o regime de rios intermitentes e as sucessivas estiagens marcam a vida cotidiana e a história política. Desde o final dos anos 1990 e ao longo das primeiras décadas do século XXI, o semiárido cearense foi palco de profundas transformações: expansão de políticas de convivência com o semiárido, como os programas de cisternas e tecnologias sociais; redefinição de políticas de desenvolvimento rural; intensificação de processos de reconfiguração do mundo rural, com o avanço do agronegócio em algumas regiões e a persistência da agricultura familiar em outras; emergência de novas formas de mobilização social em torno da água, do território e da educação do campo.

Ao mesmo tempo, velhos problemas permanecem: desigualdades fundiárias, vulnerabilidade às mudanças climáticas, desigualdades no acesso à educação de qualidade, tensões entre projetos de desenvolvimento centrados no agronegócio e projetos centrados na agricultura familiar e na sustentabilidade. Em muitos aspectos, o semiárido de 2026 não é mais o mesmo de 2004; mas a disputa entre a lógica do combate à seca e a lógica da convivência permanece atual, reconfigurada em outros termos.

Este livro parte do reconhecimento dessa dupla condição: continuidade e mudança. Ele nasce de uma pesquisa realizada em 2004, no contexto dos debates que se intensificavam em torno da convivência com o semiárido e da educação no campo; mas se escreve hoje, à luz de um cenário em que as experiências acumuladas e os desafios colocados exigem novas leituras.

2 A PESQUISA: LAGOA DOS CAVALOS COMO LUGAR DE ESCUTA E ANÁLISE

A pesquisa que deu origem a este livro foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, entre 2002 e 2004. Seu foco recaiu sobre a comunidade rural Lagoa dos Cavalos, localizada no município de Russas (CE), região do Baixo Jaguaribe, a cerca de 22 km da sede municipal. À época, a comunidade contava com cerca de 67 famílias e vinha, desde meados da década de 1980, construindo uma trajetória singular de organização e de práticas produtivas e educativas orientadas pela noção de convivência com o semiárido.

O objetivo central da pesquisa foi analisar os sentidos, significados e o potencial sócio-político-cultural-ecológico dos processos educativos e das práticas pedagógicas desenvolvidas em Lagoa dos Cavalos, inscritas na lógica da convivência com o semiárido, buscando identificar em que medida esses processos oferecem adjutórios – lições, contribuições, referências – para (re) pensar a educação no campo em uma perspectiva contextualizada.

Essa questão desdobrou-se em perguntas como: que concepções de experiência e de convivência atravessam as práticas educativas da comunidade? Como se produzem, circulam e se transformam os saberes ligados à convivência com o semiárido? Que impactos sociais, econômicos, ambientais e políticos essas práticas produzem? Como a escola rural se relaciona – ou não – com essa dinâmica comunitária? E, a partir daí, que elementos podem orientar uma proposta de educação contextualizada no semiárido?

3 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder a essas questões, optei por uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, orientada pela compreensão de que os processos educativos vinculados à convivência com o semiárido só podem ser apreendidos em estreita relação com o contexto social, cultural e ecológico em que se produzem. Mais do que levantar dados em sentido

estrito, tratava-se de habitar, por um período, a vereda da experiência da comunidade, escutando, observando, dialogando, reconstruindo, junto com os sujeitos, o sentido do que vivem.

O trabalho de campo envolveu: revisão bibliográfica sobre semiárido, desenvolvimento rural, educação do campo e convivência com o semiárido; levantamento documental sobre a história e a organização de Lagoa dos Cavalos, bem como sobre programas e projetos ligados à temática (especialmente as ações da Cáritas, do ESPLAR, da ASA e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB); visitas à comunidade para conhecimento do contexto socioeconômico, cultural e ambiental; realização de entrevistas semiestruturadas com agricultores e agricultoras, lideranças comunitárias, jovens, professor da escola local e moradores não diretamente envolvidos na associação; realização de grupos focais (com agricultores/agricultoras e com crianças), utilizando recursos como a construção da “linha do tempo” da comunidade, desenhos e colagens; observação direta de atividades produtivas, reuniões e momentos formativos; sistematização e análise dos dados, articulando o material empírico com o referencial teórico adotado.

A escolha por uma abordagem deste tipo implicou considerar os agricultores, agricultoras, jovens e crianças não apenas como “informantes”, mas como sujeitos de conhecimento, interlocutores (as) ativos (as) na construção dos sentidos da pesquisa. Ao mesmo tempo, exigiu reconhecer o caráter situado da análise: o que se descreve e interpreta aqui diz respeito a uma experiência específica, em um determinado tempo e lugar, ainda que dialogue com processos mais amplos do semiárido brasileiro.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: EXPERIÊNCIA, CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Do ponto de vista teórico, a pesquisa apoiou-se em três eixos principais, que se articulam ao longo dos capítulos do livro.

O primeiro eixo é a categoria experiência, trabalhada sobretudo a partir de John Dewey (1938; 1978; 1979), em diálogo com autores da tradição fenomenológica e crítica (Kant, 1781/1978; Hegel, 1810/1992; Husserl, 1907/1986; Wolman, 1960; 1970). Dewey, ao definir educação como reconstrução da experiência, oferece uma chave para compreender os processos educativos em Lagoa dos Cavalos como movimento de retomada, análise e reorientação das experiências vividas na convivência com o semiárido.

A experiência, nessa perspectiva, não é mero “fato vivido”, mas relação dinâmica entre sujeito e situação, na qual ambos se transformam.

O segundo eixo é a categoria convivência, elaborada a partir da biologia do conhecimento de Humberto Maturana (1998), da pedagogia dialógica de Paulo Freire (1969; 1987) e da perspectiva ecorrelacional de Figueiredo (1999; 2000). De Maturana, recolhe-se a ideia de convivência como modo de viver fundado na aceitação do outro como legítimo outro, em que o amor – entendido como emoção que sustenta relações de respeito, cooperação e cuidado – é o fundamento do social. De Freire, retoma-se o diálogo como exigência ontológica e política, condição para que os sujeitos se descubram como inacabados e chamados a “ser mais”. De Figueiredo, incorpora-se a noção de convivência como espaço eco-relacional, em que se articulam relações entre humanos e entre humanos e não humanos, num horizonte de cuidado com os ecossistemas locais.

O terceiro eixo é a discussão sobre educação contextualizada no semiárido, situada no campo mais amplo da educação do campo e da pedagogia da complexidade ambiental. Autores como Morin (2001), Leff (1999), Arroyo (2000), Lima (2000), Damasceno e Beserra (2004), entre outros, ajudam a problematizar a distância entre a escola rural tradicional – muitas vezes organizada sob a lógica urbana e sob o paradigma do combate à seca – e as experiências educativas que emergem das práticas de convivência com o semiárido. A noção de educação contextualizada, neste livro, diz respeito justamente à possibilidade de construir processos educativos que partam do contexto específico do semiárido, dialoguem com seus saberes e práticas e os inscrevam em uma perspectiva crítica e transformadora.

5 ESTRUTURA DO LIVRO E ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA E ENSAIO

Com base nesse percurso de pesquisa e nesse referencial teórico, este livro organiza-se em quatro capítulos principais, além desta introdução e das considerações finais.

No Capítulo 1, “Semiárido vivido: experiência como ponto de partida”, apresento o semiárido brasileiro e cearense a partir da experiência de Lagoa dos Cavalos, mostrando como a comunidade, ao longo de sua trajetória, foi descobrindo o semiárido não apenas como cenário de carência, mas como espaço de vida, de organização e de aprendizagem.

Esse capítulo cumpre a função de contextualizar o leitor, situando o objeto da pesquisa no interior de um território em disputa simbólica e política.

No Capítulo 2, “Experiência e convivência: categorias para pensar os processos educativos no semiárido”, aprofundo a discussão teórica sobre experiência e convivência, articulando autores clássicos e contemporâneos e explicitando como essas categorias servem de lentes para ler os processos educativos em Lagoa dos Cavalos e, por extensão, no semiárido.

No Capítulo 3, “Na vereda da experiência: sentidos da convivência e processos educativos em Lagoa dos Cavalos”, retorno ao campo empírico, descrevendo e analisando a experiência da comunidade à luz das categorias apresentadas. A partir de depoimentos, observações e documentos, procuro mostrar como se configuram, no cotidiano da comunidade, processos educativos vinculados à convivência com o semiárido, e que sentidos eles produzem.

No Capítulo 4, “Adjutórios para uma educação contextualizada no semiárido”, sistematizo os principais aprendizados da pesquisa sob a forma de adjutórios: contribuições teórico-práticas que a experiência de Lagoa dos Cavalos oferece para a construção de uma educação escolar contextualizada no semiárido. Esses adjutórios dizem respeito à concepção de educação, à concepção de sujeitos, ao lugar do semiárido no currículo, ao papel do cotidiano e do trabalho, e à convivência como parâmetro ético-político para pensar desenvolvimento e educação.

Por fim, nas Considerações Finais, retomo essas reflexões à luz do tempo decorrido desde a pesquisa, refletindo sobre a atualidade dos adjutórios propostos e sobre os desafios que permanecem para a educação no semiárido brasileiro. Mais do que congelar uma experiência datada de 2004, o que se busca é oferecer um conjunto de leituras e pistas que possam dialogar com as práticas educativas que, hoje, continuam e se renovam no chão do semiárido.

CAPÍTULO 1

SEMIÁRIDO VIVIDO: EXPERIÊNCIA COMO PONTO DE PARTIDA

“Pra cada braço, uma força, de força não geme uma nota.
A lata só cerca, não leva a água na estrada morta,
E a força que nunca seca, pra água que é tão pouca.”
(Vanessa da Mata)

O semiárido brasileiro é frequentemente apresentado em números e mapas: 912 mil quilômetros quadrados, cerca de 22 milhões de habitantes, 46% da população nordestina, 13% da população brasileira. Dentro desse território situa-se o Ceará, com milhões de pessoas que vivem sob o sol forte, entre veredas, serras e baixios. Mas nenhum desses dados dá conta, por si só, da experiência de viver no semiárido.

Durante muito tempo, o semiárido foi descrito quase exclusivamente a partir da seca: solo rachado, gado esquelético, homens e mulheres castigados, árvores retorcidas em desespero, lagoas mortas. O sertanejo passou a ser visto ora como vítima, ora como herói mítico, “antes de tudo, um forte”, capaz de suportar o insuportável. São imagens poderosas, mas que, isoladas, acabam produzindo uma visão desoladora, fragmentada e desmemoriada do território e de seus habitantes.

Essa visão obscurece o fato de que o semiárido é, antes de tudo, espaço de reprodução da vida: lugar onde se constroem famílias, comunidades, lutas, saberes, festas, fé, invenções e práticas educativas de grande densidade. É também um território em disputa simbólica: entre a mentalidade do “combate à seca” – que reduz a região a problema – e uma outra lógica que vem sendo tecida por comunidades, movimentos e organizações, ligada à noção de convivência com o semiárido.

Este livro nasce dessa segunda lógica. Ele é resultado de uma pesquisa realizada em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, que tomou como campo a comunidade rural Lagoa dos Cavalos, no município de Russas (CE). Mais do que relatar exhaustivamente uma pesquisa, o que busco aqui é partilhar o que essa experiência me ensinou sobre viver, conviver e educar no semiárido.

1.1 LAGOA DOS CAVALOS: DA SOMBRA DO CAJUEIRO À CASA DE FARINHA

Entrar em Lagoa dos Cavalos é adentrar um pedaço concreto do semiárido cearense. A comunidade, situada no distrito de Peixes, a 22 km da sede de Russas, reúne cerca de 67

famílias em uma área aproximada de 8,7 km². Quando cheguei pela primeira vez, o que se via era um cenário típico do sertão: casas simples, roçados demarcando o território, animais soltos, crianças circulando entre quintais e estrada de barro. Mas o que mais chamava atenção não era o cenário, e sim o movimento.

A história da organização comunitária de Lagoa dos Cavalos começa em meados da década de 1980. Em 1986, vinte e dois agricultores decidiram juntar-se para arrendar um pedaço de terra e trabalhar coletivamente. O depoimento de um deles sintetiza esse início:

A gente vivia todo mundo isolado, cada um no seu lugar, sem ter despertado para a organização. Em 86 começamos: saímos nas casas dos vizinhos e formamos um grupo. Arrendamos uma terra por dez anos. Em agosto começamos a desmatar, plantamos no ano seguinte e daí pra frente continuamos a trabalhar no comunitário (AGRICULTOR).

Esse despertar para a organização, narrado com simplicidade, traduz uma mudança profunda: os agricultores deixam de estar apenas “no” território para passar a estar com o território. Como diria Freire, deixam de ser apenas seres de contato para se reconhecerem como seres de relação, capazes de intervir criticamente no mundo em que vivem.

No início, as reuniões aconteciam debaixo de um cajueiro, porque nenhuma casa comportava o grupo. Com o tempo, a luta coletiva resultou na construção da casa de raspa de farinha de mandioca, que se tornou também sede da associação comunitária. Um agricultor recorda:

A primeira reunião nossa foi debaixo de um cajueiro. Pensar que foi umas poucas pra gente chegar por aqui! A dificuldade foi muito grande, mas hoje a gente tem um galpão que dá pra passar uma chuva (AGRICULTOR)

A passagem da sombra do cajueiro para a sede da associação é mais do que um detalhe arquitetônico. Ela simboliza uma mudança de cultura: de uma sociabilidade dispersa para um modo de organizar a vida fundado na solidariedade, na cooperação e na decisão coletiva. A casa de farinha é, ao mesmo tempo, espaço de trabalho, de reunião, de celebração e de formação. Ali se discute o plantio, se avaliam projetos, se planejam mutirões, se acolhem visitantes. Ali se aprende e se ensina.

1.2 SEMIÁRIDO COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA

Uma das questões que me acompanhou durante todo o trabalho de pesquisa foi: como é possível produzir e reproduzir a existência em uma região tão seca? Ou, em outras palavras: como se fazer humano num território tão adverso?

Ao acompanhar as narrativas da comunidade, percebi que a resposta não estava em uma “vocação para o sofrimento”, nem em milagres hídricos, mas em um processo de resignificação do semiárido. A seca, que historicamente aparece como maldição, começa a ser reinterpretada. Um líder comunitário afirma:

Pra nós aqui é escassez de chuva. A seca é uma coisa da natureza, mas a gente também tem culpa, porque intervém muito no meio ambiente. Dificilmente temos uma seca generalizada; são períodos menores de chuva. Não considero nem como seca, não (LÍDER COMUNITÁRIO)

Neste depoimento, já aparece uma ruptura com a visão fatalista. A seca deixa de ser apenas tragédia e passa a ser fenômeno natural com o qual é preciso aprender a conviver, reconhecendo limites e potencialidades do ambiente. Outro agricultor, ao falar das cisternas e das barragens subterrâneas, complementa:

Eu vejo assim: você aprender a conviver com o semi-árido é usar todas essas alternativas. Quando a gente acumula uma água que ia embora e tem ela aqui, melhora a condição de vida, tem uma aguazinha pra produzir no verão. As chuvas são poucas, mas se a gente aprende a guardar, já está melhor convivendo (AGRICULTOR).

Convivência, aqui, não é palavra abstrata. Ela se concretiza em:

- tecnologias sociais simples, como cisternas e barragens subterrâneas;
- práticas produtivas agroecológicas (apicultura, manejo da caatinga, casa de sementes);
- formas de organização comunitária baseadas em mutirão, autogestão e formação.

É nesse contexto que a comunidade passa a se entender e a ser entendida como espaço de convivência com o semiárido, e não como lugar condenado pela seca. O semiárido se torna tema e contexto do trabalho educativo, motivo de conversa, análise, decisão. Está presente nas reuniões, nas capacitações, nas celebrações, nas orientações dadas às crianças.

1.3 ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA COMO PROCESSO FORMATIVO

A organização comunitária em Lagoa dos Cavalos não é apenas instrumento para “fazer projetos”. Ela é, em si, um processo educativo. Organizarem-se para enfrentar a seca significou:

- aprender a ler a própria história (como na construção da “linha do tempo” da comunidade);
- aprender a tomar decisões coletivas sobre o uso da terra, da água, das sementes;
- aprender a dialogar com instituições (ONGs, Igrejas, governos, programas como o P1MC);
- aprender a gerir recursos, registrar atividades, avaliar resultados.

Um agricultor resume o espírito do trabalho:

A felicidade tem sido essa comunidade, porque aqui é uns ajudando os outros. Quando vai um pro canto, vai tudo. Quando o outro vai, faz aquele dia por acolá e vai. E por aí vai...(AGRICULTOR).

Outros relatos mostram que a organização é também formação:

A gente é uma comunidade que tem formações. Em cada projeto, tem capacitação. Na apicultura, durante o ano, participamos de vários encontros. Mas o que mais forma é quando o grupo senta, avalia o que fez, planeja o que vai fazer. A gente aprende com a mão na massa (AGRICULTORA).

Assim, organização e educação se entrelaçam. A comunidade organiza formando, e forma organizando. Nesse movimento, os agricultores e agricultoras vão desenvolvendo outras formas de olhar para si mesmos, para o semiárido, para o Estado, para as políticas públicas. O trabalho coletivo torna-se princípio educativo: é no manejo da água, do solo, das abelhas, dos animais, no cuidado com as sementes, que se produzem consciência, saber e sentido.

1.4 SEMIÁRIDO, CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO: A QUESTÃO QUE ATRAVESSA ESTE LIVRO

Este trabalho toma Lagoa dos Cavalos como lugar concreto em que essas transformações se tornaram visíveis para mim. Ao narrar a trajetória da comunidade e ao

dialogar com ela, emergiram perguntas que ultrapassam o caso e interrogam a educação no semiárido como um todo:

- Que sentido e que significado têm os processos educativos que nascem da convivência com o semiárido?
- Em que pressupostos se fundamentam essas práticas, formais e não formais?
- Que elementos esses processos oferecem para (re)pensar a educação do campo numa perspectiva contextualizada? Em que medida a noção de convivência pode ser tomada como referência para pensar educação e desenvolvimento no semiárido?

Responder a essas questões implicou, na pesquisa que realizei na comunidade, um percurso teórico e empírico amplo. Neste livro, retomo esse percurso de forma mais sintética, para destacar três eixos que me parecem decisivos:

1. Experiência – como categoria para compreender os processos educativos, especialmente a partir de Dewey e da fenomenologia, mas sempre ancorada no chão do semiárido;
2. Convivência – como modo de ver, ser e agir, inspirado em Maturana, Freire e na perspectiva ecorrelacional, contrapondo-se à lógica do “combate à seca”;
3. Educação contextualizada – como horizonte que recolhe os “adjutórios” que brotam dessas experiências e aponta caminhos para uma pedagogia situada no semiárido.

Nos capítulos seguintes, aprofundo esses três eixos: primeiro, explorando experiência e convivência como categorias analíticas; depois, revisitando a experiência de Lagoa dos Cavalos à luz dessas categorias; por fim, apresentando alguns adjutórios para pensar práticas educativas contextualizadas no semiárido hoje.

Este não é um livro neutro. Ele se inscreve no horizonte político dos movimentos sociais do campo, das organizações que apostam na convivência com o semiárido e das educadoras e educadores que se inquietam com a distância entre escola e território. Ao retomar uma pesquisa realizada em 2004, não pretendo congelar aquela realidade, mas oferecer um olhar, um conjunto de aprendizagens e algumas pistas que possam ainda dialogar com as práticas educativas que florescem no semiárido brasileiro.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIA E CONVIVÊNCIA: CATEGORIAS PARA PENSAR OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO SEMIÁRIDO

“Não temos caminho novo.
O que temos de novo é o jeito de caminhar.”
(Thiago de Melo)

Na leitura da experiência de Lagoa dos Cavalos, duas palavras se destacaram como chaves interpretativas decisivas: experiência e convivência. Elas não são apenas termos recorrentes no discurso cotidiano da comunidade, mas, neste trabalho, são tomadas como categorias analíticas centrais para compreender os processos educativos vinculados à convivência com o semiárido.

Este capítulo retoma, com maior densidade teórica, o percurso que embasou a pesquisa original, articulando contribuições da filosofia, da psicologia fenomenológica, da pedagogia e da biologia do conhecimento, em diálogo com a realidade concreta do semiárido. Não se trata de um exercício puramente conceitual, desconectado do campo empírico; ao contrário, o objetivo é explicitar a trama de ideias que orientou o olhar sobre a experiência de Lagoa dos Cavalos e fundamentar a proposta de educação contextualizada que será desenvolvida nos capítulos seguintes.

2.1 EXPERIÊNCIA: ENTRE A FILOSOFIA, A FENOMENOLOGIA E A EDUCAÇÃO

O termo “experiência” carrega uma longa história na filosofia moderna e na psicologia, ocupando lugar central nas discussões sobre conhecimento, consciência e formação humana. No uso cotidiano, tende a ser esvaziado: fala-se em “experiência de vida”, “experiência profissional”, “experiência de projeto”, sem explicitar o que efetivamente está em jogo. Na perspectiva desta pesquisa, foi necessário recuperar a densidade desse conceito para que ele se tornasse uma ferramenta rigorosa de análise dos processos educativos no semiárido.

Na tradição crítica, Kant (1781/1978) situa a experiência como ponto de partida e critério de validação do conhecimento. O conhecimento resulta, para ele, da síntese entre formas a priori da sensibilidade e do entendimento e o material fornecido pela experiência sensível. Não há conhecimento que não se inscreva, de algum modo, no campo da experiência: “pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas”

(KANT, 1781/1978). A relação com o mundo sensível é condição de possibilidade para que os conceitos ganhem corpo. Essa formulação estabelece um princípio que interessa diretamente à educação: não há saber significativo sem alguma ancoragem experiencial; conceitos desconectados da experiência tendem à abstração vazia.

Hegel (1810/1992) dá um passo além ao compreender a experiência como movimento dialético da consciência. A experiência não é apenas dado sensível ou acúmulo de impressões; é o processo pelo qual a consciência se confronta com o real, nega e supera suas próprias formas de apreensão, elevando-se a níveis mais complexos de compreensão. A experiência é, assim, o movimento através do qual a consciência se forma, ao mesmo tempo em que forma o seu objeto. Hegel recusa tanto a ideia de experiência como mera interioridade subjetiva quanto a de experiência como simples registro de dados externos. Interior e exterior se imbricam, sujeito e objeto se transformam reciprocamente. Esse entendimento, ao enfatizar o caráter processual e transformador da experiência, abre caminho para abordagens que, mais tarde, tratarão a experiência como unidade concreta de vivência, mundo e consciência.

No século XX, a fenomenologia de Husserl (1907/1986) recoloca a experiência no centro da reflexão filosófica. Husserl propõe o método fenomenológico como técnica de descrição rigorosa da experiência vivida (*Erlebnis*, termo alemão para *experiência vivida*), tal como se apresenta à consciência, com vistas a explicitar suas estruturas essenciais. O foco desloca-se do juízo sobre o mundo para a análise da forma como o mundo é dado na experiência consciente. A experiência consciente, nessa perspectiva, torna-se unidade básica de investigação. Psicólogos vinculados à chamada “psicologia fenomenológica”, como os da Duquesne University, e à “fenomenologia semiótica” da comunicação, na Southern Illinois University, inspiram autores como Gomes (1997) a desenvolver pesquisas em que a descrição densa da experiência é o ponto de partida da compreensão científica.

Wolman (1960; 1970), nesse horizonte, insiste em que o que constitui a mente é a própria coisa percebida: aquilo que apreendemos e vivenciamos pelos sentidos configura nosso entendimento e forma nossa consciência. Somos, em grande medida, aquilo que experimentamos. A experiência é, portanto, a expressividade da consciência, o modo concreto como ela se realiza. Essa abordagem fenomenológica tem duas implicações importantes para o tema deste livro. De um lado, legitima a experiência vivida dos sujeitos – agricultores, agricultoras, jovens, crianças – como objeto digno de análise, e não apenas como ilustração de teorias. De outro, permite tratar a experiência de convivência com o

semiárido como um campo fenomenal: um conjunto de vivências, significados, sentimentos e interpretações que podem ser descritos e analisados em profundidade.

Entre os autores que dialogam diretamente com a temática educacional, o pensamento de John Dewey (1938; 1978; 1979) ocupa lugar central nesta pesquisa. Dewey recusa a dicotomia clássica entre natureza e experiência. Para ele, a experiência é uma fase da própria natureza, na medida em que diz respeito às interações entre um agente e uma situação, nas quais ambos se modificam. No plano físico, a experiência é a ação e reação de corpos que se afetam mutuamente; no plano humano, essas ações e reações tornam-se mais complexas, envolvendo escolha, preferência, reflexão, linguagem.

Dewey insiste em que toda experiência envolve dois fatores: o agente e a situação. A relação entre ambos pode acontecer sem que o sujeito se aperceba das mudanças que se processam; nesse caso, temos experiências não refletidas, que não se convertem em conhecimento. Quando, porém, há percepção, atenção e reflexão sobre o que se vive, a experiência adquire significado e torna-se fonte de aprendizagem. Em texto clássico, Dewey (1979) distingue três tipos de experiência: experiências não refletidas, nas quais o sujeito age e é afetado sem explicitar o sentido do que vive; experiências refletidas, que chegam ao conhecimento, são analisadas, investigadas, elaboradas conceitualmente; e experiências desejadas, ligadas a anseios e inquietações que impulsionam o ser humano para além do dado. É sobretudo nas experiências refletidas e desejadas que se constrói a experiência humana acumulada, graças à linguagem e à comunicação entre as pessoas.

A partir dessa concepção, Dewey (1978) define educação como “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (p. 17). Vida, experiência e aprendizagem, diz ele, não podem ser separadas: viver é experimentar, e experimentar é aprender. Não há uma separação rígida entre processos e resultados: o resultado está contido no processo, e o processo é, ele mesmo, resultado. A educação, assim, é contínua, na medida em que cada experiência reorienta e enriquece experiências subsequentes.

Quando observo a comunidade de Lagoa dos Cavalos por essa lente, vejo que as atividades produtivas – apicultura, casa de farinha, manejo de solo e água, criação de animais, implantação de cisternas e barragens subterrâneas – são, em si mesmas, experiências intensas em que sujeitos e meio se afetam mutuamente. Mas vejo também que as reuniões, assembleias, capacitações e encontros constituem o espaço em que essas

experiências são reconstruídas: nelas, a comunidade narra o que viveu, discute, avalia, interpreta, projeta. É nesse movimento de reconstrução da experiência vivida que se dá a aprendizagem no sentido de Dewey: a experiência de convivência com o semiárido torna-se experiência educativa.

2.2 CONVIVÊNCIA: EMOÇÃO, DIÁLOGO E ECORRELAÇÃO

Se a categoria experiência permite articular vida, conhecimento e educação, a categoria convivência nos ajuda a pensar a qualidade ética, afetiva e ecológica das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o ambiente. No contexto do semiárido, falar em convivência com o semiárido implica uma tomada de posição diante de uma história marcada pela lógica do combate à seca: em vez de ver o semiárido como problema a ser eliminado, trata-se de reconhecê-lo como território legítimo de vida, com o qual é possível aprender a viver.

A elaboração teórica desta noção, no âmbito da pesquisa, apoiou-se principalmente em Humberto Maturana (1998), Paulo Freire (1969; 1987) e na perspectiva ecorrelacional de Figueiredo (1999; 2000).

Maturana (1998), ao desenvolver sua teoria biológica do conhecimento, critica a visão tradicional que define o ser humano como “animal racional”, colocando a racionalidade como atributo distintivo. Para ele, essa definição obscurece o papel fundamental das emoções na vida humana. Do ponto de vista biológico, as emoções não são “sentimentos” no sentido vago do termo, mas disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. São as emoções que abrem ou fecham possibilidades de conduta: dependendo da emoção sob a qual nos movemos, escolhemos e aceitamos determinadas ações e rejeitamos outras. Todo sistema racional está, assim, ancorado em premissas aceitas a partir de preferências emocionais, ainda que isso não seja reconhecido.

Maturana sustenta que não há ação humana sem uma emoção que a fundamente. Entre as emoções, destaca o amor como emoção fundadora particular, sem a qual não teria sido possível um modo de vida baseado na cooperação, na partilha e na aceitação do outro. Amor, em sua perspectiva, não é sentimentalismo, mas a emoção que constitui o domínio de ações em que o outro é reconhecido como legítimo outro na convivência. O amor, assim compreendido, é o fundamento do social (MATURANA, 1998).

Essa formulação permite pensar convivência como um modo de ser em que o viver humano se organiza, cotidianamente, a partir de relações de aceitação mútua, respeito, cooperação e cuidado. Convivência é um modo de ver, ser, agir e viver juntos, assentado no entrelaçamento entre emoção e razão, sustentado por uma disposição amorosa que se expressa em solidariedade, compaixão e cooperação. A convivência supõe, portanto, um princípio de aceitação – acolhimento do outro, humano ou não humano, como legítimo outro na relação – e um princípio de comunicação – operação em linguagem como coordenação consensual de ações (MATURANA, 1998). A linguagem não é mero veículo neutro de informação; é o próprio espaço em que se tecem as relações de convivência, o lugar em que, ao falar e ouvir, coordenamos ações e construímos mundos comuns.

A reflexão de Paulo Freire (1969; 1987) sobre diálogo e educação complementa, em outro registro, essa abordagem de Maturana. Para Freire, o diálogo é exigência ontológica do ser humano: é no encontro dialógico com o outro e com o mundo que o ser humano se descobre e se constitui como sujeito. O diálogo é encontro de pessoas que, mediatizadas pela realidade, se solidarizam no ato de pensar e agir sobre ela. Não é mera técnica pedagógica, mas modo de ser na relação com o outro e com o mundo. O diálogo autêntico exige amor, humildade e fé nos seres humanos (FREIRE, 1987): amor como abertura ao outro, reconhecimento de sua dignidade; humildade como reconhecimento da própria incompletude; fé como confiança na capacidade criadora do povo.

Nesse sentido, convivência e diálogo são inseparáveis: não há convivência verdadeira sem diálogo; não há diálogo autêntico que não produza ou aprofunde formas de convivência mais éticas e solidárias. Quando, em Lagoa dos Cavalos, agricultores e agricultoras se reúnem debaixo de um cajueiro, na casa de farinha ou em encontros de formação para discutir sua história, nomear a seca, interpretar o semiárido, planejar o uso da água e do solo, estão exercitando, na prática, a dialogicidade freireana. Essa dialogicidade é dimensão constitutiva da convivência que se constrói ali.

Mas a convivência, tal como a tomo neste trabalho, não se limita às relações inter-humanas. Ela abrange também a relação com o “não humano” – com a água, o solo, a vegetação, os animais, o clima –, exigindo uma abordagem que articule o relacional e o ecológico. É aqui que a perspectiva eco-relacional de Figueiredo (1999; 2000) se torna especialmente pertinente. Partindo de uma crítica à fragmentação moderna entre natureza e sociedade, Figueiredo propõe conceber a convivência como espaço eco-relacional, em que se articulam duas dimensões fundamentais: a relacional, que remete às relações entre

pessoas, grupos, instituições; e a ecológica, que remete ao ecossistema em que essas relações acontecem.

Neste espaço ecorrelacional, as relações entre seres humanos e entre humanos e não humanos são vistas como parte de uma mesma trama. A convivência envolve a interação “do tudo com tudo”, buscando um desenvolvimento integral e integrante, uma ecoevolução. A afetividade é tomada como esfera privilegiada de transformação, a comunicação objetiva, subjetiva e intersubjetiva é valorizada, e a ética emerge como garantia de respeito à alteridade humana e não humana (FIGUEIREDO, 1999).

Aplicada ao semiárido, essa perspectiva permite ver a convivência como modo de vida em que práticas produtivas – apicultura, manejo da caatinga, barragens subterrâneas, cisternas, casas de sementes – são orientadas por uma lógica de cuidado e preservação, em lugar de exploração predatória; em que relações sociais são permeadas por valores de solidariedade, mística, pertença; em que escolhas técnicas (como o uso ou não de determinado insumo) são discutidas à luz de suas implicações ecológicas e sociais. Depoimentos de apicultoras e agricultores de Lagoa dos Cavalos ilustram isso com simplicidade: quando reconhecem que não se pode derrubar certas árvores porque delas depende a florada para as abelhas; quando valorizam as sementes tradicionais guardadas na casa de sementes como patrimônio coletivo; quando percebem que construir uma cisterna é, ao mesmo tempo, resolver o problema da água e alterar a relação com o poder público.

Podemos, então, sintetizar: convivência, nesta pesquisa, é entendida como modo de ver, ser, agir e viver juntos, fundado na cooperação e no compartilhamento, que tem como princípio a aceitação mútua do outro como legítimo outro e como mediação o diálogo, e que se realiza em um espaço ecorrelacional no qual se articulam as dimensões humana e natural do semiárido.

2.3 EXPERIÊNCIA E CONVIVÊNCIA NA LEITURA DA EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO

Articuladas essas duas categorias – experiência e convivência –, é possível indicar como elas orientam a leitura da educação no semiárido, particularmente no contexto das práticas de convivência com o semiárido.

A vida no semiárido, por si só, é um conjunto denso de experiências: lidar com a irregularidade das chuvas, com a perda de safras, com a escassez de água; inventar formas de sobreviver; migrar e retornar; organizar-se em associações. Essas experiências podem

permanecer em estado bruto, não refletido, ou podem ser reconstruídas em processos educativos. Os processos formativos ligados à convivência com o semiárido – como os desenvolvidos em Lagoa dos Cavalos – constituem-se justamente como espaços de reconstrução dessas experiências. Ao sistematizar a história da comunidade, ao discutir coletivamente o significado da seca, ao planejar usos da terra e da água, ao participar de capacitações, agricultores e agricultoras transformam experiências vividas em experiências educativas. A experiência deixa de ser apenas aquilo que se padece e passa a ser aquilo sobre o qual se reflete, se fala, se projeta. É nessa passagem, de experiência bruta a experiência reconstruída, que a educação, no sentido de Dewey, se realiza.

Ao mesmo tempo, a convivência, tal como foi elaborada a partir de Maturana, Freire e Figueiredo, oferece uma chave para pensar a qualidade desses processos educativos. Historicamente, a educação rural no semiárido foi organizada sob a lógica do combate à seca e da modernização conservadora: campanhas emergenciais, programas de extensão rural voltados à adaptação dos sujeitos a um modelo de desenvolvimento excludente, uma escola rural que reproduzia currículos urbanos e negava a cultura local. Nesse cenário, a relação entre sujeitos, escola e território foi marcada por assimetrias, invasões culturais e uma pedagogia do esquecimento (BALANDIER, 1997; PIMENTEL, 2000).

A lógica da convivência, ao contrário, convida a reconfigurar essas relações. Tomar a convivência como categoria para pensar a educação significa afirmar que a relação educador(a)–educando(a) deve ser dialógica, e não bancária (FREIRE, 1987); que a relação escola–comunidade deve ser de parceria e escuta, e não de colonização; que a relação educação–ambiente deve ser de responsabilidade e correlacional, e não de instrumentalização do território. Significa também compreender a educação como educação para, na e da convivência: formar sujeitos capazes de viver com o semiárido, aprender na convivência comunitária e construir valores e saberes que sustentem relações mais justas entre pessoas e com a natureza.

Ao conjugar experiência e convivência, construo, assim, uma grade de leitura da educação no semiárido que permite criticar uma escola rural descontextualizada – aquela que ignora a experiência concreta dos sujeitos e opera sob a lógica do combate à seca – e reconhecer as potencialidades de processos educativos que nascem da experiência de convivência com o semiárido, como os observados em Lagoa dos Cavalos. É a partir dessa grade que, nos capítulos seguintes, analiso a experiência concreta da comunidade e

sistematizo os adjutórios que ela oferece para pensar uma educação escolar contextualizada no semiárido brasileiro.

CAPÍTULO 3

NA VEREDA DA EXPERIÊNCIA: CONVIVÊNCIA, SABERES E FORMAÇÃO EM LAGOA DOS CAVALOS

“O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social.”
(Humberto Maturana)

Tomando como referência as categorias de experiência e convivência discutidas no capítulo anterior, volto agora ao chão concreto de Lagoa dos Cavalos. A intenção não é reconstituir, em detalhe, todo o itinerário da pesquisa de campo, mas explorar, com maior densidade analítica, alguns núcleos de sentido que emergiram da experiência de convivência com o semiárido naquela comunidade.

Neste capítulo, a comunidade é tomada, simultaneamente, como espaço de vida e como campo fenomenal: um lugar em que se tecem práticas, saberes, valores e relações, e um campo de significados que pode ser lido à luz das categorias de experiência e convivência. O foco recai sobre os processos educativos que se constituem no interior dessa experiência, tanto os explicitamente formativos quanto aqueles que atravessam o cotidiano, o trabalho e a organização comunitária.

Organizo a análise em quatro movimentos articulados: (1) a descoberta do semiárido como espaço de convivência; (2) a organização comunitária como base da cultura da convivência; (3) a produção e circulação de saberes como educação para a convivência; e (4) alguns impactos sociais, econômicos, ambientais e políticos da experiência, entendidos também como indicadores de aprendizagem.

3.1 DESCOBRIR O SEMIÁRIDO COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA

Uma das questões que mais me acompanharam durante a pesquisa foi: como é possível produzir e reproduzir a existência em uma região marcada pela irregularidade das chuvas, pela escassez periódica de água e por ciclos de perda de safra? Em termos hegelianos, tratava-se de interrogar o modo como a consciência dos sujeitos de Lagoa dos Cavalos se formava na relação com esse real concreto que é o semiárido.

Nos primeiros depoimentos, a seca aparecia, como era de se esperar, em sua face mais dura:

Na seca tanto a gente passa necessidade, como os bichos passam necessidade. (...) A gente fica só com uma resinha, duas, porque não tem como criar, porque é passando fome e sede. Se é pra ver cair e morrer, a gente prefere vender (MORADORA).

Essa fala revela o registro de uma experiência histórica de sofrimento, que não pode ser romantizada. A seca, para quem vive da agricultura de sequeiro, é, antes de mais nada, uma ameaça concreta à sobrevivência. Contudo, à medida que a pesquisa avançava, tornou-se evidente que essa experiência não se esgotava na dimensão da carência. Ao reconstruir, com os moradores e as moradoras, a “linha do tempo” da comunidade, emergiu um outro movimento: o da integração de que fala Freire (2002).

Freire distingue o mero ajustamento – acomodação passiva à realidade – da integração, entendida como inserção ativa dos sujeitos no mundo, em que se percebem capazes de transformá-lo. Em Lagoa dos Cavalos, essa passagem se manifesta na história da organização comunitária: a decisão de sair da condição de famílias isoladas para constituir um grupo capaz de agir coletivamente sobre o território.

Um líder comunitário relata esse processo com simplicidade:

A gente vivia todo mundo isolado, cada um no seu lugar, sem ter despertado para a organização. A partir que nós despertamos e começamos a nos organizar, apareceram os frutos. Veio o primeiro projeto, arrendamos um campo, começamos a trabalhar comunitário, e daí pra frente continuamos (LÍDER COMUNITÁRIO).

Esse “despertar” não é apenas organizativo; é também cognitivo e afetivo. Os agricultores e agricultoras começam a ressignificar sua relação com o semiárido. A seca, que era vivida como fatalidade, começa a ser pensada como fenômeno natural recorrente, com o qual é possível dialogar. Um agricultor afirma:

Pra nós aqui é escassez de chuva. A seca é uma coisa da natureza, mas nós temos uma culpa: a gente intervém muito no meio ambiente. Dificilmente temos uma seca mesmo generalizada; sempre é uma escassez de chuva (AGRICULTOR)

Nessa fala, há um deslocamento: a seca deixa de ser vista como castigo divino ou destino e passa a ser entendida como fenômeno que interpela a responsabilidade humana. A própria expressão “escassez de chuva”, que substitui “seca” em alguns depoimentos, indica uma mudança semântica com implicações políticas e pedagógicas. Ela sugere que, em muitos anos, não se trata de ausência absoluta de chuva, mas de distribuição irregular que exige aprender a conviver com essa condição.

Essa aprendizagem se expressa nas práticas: a construção de cisternas de placas para captação de água de chuva para consumo humano; a implantação de barragens subterrâneas para armazenar água no subsolo; o manejo agroecológico da caatinga; a diversificação de culturas e criações. Ao falar dessas tecnologias sociais, um agricultor sintetiza:

Eu entendo assim: nós temos que aprender a conviver, a saber que temos um clima dessa natureza. Conviver é usar as alternativas que temos. Quando a gente acumula a água que ia embora e tem ela aqui, melhora a condição de vida. As chuvas são poucas, mas se a gente aprende a guardar, já está melhor convivendo (AGRICULTOR).

Do ponto de vista da categoria experiência, vemos aqui um processo de reconstrução da experiência da seca: ela deixa de ser apenas aquilo que se padece para tornar-se objeto de reflexão e de intervenção. Do ponto de vista da convivência, vemos uma passagem da lógica do combate – que coloca o semiárido como inimigo a ser derrotado – para uma lógica de aceitação ativa: reconhecer o semiárido como território legítimo, com limites e potencialidades, com o qual é preciso estabelecer uma relação de respeito e diálogo.

É nesse sentido que posso afirmar que, em Lagoa dos Cavalos, o semiárido vai sendo descoberto como espaço de convivência, revelando, na prática, aquilo que Maturana (1998) descreve como modo de vida em que sujeitos e meio se constituem juntos, em interações recorrentes e envolventes.

3.2 ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA: BASE DE UMA CULTURA DA CONVIVÊNCIA

A descoberta do semiárido como espaço de convivência não se dá no vazio. Ela é indissociável da experiência de organização comunitária, que, em Lagoa dos Cavalos, constitui a espinha dorsal do processo educativo descrito neste trabalho.

A organização da comunidade, iniciada em 1986, quando 22 famílias de agricultores(as) se juntam para arrendar um campo e trabalhar de forma coletiva, é, em si mesma, uma experiência formadora. Ela implica aprender a decidir em grupo, a articular demandas, a elaborar projetos, a negociar com instituições, a gerir recursos, a lidar com conflitos. O depoimento de uma agricultora expressa bem esse caráter formativo:

A felicidade tem sido essa comunidade, porque aqui é uns ajudando os outros. Antes, todo mundo era isolado. Hoje todo mundo pensa no coletivo. Nós sabemos: as coisas só vão melhorar mesmo quando todos tivermos um só pensamento coletivo (AGRICULTORA).

Nesse processo, a comunidade transita de um modelo de sociabilidade baseado em relações primárias dispersas para uma organização que podemos qualificar, à luz de Figueiredo (1999), como **ecopráxis**: um modo de ser e atuar orientado por solidariedade, prevenção, autogestão e formação.

A solidariedade se manifesta na prática do mutirão, descrita por um agricultor:

“A gente faz um calendário. Marca os dias de trabalho nos grupos. Junta o pessoal e vai, por etapas. Termina um serviço, marca outro. Sempre juntos” (AGRICULTOR).

Esse “sempre juntos” não é apenas estratégia de eficiência produtiva; é expressão de uma convivência fundada na cooperação, no compartilhamento do esforço e dos frutos, no reconhecimento do outro como parceiro. Do ponto de vista de Maturana (1998), vemos aqui a convivência como domínio de ações em que o outro é um legítimo outro em coexistência, sustentada por emoções de amor, respeito e confiança.

A prevenção aparece como característica marcante quando os moradores e as moradoras falam da necessidade de se organizar para “o que vier pela frente”: guardar água, preservar sementes, cuidar do solo. Uma agricultora diz:

Tem que se organizar pro que vier pela frente. Não é só pensar que hoje está na abundância de chuva e não se ligar. Já temos cisterna de placa, que ajuda a prevenir uma água pra beber. É um reservatório de água que ajuda na comida dos animais e das pessoas também (AGRICULTOR).

Essa preocupação preventiva revela uma ética do cuidado com a vida, que se estende aos recursos naturais. Ela se inscreve naquele horizonte ecorrelacional descrito por Figueiredo (1999): cuidar de si é também cuidar do ambiente; prevenir é proteger a comunidade, o rebanho, a vegetação, a água.

A autogestão se evidencia na forma como a comunidade se apropria dos processos e das tecnologias. Não se trata apenas de “receber projetos”, mas de gerir coletivamente suas etapas. Um líder comunitário explica:

Aquelas pessoas que vão se adaptando mais às capacitações, vão passando pras demais, mostrando na prática. O que a gente aprende de manejo, de agroecologia, de não uso de agrotóxicos, vamos colocando no dia a dia (LÍDER COMUNITÁRIO).

A dinâmica é de descentralização do saber: quem participa de uma formação torna-se responsável por socializar o que aprendeu com o grupo. Isso evita que o conhecimento se concentre em poucos e fortalece a autonomia coletiva.

A dimensão formativa aparece, finalmente, na consciência que os próprios moradores e as próprias moradoras têm de que a organização é, ela mesma, um processo educativo. Um apicultor sintetiza:

Nós somos uma comunidade que tem formações. Em cada projeto, tem capacitação. Nos grupos, a gente senta para avaliar o que foi feito, planejar o que deve ser feito e como. A gente se forma organizando, e se organiza formando (APICULTOR).

Essa afirmação traduz, com clareza, a ideia de que organização e educação se alimentam mutuamente. A comunidade não é apenas beneficiária de ações formativas externas; ela produz, por meio de seu modo de organizar a vida, um processo contínuo de formação de sujeitos – sujeitos que se percebem capazes de agir, pensar, decidir, cuidar de si e do lugar em que vivem.

3.3 SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS: UMA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA

Se a organização comunitária é o eixo estrutural da experiência de convivência com o semiárido em Lagoa dos Cavalos, os saberes e práticas que circulam na comunidade constituem seu conteúdo formativo mais visível.

A pesquisa evidenciou que, ao longo de aproximadamente duas décadas, a comunidade foi construindo um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se refletem na forma como se relaciona com o solo, a água, as plantas, os animais, as instituições e uns com os outros. Esses saberes não são abstrações; estão intrinsecamente ligados ao cotidiano do trabalho e da vida em comunidade. Uma agricultora assim resume uma mudança importante:

Antes, a gente não tinha a consciência de que estava queimando o roçado. A gente achava que estava fazendo o bem ao solo. Hoje, a gente tem consciência de que estava destruindo praticamente o que tinha. Os agricultores têm uma consciência maior de como produzir melhor e com qualidade, pra alimentar a própria família (AGRICULTORA).

Esse relato indica um processo de deslocamento da experiência não refletida para experiência refletida, no sentido de Dewey (1979). A prática da queimada, que era realizada

sem problematização, passa a ser objeto de análise e crítica, a partir do diálogo com novas informações e com a própria observação dos impactos. Essa reflexão reorienta a ação: deixar de queimar, experimentar outras formas de manejo, adotar técnicas agroecológicas.

Outra jovem, falando da sua entrada no grupo de apicultura, destaca o caráter prático da aprendizagem: “A gente aprende mesmo com a mão na massa. Não adianta só ler. Só foi saber mesmo quando começou a construir as barragens, a carregar pedra, a fazer calo na mão” (JOVEM).

Essas falas remetem diretamente à ideia de trabalho como princípio educativo. O trabalho, entendido aqui como relação prática com o ambiente, é o chão em que se inscreve a educação para a convivência. É na relação concreta com a terra, com a água, com as abelhas, com os animais, com as sementes, com os instrumentos de produção, que os agricultores e agricultoras constroem saberes e competências.

Freire (2002) insiste que toda consciência é consciência de algo e que a consciência de si implica consciência da realidade concreta em que se está inserido. Em Lagoa dos Cavalos, é fazendo água, produzindo mel, manejando a maniva, armazenando silagem, construindo cisternas e barragens, preservando sementes, que os agricultores e agricultoras desenvolvem consciência de si, dos outros e do semiárido. O trabalho não é apenas meio de sobrevivência; é espaço de formação, de expressão e de produção de cultura.

Essa produção de saberes não se reduz à dimensão técnica. Ela inclui dimensões políticas, éticas, estéticas e espirituais. Um líder comunitário, ao falar do Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC), sublinha:

O maior impacto é que deixa as famílias bastante conscientizadas. Não visa só o benefício aparente da cisterna. O que mais fica é a formação: entender que vivemos no semiárido, conhecer nossos direitos, aprender a intervir no poder público (LIDER COMUNITÁRIO).

Aqui se explicita que a educação para a convivência com o semiárido é também educação para a cidadania. Ao participar do programa, as famílias não aprendem apenas técnicas de construção de cisternas; aprendem a nomear o semiárido, a identificar direitos, a reconhecer o papel do Estado, a reivindicar políticas, a participar de comissões e fóruns.

A forma como os saberes são apropriados e socializados também é significativa. O método do repasse – aquele que participa de uma capacitação volta e “repassa” ao grupo – revela uma concepção de conhecimento como bem comum. Uma agricultora observa:

Quem vai pra capacitação adquire mais informação, mas nem sempre consegue passar tudo. Aí, com a vivência do grupo, a gente vai se entrosando, perguntando, tirando dúvidas. E assim, o que era de poucos vai virando conhecimento de muitos (AGRICULTORA).

Nessa dinâmica, confirma-se a intuição freireana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1987). Não há uma clara separação entre quem ensina e quem aprende: todos ensinam algo, todos aprendem algo. A construção coletiva dos saberes cria uma relação horizontal, em que a autoridade não está em um sujeito individual, mas na experiência compartilhada.

Do ponto de vista da categoria experiência, vemos em Lagoa dos Cavalos um movimento contínuo de reconstrução da experiência vivida em experiência educativa, tanto no plano técnico quanto no plano político e ético. Do ponto de vista da convivência, vemos a construção de um modo de vida em que saberes e práticas se orientam pela aceitação do semiárido, pelo cuidado com a caatinga, pela solidariedade entre pessoas e pelo diálogo com o poder público.

3.4 IMPACTOS DA EXPERIÊNCIA: INDICADORES DE APRENDIZAGEM E DE CONVIVÊNCIA

Os impactos sociais, econômicos, ambientais e políticos observados em Lagoa dos Cavalos não devem ser interpretados apenas como resultados externos de projetos bem-sucedidos. Eles são também indicadores de aprendizagem e expressão concreta da cultura da convivência que se vem construindo.

Do ponto de vista socioeconômico, a diversificação das atividades produtivas – apicultura, ovinocultura, bovinocultura, avicultura, agricultura diversificada – contribuiu para melhorar as condições de vida das famílias, ainda que de forma modesta. Uma agricultora observa que, antes, “cada uma fazia o seu saquinho de feijão e só dava pra comer durante o verão”; hoje, com as alternativas implementadas, “aumentou um pouquinho” a renda e há mais segurança em relação à água, graças às cisternas. Essa mudança, embora não elimine a pobreza, indica que a comunidade aprendeu a utilizar melhor os recursos disponíveis, a integrar tecnologias sociais em seu modo de vida e a reduzir a vulnerabilidade frente às estiagens.

Do ponto de vista da infraestrutura produtiva, a construção da casa de farinha, de galpões, de equipamentos coletivos e das próprias cisternas e barragens revela uma capacidade ampliada de planejar, executar e gerir iniciativas. A fala de uma moradora, ao

comparar o “passado, quando não tinha quase nada”, com o presente em que “já tem máquina de debulhar feijão, já tem boi pra puxar a carroça, já tem carroça”, mostra que a comunidade se percebe como autora dessas conquistas, e não apenas beneficiária.

Do ponto de vista ambiental, as mudanças de práticas – redução das queimadas, substituição gradual de agrotóxicos por práticas agroecológicas, maior cuidado com a vegetação nativa – indicam a incorporação de uma postura ecorrelacional. Uma agricultora menciona a mudança de consciência quanto ao uso de venenos e o papel das crianças, que começam a questionar os mais velhos. Uma apicultora reconhece que, para trabalhar com abelhas, é preciso preservar as árvores que fornecem flores, e que isso antes era visto como “bobagem”. Esses depoimentos mostram que a convivência com o semiárido está se traduzindo em uma nova ética ambiental, em consonância com a pedagogia da complexidade ambiental de que fala Leff (1999).

Do ponto de vista político, a participação da comunidade em programas como o P1MC, geridos por articulações da sociedade civil em parceria com o Estado, reforça a dimensão cidadã da experiência. O fato de Lagoa dos Cavalos integrar comissões municipais, elaborar projetos, discutir leis, dialogar com prefeituras e ministérios revela uma aprendizagem política significativa: os agricultores e agricultoras se reconhecem como sujeitos de direitos, capazes de intervir na formulação e implementação de políticas públicas.

Em síntese, podemos dizer que a experiência de convivência com o semiárido em Lagoa dos Cavalos se configura como um processo educativo complexo, em que:

- a vida no semiárido é reinterpretada à luz de novas categorias e práticas;
- a organização comunitária assume caráter formativo;
- os saberes e práticas se orientam para a sustentabilidade e a justiça;
- a convivência com o semiárido se afirma não apenas como discurso, mas como modo concreto de estar no mundo.

Nos capítulos seguintes, a partir dessa leitura, buscarei sistematizar os adjutórios que essa experiência oferece para a construção de uma educação escolar contextualizada no semiárido, isto é, uma educação que dialogue com esses processos educativos já em curso no território e que, em vez de negá-los, os reconheça, os fortaleça e os reelabore.

CAPÍTULO 4

ADJUTÓRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO

“A educação está contaminada pela cultura dissociativa.
Entretanto, a evolução da ciência e do pensamento sistêmico
se orienta atualmente para integrar o que permaneceu separado
durante muitos séculos.”
(Rolando Toro)

A análise da experiência de Lagoa dos Cavalos, à luz das categorias de experiência e convivência, permitiu entrever um conjunto de elementos que podem inspirar uma outra forma de pensar a educação no semiárido. Estes elementos, que chamo de adjutórios, não constituem um modelo fechado, mas um conjunto de referências teórico-práticas que ajudam a configurar o horizonte de uma educação contextualizada nesse território.

Este capítulo retoma e aprofunda, com maior densidade teórica, os adjutórios identificados na dissertação original, articulando-os com a discussão contemporânea sobre educação do campo, desenvolvimento territorial, ecologia humana e pedagogia da complexidade. Parto do pressuposto de que o semiárido não é apenas um cenário geográfico, mas um ecossistema socioeducativo, e que a educação, se quiser ser relevante, precisa enraizar-se nesse contexto, dialogando com seus saberes, práticas, desafios e potencialidades.

4.1 UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA, CONVIVÊNCIA E FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL

O primeiro adjutório diz respeito à concepção de educação que emerge das experiências de convivência com o semiárido. Ela se afasta da definição restrita de educação como transmissão de conteúdos escolares e aproxima-se de uma visão ampliada, em que educar é reconstruir a experiência, cultivar a convivência e formar sujeitos socioculturais.

Dewey (1978; 1979), como vimos, define educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual se percebe mais agudamente o sentido do que se vive e se adquire maior capacidade de orientar experiências futuras. Essa definição rompe com a dicotomia entre vida e escola: não há ruptura entre o que se aprende na vida e o que

se aprende em processos formais; antes, há uma continuidade potencial, desde que a escola se deixe interpelar pela experiência concreta dos sujeitos.

Nas experiências de convivência com o semiárido, a educação assume esse caráter experiencial. Os processos formativos se constroem a partir do vivido: a seca, o trabalho na roça, a construção de cisternas, o manejo da caatinga, a organização comunitária, a participação em programas como o P1MC. Não se trata de acrescentar “exemplos” rurais a um currículo pré-fabricado, mas de reconhecer essas experiências como lócus privilegiado de produção de conhecimento. A educação, nesse sentido, é inseparável da vida no semiárido; ela é tecida na vereda da experiência.

Ao mesmo tempo, essa educação é convivial. A convivência, tal como elaborada a partir de Maturana (1998) e Freire (1987), não é apenas um tema de conteúdo, mas modo de relação que perpassa os processos educativos. Maturana lembra que toda ação humana é enraizada em emoções e que o amor – entendido como emoção que reconhece o outro como legítimo outro na convivência – é fundamento do social. Freire insiste que o diálogo, exigência existencial, é a forma própria da relação educativa libertadora. Nas experiências de convivência com o semiárido, essas ideias ganham corpo: os encontros comunitários, as capacitações, as assembleias, os mutirões são espaços em que se exercita uma prática dialogal, em que todos podem falar e ser ouvidos, em que o saber se constrói coletivamente.

Essa concepção convivial de educação contrasta com aquilo que Freire (1987) denominou “educação bancária”, na qual o educador deposita conhecimentos em educandos passivos. Na convivência com o semiárido, a educação se aproxima daquilo que o autor chama de educação problematizadora: uma educação que parte da realidade concreta, problematiza-a e convida os sujeitos a posicionarem-se criticamente diante dela.

Por fim, a educação que emerge dessas experiências é uma formação sociocultural. Não se limita à dimensão informativa ou técnica. Ela forma sujeitos inseridos em uma história, em uma cultura, em um território. Arroyo (2000) lembra que a educação do campo deve ser pensada como formação de sujeitos do campo, e não como mera preparação para escapar dele. Em Lagoa dos Cavalos, os processos educativos ligados à convivência com o semiárido formam agricultores e agricultoras que se reconhecem como habitantes do semiárido, como guardiões de sementes, como organizadores comunitários, como agentes de políticas públicas. A educação não os convida a negar o campo, mas a reelaborá-lo.

Neste adjutório, portanto, a educação é concebida como um processo experiencial (DEWEY), convivial (MATURANA; FREIRE) e formativo sociocultural (ARROYO), em

que o semiárido é o chão concreto sobre o qual se reconstrói a experiência, se tece a convivência e se formam sujeitos históricos.

4.2 SUJEITOS DO SEMIÁRIDO: PROTAGONISTAS SOCIOCULTURAIS E BÍOSSOCIAIS

O segundo adjutório diz respeito à concepção de sujeito que orienta a educação contextualizada no semiárido. Historicamente, o camponês e a camponesa foram representados por políticas de Estado, por discursos hegemônicos e até por práticas educacionais como sujeitos atrasados, carentes de civilização, incapazes de gerir seu próprio desenvolvimento. Leite (1999) mostra como a educação rural, em diferentes períodos, tratou as populações do campo como destinatárias de programas destinados a “corrigir” sua ignorância ou a adaptá-las ao modelo urbano-industrial.

As experiências de convivência com o semiárido, ao contrário, sugerem uma concepção de sujeito como protagonista sociocultural e biossocial. Do ponto de vista sociocultural, os agricultores e agricultoras são reconhecidos como portadores de saberes, práticas e valores construídos historicamente em suas relações com o território, com o trabalho, com a família, com o sagrado, com as organizações. Arruda (2000) propõe ver a pessoa humana como totalidade em si e parte de totalidades maiores – físicas, sociais, culturais, cósmicas. Essa concepção implica reconhecer que cada agricultor, cada agricultora, cada jovem, cada criança traz consigo um universo de experiências, afetos, conhecimentos e expectativas que não pode ser reduzido à condição de “aluno carente”.

Do ponto de vista biossocial, Lima (2000) propõe pensar o ser humano como entidade biossocial: natureza e sociedade ao mesmo tempo. O ser humano possui uma natureza biológica – é corpo, é organismo, depende de água, alimento, abrigo – e uma natureza social – construída nas relações de trabalho, de produção, de cultura. A ecologia, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um campo de estudo da natureza “externa” e passa a incluir o ser humano como um elemento do ambiente. O ambiente, por sua vez, deixa de ser concebido apenas em termos biofísicos e passa a ser entendido como realidade político-social.

Quando, nas experiências de convivência com o semiárido, se fala em educação para a convivência, está-se, de alguma forma, incorporando essa visão biossocial: os sujeitos são vistos, simultaneamente, como parte da natureza e como parte da sociedade;

como responsáveis pela preservação da caatinga e como atores políticos capazes de intervir em políticas públicas; como produtores de alimentos e como construtores de cultura.

Esse adjutório convida a escola a romper com a imagem de estudantes do campo como tabelas em branco a serem preenchidas por conteúdos urbanos. Em uma educação contextualizada, os sujeitos do semiárido não são vistos como receptores, mas como coautores do currículo. A escola, nesse horizonte, precisa aprender a ler a experiência dos sujeitos do campo – seus saberes sobre a chuva, sobre o solo, sobre as plantas, sobre os animais, sobre a organização, sobre a fé, sobre a política – como ponto de partida para a construção do conhecimento. A postura do educador e da educadora se desloca: em vez de ver apenas carências, reconhece presenças; em vez de supor ignorância, reconhece saberes.

4.3 O SEMIÁRIDO COMO ECOSSISTEMA SOCIOEDUCATIVO: CONTEXTO E TEXTO DA EDUCAÇÃO

Um terceiro adjutório diz respeito ao lugar do semiárido no pensamento educacional. Em muitos discursos, o semiárido aparece apenas como cenário negativo: região seca, pobre, problemática, lugar da falta. Na educação escolar, isso se reflete em currículos que ignoram a especificidade ecológica, climática, cultural e econômica do semiárido, reproduzindo conteúdos e métodos pensados para contextos urbanos, muitas vezes do Sudeste e do Sul do país.

As experiências de convivência com o semiárido orientam outra compreensão: o semiárido como ecossistema socioeducativo. Capra (1996) define ecossistema como uma rede de relações em que todos os elementos – vivos e não vivos – estão interconectados e são interdependentes. Traspor essa noção para o campo da educação implica ver o semiárido não como cenário neutro, mas como tecido de relações entre pessoas, água, solo, clima, vegetação, fauna, instituições, culturas, tecnologias.

Tomar o semiárido como contexto básico da ação educativa significa, portanto, reconhecer que todos os processos de ensino e aprendizagem se dão nesse tecido. Não se trata apenas de incluir “conteúdos sobre o semiárido” em uma disciplina específica, mas de compreender que o semiárido é a referência permanente, o chão a partir do qual se interroga o mundo.

Morin (2001) insiste na importância da contextualização do conhecimento. A evolução cognitiva, diz ele, não caminha para saberes cada vez mais abstratos, mas para capacidades de contextualizar, de inserir um conhecimento em seu ambiente, de

compreender as relações entre parte e todo. No semiárido, isso significa, por exemplo, estudar água não como conceito abstrato, mas como realidade concreta que envolve cisternas, barragens, poços, rios intermitentes, chuvas irregulares, tecnologias de captação, lutas políticas, imaginário religioso. Significa estudar clima não apenas em termos de “estações do ano” padronizadas, mas de ciclos de chuvas e estiagens, de ventos, de mudanças climáticas. Significa estudar geografia não apenas com mapas gerais, mas com mapas afetivos da comunidade, com a cartografia da caatinga local.

Esse adjutório interpela diretamente a escola rural. Uma educação contextualizada no semiárido não pode manter um currículo descolado do ecossistema em que os/as estudantes vivem. É necessário que o semiárido seja visto simultaneamente como contexto (o entorno em que se aprende) e como texto (objeto de conhecimento). Isso exige adequar calendário escolar às dinâmicas da produção agrícola e do clima, adaptar conteúdos às questões locais, rediscutir práticas pedagógicas à luz da realidade vivida.

4.4 COTIDIANO E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Um quarto adjutório, já anunciado nos capítulos anteriores, diz respeito ao lugar do cotidiano e do trabalho na educação para a convivência com o semiárido. Heller (1970) define o cotidiano como o conjunto de atividades, relações, sentimentos, saberes e decisões que compõem a vida de cada dia: o trabalho, o descanso, o lazer, a família, a fé, o consumo, a participação política. No campo, e particularmente no semiárido, o cotidiano está profundamente marcado pelo trabalho agrícola e pela necessidade de lidar com as contingências climáticas.

As experiências de convivência com o semiárido tratam o cotidiano não como esfera “menor” da vida, mas como lugar privilegiado de formação. É no cotidiano que se decide quando plantar e colher, quando soltar e recolher o gado, como lidar com uma estiagem prolongada, como organizar um mutirão, como receber uma visita, como participar de uma reunião de associação, como integrar a escola às atividades da comunidade.

O trabalho, nesse cotidiano, assume papel de eixo. Lukács, citado por diversos autores, já havia apontado o trabalho como categoria fundante do ser social. Freire (2002) retoma essa tradição ao afirmar que é no trabalho que o ser humano toma consciência de si e do mundo: ao agir sobre a realidade, transforma-a e se transforma. Em Lagoa dos Cavalos, o trabalho – “fazer planta”, “fazer água”, “cuidar dos bichos”, “fazer mel” – é o

lugar onde se aprende não apenas técnicas, mas modos de ser: disciplina, persistência, cooperação, cuidado, planejamento, avaliação.

Ao tomar o trabalho como princípio educativo, as experiências de convivência com o semiárido recolocam uma questão fundamental para a escola rural. Uma educação contextualizada no semiárido não pode tratar o trabalho agrícola como atividade extra, marginal, ou como mero tema eventual. Ao contrário, precisa reconhecer o trabalho como eixo a partir do qual se pode ensinar e aprender matemática (medidas, contagens, proporções), ciências (ciclos de vida, solo, água, clima), língua (relatos, registros, textos), história (trajetórias da comunidade, políticas públicas), geografia (território, deslocamentos, mapas).

Partir do cotidiano e do trabalho, nesse sentido, não significa reduzir o currículo à imediatividade, mas enraizá-lo na experiência concreta, abrindo-o para múltiplas mediações. É pelo cotidiano e pelo trabalho que se pode fazer a ponte entre a realidade local e os conhecimentos mais amplos, evitando tanto o reducionismo quanto a abstração desligada da vida.

4.5 CONVIVÊNCIA COMO PARÂMETRO ÉTICO-POLÍTICO PARA DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

O quinto adjutório diz respeito à convivência como parâmetro para repensar, simultaneamente, o desenvolvimento e a educação no semiárido. Ao longo do século XX, predominou na região a lógica do combate à seca, que organizou políticas públicas, discursos e práticas sociais. Diniz (2002) mostra como o “discurso da seca” consolidou uma imagem do Nordeste e do semiárido como regiões homogêneas, problemáticas, definidas por um fenômeno climático. Buarque (1992) analisa as duas grandes “gerações” de políticas para a seca – a hidráulica e a do planejamento econômico – e mostra seus limites em enfrentar as causas estruturais da pobreza e da desigualdade.

Nessa lógica do combate, o semiárido é tratado como território-problema e sua população, como objeto de políticas compensatórias. A educação, nesse contexto, tende a ser pensada como instrumento de adaptação dos sujeitos a um modelo de desenvolvimento definido de fora, ou como recurso para incentivar o êxodo.

As experiências de convivência com o semiárido propõem outra referência. Convivência, como vimos com Maturana, é modo de vida baseado na aceitação do outro como legítimo outro, mediado pelo amor e pelo diálogo; com Figueiredo, é espaço

ecorrelacional em que se articulam relações humanas e ecológicas; com Freire, é encontro dialógico orientado para a humanização. Transposta para o plano do desenvolvimento, essa noção sugere um modelo centrado no fortalecimento de capacidades locais, na valorização dos ecossistemas da caatinga, na construção de redes de cooperação, na equidade de gênero, na participação política.

Veiga (2010), ao discutir desenvolvimento rural sustentável, defende a importância de se tomar esse modelo como um projeto que pressupõe a integração entre a dinâmica econômica, a conservação ambiental e as dimensões sociais e institucionais que sustentam a vida coletiva. Jara (2001) propõe uma visão holística de desenvolvimento, que ultrapassa o reducionismo econômico e incorpora dimensões culturais, políticas e éticas. Essas perspectivas convergem com o que se observa em experiências como a de Lagoa dos Cavalos, em que o desenvolvimento é buscado não apenas em termos de aumento de renda, mas de melhoria da qualidade das relações, do cuidado com o ambiente, da ampliação da participação.

Quando se assume a convivência como parâmetro ético-político, a educação não pode limitar-se a preparar mão de obra para mercados exógenos. Precisa formar sujeitos capazes de pensar criticamente o desenvolvimento em seu território, de participar de fóruns, conselhos, comissões, de elaborar e reivindicar políticas públicas que façam sentido para o semiárido. Precisa, também, promover uma ética do cuidado com a caatinga, com a água, com os animais, com as gerações futuras.

Essa pedagogia, que Leff (1999) denomina pedagogia da complexidade ambiental, consiste em orientar a educação para o contexto social e para a realidade ecológica e cultural em que estão situados os sujeitos. No semiárido, uma educação sob o signo da convivência não se contenta em incluir “educação ambiental” como tema transversal; ela integra, no próprio modo de ensinar e aprender, a consciência da interdependência entre seres humanos e natureza, entre economia e ecologia, entre política e ambiente.

Os adjutórios aqui apresentados não esgotam as possíveis contribuições das experiências de convivência com o semiárido para a educação. Constituem, porém, um conjunto consistente de referências para quem busca construir, no campo das políticas, das práticas escolares ou da pesquisa, alternativas à educação rural descontextualizada e à lógica do combate à seca.

Uma educação contextualizada no semiárido – experiencial, convivial, sociocultural, enraizada em sujeitos protagonistas, atenta ao ecossistema, ancorada no

cotidiano e no trabalho, orientada pela ética da convivência – não é uma utopia distante. Ela já se anuncia, com força, nas práticas e saberes de comunidades como Lagoa dos Cavalos. O desafio é fazer com que a escola, as políticas educacionais e a produção acadêmica se deixem fecundar por essas veredas de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ENTRE A PESQUISA E O LIVRO: O QUE PERMANECE E O QUE SE TRANSFORMA

Quando iniciei a pesquisa que deu origem a este livro, em 2002, minha inquietação nascia de um duplo movimento: de um lado, o envolvimento direto com experiências de convivência com o semiárido, junto à Cáritas, à ASA, ao Fórum Cearense pela Vida do Semi-Árido; de outro, a percepção dolorosa de uma escola rural que, em grande medida, continuava alheia à vida do campo e às lutas dos povos do semiárido.

Lagoa dos Cavalos apareceu, nesse contexto, como um chão privilegiado de observação e diálogo: uma comunidade rural que, desde meados da década de 1980, vinha construindo, em meio às dificuldades, uma forma própria de organizar o trabalho, gerir o território, lidar com a água escassa, relacionar-se com a caatinga e produzir sua existência. O que vi e ouvi ali desafiava as visões cristalizadas sobre o semiárido como lugar de carência e impotência.

A dissertação, defendida em 2004, foi o primeiro esforço de sistematizar essa experiência à luz de um referencial teórico que articulava experiência, convivência e educação contextualizada.

Este livro retoma esse esforço, mas o faz de outro lugar: não mais como relatório exaustivo de pesquisa, e sim como ensaio. Um texto que busca extrair da experiência algumas lições duradouras, capazes de dialogar com as práticas educativas no semiárido hoje.

Nesta conclusão, não pretendo resumir novamente os capítulos, mas sim destacar três movimentos que me parecem centrais: 1) o que a experiência de Lagoa dos Cavalos continua nos ensinando; 2) em que medida os adjutórios aqui propostos preservam sua atualidade; 3) que desafios se colocam, hoje, para uma educação contextualizada no semiárido.

1 O QUE A EXPERIÊNCIA DE LAGOA DOS CAVALOS NOS ENSINOU – E AINDA ENSINA

A leitura da experiência de Lagoa dos Cavalos, feita à luz de Dewey, Maturana, Freire, Figueiredo, Morin e outros, permitiu compreender que ali se tecia, no concreto da vida, uma educação para a convivência com o semiárido.

Essa educação se manifestava em diferentes níveis: na forma como a comunidade passou de uma sociabilidade dispersa para uma organização solidária e autogestionária, fazendo da associação um espaço de trabalho, decisão e formação; na maneira como os agricultores e agricultoras ressignificaram a seca, de maldição absoluta para fenômeno natural com o qual é possível conviver, desde que se conheçam e respeitem as lógicas do território; nas práticas produtivas que incorporaram tecnologias sociais simples e saberes agroecológicos, num movimento de ecopraxis (FIGUEIREDO, 1999), em que cuidar da água, da terra, das sementes, dos animais e das pessoas se torna um valor central; nos processos formativos que, partindo do cotidiano e do trabalho, produziram **consciência** – de si, do semiárido, dos direitos, das relações com o Estado, das possibilidades de desenvolvimento local.

Essa experiência nos ensinou, em síntese, que: é possível educar a partir do semiárido e não contra o semiárido; é possível fazer da luta pela sobrevivência um lugar de produção de saberes e não apenas de carência; é possível construir uma cultura de convivência que confronte a lógica do combate à seca e a pedagogia do esquecimento.

Esses ensinamentos não se esgotam no tempo da pesquisa. Eles continuam interpelando a forma como pensamos a educação do campo, a escola rural, as políticas para o semiárido.

2 A ATUALIDADE DOS ADJUTÓRIOS: O QUE PERMANECE COMO REFERÊNCIA

Desde 2004, muita coisa mudou no cenário do semiárido e da educação do campo no Brasil. Novas políticas, programas e experiências surgiram; outras foram descontinuadas; contextos políticos se reconfiguraram. Não foi objetivo deste livro fazer um balanço exaustivo dessas transformações, mas é importante reconhecer essa mudança de contexto.

Ainda assim, os adjutórios extraídos da experiência de Lagoa dos Cavalos permanecem, a meu ver, como referências pertinentes:

A concepção de educação como processo experiencial, convivial e sociocultural continua sendo um antídoto contra modelos escolares que reduzem a educação a mera transmissão de conteúdos padronizados. Em contextos de expansão de avaliações em larga escala e de padronização curricular, lembrar que educar é reconstruir

a experiência e formar sujeitos enraizados em seus territórios torna-se ainda mais necessário.

A concepção de sujeitos como protagonistas socioculturais e biossociais permanece atual diante de visões que ainda tendem a inferiorizar o campo, a simplificar o semiárido e a invisibilizar os saberes dos povos sertanejos. Reconhecer agricultores, agricultoras, jovens e crianças como sujeitos de cultura e de conhecimento é condição para qualquer educação que se pretenda emancipadora.

O entendimento do semiárido como ecossistema socioeducativo segue sendo um convite a reorientar currículos e práticas pedagógicas: não faz sentido falar de educação ambiental no semiárido sem considerar a caatinga, as águas de chuva, os ventos, as formas concretas de produção e reprodução da vida na região.

O lugar do cotidiano e do trabalho como princípio educativo mantém sua centralidade, sobretudo em um contexto em que muitas escolas do campo continuam organizadas a partir de tempos, conteúdos e métodos pensados para realidades urbanas.

Finalmente, a convivência como parâmetro para pensar desenvolvimento e educação continua sendo um horizonte potente diante de modelos que insistem em tratar o semiárido como problema a ser “resolvido” por grandes obras, ou como fronteira a ser incorporada por lógicas de mercado descoladas das necessidades reais das comunidades.

Esses adjutórios não são prescrições, mas pontos de apoio. Cada escola, cada comunidade, cada movimento precisará traduzi-los à sua maneira, na sua língua, no seu tempo.

3 DESAFIOS ATUAIS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO

Se, por um lado, as experiências de convivência com o semiárido se multiplicaram e se tornaram referências nacionais e internacionais, por outro, persistem – e em alguns casos se agravam – desafios que incidem diretamente sobre a educação: a persistência de desigualdades no acesso à educação básica e superior no campo, com escolas rurais ainda marcadas por precariedade de infraestrutura, rotatividade de professores, turmas multisseriadas sem apoio adequado; a pressão de uma cultura escolar ainda fortemente urbanocêntrica, que tende a desvalorizar o campo como lugar de vida e de produção de conhecimento, alimentando o imaginário do êxodo como única saída possível; a tensão entre políticas educacionais de caráter padronizador e as demandas por currículos

e práticas realmente contextualizadas, que considerem o semiárido não como exceção, mas como um dos muitos contextos legítimos do país; as mudanças climáticas e ambientais que afetam o semiárido de forma particular, exigindo novas formas de leitura do território e de formação para o cuidado com a casa comum.

Diante desses desafios, uma educação contextualizada no semiárido precisará seguir aprofundando a articulação entre escola e comunidade, superando o distanciamento que ainda separa esses espaços em muitos lugares; fortalecer a formação inicial e continuada de educadores e educadoras do campo, de modo que se sintam preparados(as) – e valorizados(as) – para atuar em contextos rurais e semiáridos; dialogar com as políticas públicas de forma crítica e propositiva, para que os marcos legais e os programas não sejam barreiras, mas instrumentos para a construção de uma educação coerente com o paradigma da convivência; fazer da escola um espaço de reflexão e ação sobre o desenvolvimento local, articulando saberes escolares, saberes comunitários e perspectivas de futuro para as novas gerações.

4 ENTRE O CHÃO DO SEMIÁRIDO E O HORIZONTE DA EDUCAÇÃO

Este livro é, em última instância, um convite a olhar o semiárido a partir de dentro: a partir de suas comunidades, de seus sujeitos, de suas experiências. Lagoa dos Cavalos é uma entre muitas. Outras comunidades, outras regiões, outras organizações têm construído, com suas particularidades, caminhos de convivência, de organização, de educação.

Ao revisitar um trabalho de pesquisa realizado em 2004, não pretendi congelar aquele momento, nem tomar aquela experiência como modelo único. O que busquei foi extrair, da vereda percorrida com aquela comunidade, alguns princípios orientadores que possam ajudar educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, militantes e gestores a pensar suas próprias práticas.

Se este livro puder contribuir para fortalecer a convicção de que o semiárido é, sim, lugar de vida, de saber, de cultura e de educação; inspirar escolas a abrirem-se para o território, para os saberes das comunidades, para o trabalho como princípio educativo; animar comunidades a reconhecerem-se como sujeitos de conhecimento e de políticas; suscitar novas pesquisas, sistematizações e reflexões sobre educação contextualizada no semiárido; então terá cumprido sua função.

A convivência com o semiárido não é um ponto de chegada, mas um processo em curso, tecido dia após dia, geração após geração. Assim também deve ser a educação: um

caminhar que se refaz, um aprender que nunca se encerra, um projeto que se reorienta constantemente à luz das experiências vividas.

Que este livro se some, modestamente, a esse caminhar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Educação e pluralidade cultural: o semiárido brasileiro. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SEMI ÁRIDO BRASILEIRO, 1., 2000, Juazeiro (BA). Relatório do I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro (BA): UNEB/DCH III; IRPAA; UNICEF, 2000. p. 1 11.
- BALANDIER, Georges. A desordem. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BUARQUE, Cristovam. Ações governamentais em torno da seca no Nordeste. In: SEMINÁRIO O HOMEM E A SECA, 2., 1992, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: CNBB, 1992.
- CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.
- DEWEY, John. Vida e educação. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, John. Logic: the theory of inquiry. New York: Holt, 1938.
- DINIZ, Eli. Globalização, reestruturação produtiva e desemprego: o caso do Nordeste. In: GUIMARÃES NETO, Leonardo (org.). A questão regional e a globalização. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2002. p. 11 34.
- FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque. Educação no contexto do semiárido. In: O caminhar no sertão: produção de saberes parceiros. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.
- FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque. Ecopráxis: educação, meio ambiente e convivência. Fortaleza: Edições UFC, 1999.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOMES, William. Aplicações da pesquisa qualitativa em psicologia. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- HEGEL, G. W. F. Fenomenologia do espírito. Trad. Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 1992. Partes I e II.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- HUSSERL, Edmund. Ideias da fenomenologia: a ideia da fenomenologia. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. Trad. Valério Rohden; Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, João Francisco de. Ecologia humana e educação. Fortaleza: Edições UFC, 2000.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação. Trad. Catarina E. F. da Silva; Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PIMENTEL, P. Álamo. Processos educativos e suas gêneses na convivência com o semiárido. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SEMI ÁRIDO BRASILEIRO, 1., 2000, Juazeiro (BA). Relatório do I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro (BA), 2000.

TORO, R. Teoria da Biodança. Coletânea de textos. Publicação da Associação Latino-Americana de Biodança (ALAB), 1991.

UNICEF. Situação da infância e adolescência no semiárido brasileiro. Recife: UNICEF, 2003.

VANESSA DA MATA. Vanessa da Mata. [S.l.]: Sony BMG, 2002. 1 CD.

VEIGA, José Eli da. Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

WOLMAN, M. Teorias e sistemas contemporâneos em psicologia. Barcelona: Martínez Roca, 1970.

REALIZAÇÃO:



ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.