



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado Profissional em Educação do Campo**

NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA

**PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR (CAT):
QUINZE ANOS FORMANDO PROFESSORES DO CAMPO EM
CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA.**

AMARGOSA/BAHIA
2016

NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA

**PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR (CAT):
QUINZE ANOS FORMANDO PROFESSORES DO CAMPO EM
CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA.**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para conclusão do curso.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Rosineide Pereira Mubarack Garcia

AMARGOSA/BAHIA
2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

O48f

Oliveira, Núbia da Silva.

Projeto conhecer, analisar e transformar (CAT): quinze anos formando professores do campo em Conceição do Coité, BA. / Núbia da Silva Oliveira. – Amargosa, BA, 2016.

96f.; il. color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2016.

Bibliografia: fls. 90-95.

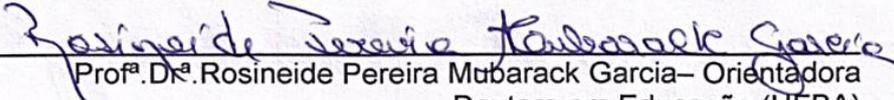
Inclui Apêndice e Anexo

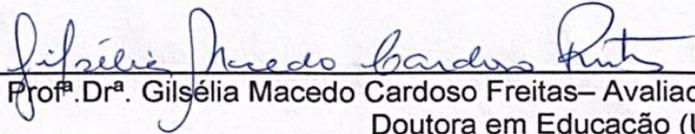
1. Educação do Campo. 2. Formação de professores. 3. Educação. I. Garcia, Rosineide Pereira Mubarack. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

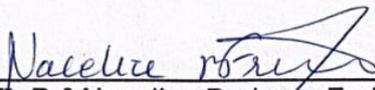
CDD – 379

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado Profissional em Educação do Campo

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DO TRABALHO DE
NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA


Prof.^a. Dr.^a. Rosineide Pereira Mubarak Garcia – Orientadora
Doutora em Educação (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB


Prof.^a. Dr.^a. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas – Avaliadora interna
Doutora em Educação (UDELMAR)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB


Prof.^a. Dr.^a. Nacelice Barbosa Freitas – Avaliadora externa
Doutora em Geografia (UFS)
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Trabalho homologado pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo em 06/04/2016, conferindo o Grau de Mestre em Educação do Campo.

AGRADECIMENTOS

Dizer obrigada, às vezes, não é suficiente para agradecer. Talvez não existam palavras suficientes e significativas que me permitam agradecer com justiça, com o devido merecimento, todas as pessoas e sujeitos sociais e coletivos que contribuíram de forma direta e indiretamente para a construção desse trabalho.

Começo externando o meu agradecimento a Deus que plantou em mim um sonho que hoje se materializa. E por ter me abençoado grandiosamente e iluminado minha mente durante todo processo de construção desse trabalho.

Aos meus pais que foram instrumentos para concretizar o precioso dom que recebi: “a vida”. Impossível não reconhecer o esforço de vocês para “criar” eu e meus, cuidando para que não se desviassem do caminho da ética e dos valores morais, mesmo diante das condições financeiras limitadas.

De maneira especial, agradeço ao meu amigo, companheiro, esposo, Tiago, pela dedicação, pelo carinho, paciência e apoio diário na elaboração e finalização desse trabalho. Compreendendo as minhas ausências e minhas dificuldades. Estarei ao seu lado sempre, te dando coragem nos momentos difíceis e celebrando as alegrias de viver.

Agradeço a minha família, pelas orações, torcida e palavras de incentivo. De forma especial a minha pequena Yasmin, pelo seu carinho e compreensão.

Minha gratidão a minha querida orientadora, Rosineide Pereira Mubarack Garcia, que não só aceitou o desafio de construir comigo esse trabalho, mas abriu as portas de sua casa para mim durante a realização do trabalho. Obrigada pelo carinho, atenção e apoio, estendo os agradecimentos a todos de sua família. Agradeço a contribuição durante o processo de sistematização do conhecimento e por compreender a dinâmica do processo de construção desse trabalho. Minha eterna gratidão e admiração!

Aos Professores, Coordenadores do Projeto CAT de Conceição do Coité sujeitos colaboradores da investigação, sem os quais, a realização desse trabalho não seria possível.

Ao MOC – Movimento de Organização Comunitária, em especial à equipe do Programa de Educação, pelo apoio durante a realização da pesquisa.

À professora Antônia Silva da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, a sua contribuição, ao disponibilizar os materiais referentes ao objeto de estudo, foi primordial para construção e finalização desse trabalho.

À professora Gelcivânia Mota Silva, enquanto professora e Secretária de Educação do Município de Serrinha, pelo apoio e incentivo durante todo processo, e pela compreensão das ausências quando necessárias.

Às professoras Gilsélia Macedo Cardoso Freitas e Nacelice Barbosa Freitas, que aceitaram o convite de avaliar e colaborar com meu trabalho, bem como participarem da banca de defesa.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB (Centro de Formação de Professores – CFP) por ter aceitado o desafio de implementar a experiência do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, e cumprido de fato sua função social que é estar à serviço da comunidade e dos Movimentos Sociais.

Aos meus colegas de turma, que me ensinaram, me acolheram e juntos dividimos sentimentos, partilhamos saberes, reafirmamos o mais belo dos sentimentos, a amizade. Agradeço em especial a Ângelo, pela paciência, pela amizade e pelo apoio durante as aulas.

Aos meus colegas de trabalho (Serrinha e Conceição do Coité), pelo apoio, pela ajuda incondicional e pela compreensão permanente, em especial quando tive que me ausentar.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram nessa longa caminhada, cheia de dificuldades, mas de muitas conquistas.

Os profetas não são homens ou mulheres desarrumados, desengonçados, barbudos, Cabeludos, sujos, metidos em roupas andrajosas e pegando cajados.

Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam...

Eu diria aos educadores e educadoras, aí daqueles e daquelas, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.

Aí daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, se atrelem a um passado, de exploração e de rotina.

Paulo Freire. In: Brandão, C.R.(org).
Educador: vida e morte. 1993.

OLIVEIRA, Núbia da Silva. **Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT): quinze anos formando professores do campo em Conceição do Coité/BA.** Trabalho de Conclusão (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Recôncavo, Amargosa, 2016.

Resumo

O presente trabalho constitui-se num relatório científico que descreve e analisa a experiência do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar – CAT, que existe há vinte e dois anos (1993-2015) e quinze anos no município de Conceição do Coité/BA, *lócus* da investigação. A pesquisa tem por objetivo analisar a atuação do CAT, na formação de educadores do campo no município de Conceição do Coité/BA nos seus quinze anos de experiência (2000-2015) enquanto um projeto de formação continuada de professores do campo, desenvolvido nos municípios do Semiárido Baiano, especificamente, nos Territórios de Identidade do Sisal e Bacia do Jacuípe. A pesquisa traça as potencialidades, desafios, concepção e metodologia de formação de professores do campo desenvolvida pelo projeto CAT ao longo de sua existência. O estudo pautou a investigação na afirmativa de que o ser humano tem como especificidade a busca constante e interminável pelo conhecimento, e, esta pressupõe a compreensão da realidade como totalidade, numa perspectiva dialética. O objeto de estudo é resultado de um projeto de extensão desenvolvido pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em parceria com Secretarias Municipais de Educação desde 1993. Para obtenção das informações utilizou-se aplicação de questionário, entrevista e análise de documentos, tendo como base metodológica a abordagem qualitativa. Definiram-se como sujeitos da pesquisa, uma professora formuladora do Projeto, dois coordenadores do projeto que atuam no município de Conceição do Coité e vinte e dois professores que atuam no projeto neste mesmo município. A pesquisa apoiou-se nos estudos sobre Educação do Campo e formação de professores do campo, prioritariamente, dialogando com Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Kolling, Cerioli, Mônica Molina, M^a do Socorro Silva, M^a Antônia de Souza, M^a Izabel Antunes-Rocha, Elmo Lima, Núbia Oliveira. Os resultados da pesquisa apontam: a temporalidade do Projeto e o número de professores envolvidos no projeto reafirmam a importância do mesmo para a formação de professores do campo no Brasil; distanciamento entre aquilo que o Projeto se propõe e o que de fato acontece na prática e necessidade do aprimoramento. A apresentação do CAT e seus elementos serão apresentados de forma didática em uma Cartilha, que tem como objetivo convidar os sujeitos do Projeto CAT, para refletirem sobre o mesmo em sua caminhada até aqui.

Palavras Chave: Projeto CAT, Educação do Campo, Formação de Professores do Campo.

Resumen

O presente trabalho se constitui em um informe científico que descreva e analise uma experiência do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar - CAT, que existe em dois anos (1993-2015) e no município de Conceição do Coité / BA, lócus Da investigação (2000-2015) em um projeto de formação continuada de professores do campo, desenvolvido em os municípios Do Semiárido Baiano, especificamente, nos Territórios de Identidade do Sisal e Bacia do Jacuípe. A pesquisa traça como potencialidades, desafios, concepção e metodologia de formação de professores de campo desenvolvido por el proyecto CAT ao longo de su existencia. El estudio es una investigación en la afirmación de que el ser humano tiene como especificidad una búsqueda constante e interminable por el conocimiento, y que se presiona una comprensión de la realidad como totalidad, una perspectiva dialéctica. O objeto de estudio es el resultado de un proyecto de extensión desarrollado por el Movimiento de Organización Comunitaria (MOC) y la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS), en parceria con Secretarias Municipales de Educação desde 1993. Para obtener las informaciones de uso de Cuestionario, entrevista y análisis de documentos, tener una base metodológica de enfoque cualitativo. Definido como un sujeto de la investigación, una profesora formadora del proyecto, dos coordinadores del proyecto que no forman parte de un município de Conceição del Coito y dos profesores que no tienen un proyecto en este mismo município. Rosario Caldart, Miguel Arroyo, Kolling, Cerioli, Mónica Molina, M^a do Socorro Silva, M^a Antônia de Souza, M^a Izabel Antunes-Rocha , Elmo Lima, Núbia Oliveira. Los resultados de la investigación apuntan: a temporalidade do Projeto y el número de profesores envueltos en un proyecto de reafirmación a un mismo nivel de formación para profesores de campo no Brasil; Distanciamento entre aquilo que o El proyecto se propuesto y el hecho de que sucede la práctica y la necesidad de mejorar. Una presentación de CAT y sus elementos son de forma didáctica en una Cartilha, que tiene como objetivo convidar a los sujetos del Proyecto CAT, para reflejar sobre el mismo en su camino hasta aquí.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01	Planta de Cuité	17
Mapa 01	Conceição do Coité/BA, localizada no Mapa do Estado da Bahia.	18
Tabela 01	População do Município de Conceição do Coité	19
Quadro 01	Evolução dos números do CAT no Município de Conceição do Coité/BA de 2000 a 2015.	21
Gráfico 01	Evolução dos números do CAT em Conceição do Coité/BA, nas categorias: Escolas, Professores e Alunos de 2000 a 2015.	22
Imagem 02	Logomarca do projeto CAT	32
Mapa 02	Mostra os primeiros municípios onde foi implantado o CAT localizado no mapa do Estado da Bahia em 1995.	35
Mapa 03	Mostra os municípios de atuação do CAT localizado no mapa do Estado da Bahia no ano de 2010.	36
Mapa 04	Mostra os municípios de atuação do CAT localizado no mapa do Estado da Bahia no ano de 2015	37
Quadro 02	Relação dos Municípios atendidos pelo CAT e o ano de adesão ao projeto.	38
Quadro 03	Princípios do CAT	40
Fluxograma 01	Etapas do CAT	43
Imagem 03	Estrada de Chão	52
Gráfico 04	Números de oficinas municipais realizadas com os professores do CAT em 2012.	68
Imagem 04	Convite Seminário do CAT	76

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAT	Conhecer, Analisar e Transformar.
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOC	Movimento de Organização Comunitária
PEA	Programa Escola Ativa
PER	Proposta de Educação Rural
SERTA	Serviços de Tecnologia Alternativa
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1.	O OBJETO EM QUESTÃO	13
1.1	DE ONDE VEM À COMPREENSÃO DO OBJETO?	17
2.	O PROJETO CAT: AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	32
2.1	PROPOSTA METODOLÓGICA DO CAT	42
2.2	COMO SE DA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDA PELO CAT?	46
3.	IDENTIDADE DOS SUJEITOS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	51
3.1	A ESTRADA DE CHÃO QUE CONDUZ A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO BRASIL	53
3.2	IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	58
4.	O QUE A REALIDADE INVESTIGADA DIZ SOBRE O CAT?	62
4.1	SOBRE A CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DO PROJETO CAT	65
4.2	SOBRE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROJETO CAT	70
4.3	SOBRE AS PERSPECTIVAS DE MUNDANÇAS/APRIMORAMENTO NO PROJETO CAT	73
4.4	CARTILHA CAT: O RESULTADO DA CAMINHADA	77
5.	E AGORA CAT, O QUE FAZER?	79
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO	88
	APÊNDICE 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	90
	APÊNDICE 03 - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	91
	APÊNDICE 04 - CARTILHA CAT	92
	ANEXO 01 – FICHA DO PROJETO CAT – 1995	110
	ANEXO 02 - FICHA DO PROJETO CAT – 2015	112
	ANEXO 03 – FICHA DO PROJETO CAT – 2003	117
	ANEXO 04 – TERMO DE CONVÊNIO DO PROJETO CAT	118
	ANEXO 05 – LINHA DO TEMPO DO PROJETO CAT	123

1. O OBJETO EM QUESTÃO

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire (1996)

Segundo Paulo Freire (1996, p. 85), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” assim, faz-se necessário ter o compromisso político e social com esta mudança. Nessa perspectiva, buscaremos apresentar o nosso objeto de estudo.

A importância dos professores para a validação e oferta de uma educação de qualidade é cada vez mais evidente. No entanto, a formação dos professores que compreenda toda a diversidade do estado brasileiro ainda é um desafio para as políticas educacionais no Brasil. Em se tratando da educação voltada para a população campesina, essa era restrita, realizada de forma descontextualizada, sem considerar as especificidades dessa população, ocasionando assim, a inexistência de um sistema educacional que ofereça a educação de qualidade para os povos do campo.

Registra-se um crescimento¹ significativo nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil, saindo de 7% na década de 90 para 22%, já no início dos anos 2000, o que tem possibilitado ouvi-los, no que tange aos avanços e lacunas existentes que influenciam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Ao voltar o olhar para as condições de ensino oferecidos no campo, é possível perceber que entre outros problemas a formação dos profissionais que atuam nesse espaço, constitui-se como um desafio.

Passados mais de dez anos, desde a aprovação da Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, sem dúvidas um avanço significativo para os povos do campo. No entanto, fica claro que ainda é necessário superar outros desafios, dentre eles está formação dos educadores que pretendem atuar nas escolas do campo. Vale salientar que o desafio consiste na oferta e qualidade da formação, tendo em vista que ela precisa dar conta da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no campo, trazendo para o cerne do debate toda uma pluralidade que envolve o campo brasileiro e isso demanda uma formação específica, a saber:

¹ Estudo apresentado por: GATTI, Bernadete Angelina. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte/Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazio de Afonso André – Brasília: UNESCO, 2011.

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos; apesar desse consenso, as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (BRASIL 2007, p.33).

Nesse sentido, revela a necessidade de pensar uma formação de professores, que atuam com os sujeitos sociais do campo brasileiro, não como forma de privilégio para esse grupo social, mas como forma de respeito às diferenças existente nesse espaço. Aliando-se a isso, a luta constante por outros direitos, que são fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade, que dê condições para que os povos do campo possam produzir as condições de existência humana.

Garantir essa formação específica para os educadores do campo significa dar respostas a uma problemática que se enquadra na função social da escola, muito demandada pelos movimentos sociais envolvidos nas questões próprias ao campo, que assegura antes de tudo:

Formar quadros com visão da realidade do campo, com elementos para a construção de um projeto de nação e de campo... Garantir seu direito ao conhecimento à cultura, à memória, e a identidade; organizar projetos educativos, administrar as escolas no conjunto da administração dos movimentos, dos assentamentos e da comunidade camponesa de forma geral. (SILVA, 2009, p.58-59).

Isso porque, o que se tem no país é, segundo Arroyo (2007, p.161), “em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos” Essa afirmação justifica a necessidade de pensar um processo de formação específica para os profissionais que atuam no e com os sujeitos sociais que ali vivem. Tais elementos justificam a existência do presente estudo, que busca não só descrever o objeto de estudo, mas, sobretudo, a partir dos estudos da base teórica e as vozes dos sujeitos traçar contribuições, que venham fortalecer o Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) a realidade do campo, o qual é o objeto do presente estudo.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por finalidade: **analisar a atuação do CAT, na formação de professores do campo no município de Conceição do Coité/BA nos seus quinze anos de experiência (2000-2015)**, enquanto um projeto de formação continuada de professores do campo, desenvolvidos nos municípios do semiárido baiano, especificamente, nos Territórios de Identidade do Sisal e Bacia do

Jacuípe. Analisar o projeto CAT, traçando as potencialidades e desafios e, analisar a concepção de formação de professores do campo consolidada pelo projeto ao longo de sua existência, conhecendo quem são esses sujeitos, tendo como base, a influência do mesmo na vida dos sujeitos envolvidos no processo, e a partir daí sistematizar uma cartilha que será publicada e distribuída para os sujeitos envolvidos na proposta (gestores, movimentos sociais, professores e universidade), para que sirva de subsídio para uma possível reformulação da proposta.

O projeto, que é objeto de estudo da presente pesquisa é uma proposta formulada pelo Movimento de Organização Comunitária - MOC². A proposta foi criada em 1993 e implantada/experimentada em 1994, através de uma parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o MOC, e as prefeituras dos municípios que a executam.

Do ponto de vista político, o projeto surge em um momento no país em que ganhava “corpo” a discussão sobre a necessidade da oferta da educação para os povos do campo. Ele nasce enquanto proposta de educação rural.

Nesse sentido, Carneiro(2007) afirma que:

No final de 1993, surgiu à proposta de um Seminário com Secretarias Municipais de Educação, a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e sociedade civil organizada foi apresentada a proposta de “educação rural” que vinha sendo desenvolvida pelo Serviço de Tecnologia Alternativa de Pernambuco - SERTA. A partir da experiência do SERTA com a *Proposta de Educação Rural (PER)*, foi feita a adaptação para a Bahia, e criou-se o CAT, propondo-se aos municípios a sua experimentação. (p.22).

O objetivo era plantar uma semente e iniciar um debate da educação voltada para um grupo social, que até então, era esquecido. O referido projeto iniciou em 1994 com 03 (três) municípios: Valente, Santa Luz e Santo Estevão. Atualmente está atuando em 20 (vinte) municípios, sendo 05 no Território de Identidade Bacia do Jacuípe e 15 (quinze) no Território de Identidade do Sisal, dentre eles Conceição do Coité.

O projeto CAT³ são as letras iniciais dos verbos que servem de base à proposta metodológica, ou seja, que correspondem às ações das três etapas da metodologia, que são: Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo. Atualmente acrescentou-se uma quarta etapa que é a Avaliação. É importante destacar que essas etapas não

²Movimento de Organização Comunitária - MOC, uma organização não governamental, com sede em Feira de Santana/BA, fundada em 1967, com atuação no semiárido do estado da Bahia, porém, enquanto entidade jurídica foi reconhecida em 1970. Para maiores informações ver em: www.moc.org.br.

³ Informações mais detalhadas do Projeto CAT ver no Capítulo II deste trabalho.

acontecem de forma isolada, pois elas dialogam entre si, em alguns casos de forma simultânea. (OLIVEIRA, 2012 b).

A metodologia pedagógica do projeto apoia-se na afirmativa de que o papel ou função da escola não é somente repassar códigos escritos, ensinar a ler e contar, mas, sobretudo, construir valores e conhecimentos, além de preparar para a vida, os estudantes e as pessoas envolvidas no processo educativo.

Configura-se enquanto uma proposta de formação continuada de professores do campo, trazendo para centro do debate, questões relacionadas ao conhecimento da realidade e, ainda, tendo a mesma como ponto de partida para o processo de formação e para a prática pedagógica dos professores envolvidos na proposta.

No *Relatório Anual do CAT de 1994*, atribuíam-se a parceria com a Universidade, como “boa vontade” de alguns professores, informal, em base à colaboração pessoal, e não como definição da instituição, e previa para 1995 firmar um convênio institucional. Neste sentido, o CAT começa a se estruturar como **um projeto de formação de professores** tendo como um dos principais objetivos ter os professores melhor orientados para discutir sobre agricultura com os alunos e incentivar a participação da comunidade e construir novos conhecimentos. (CARNEIRO 2007, p.23), (grifos da autora).

Com essa proposta pretende-se que o professor compreenda que é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais segura no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 68). A partir daí começa a se desenvolver a proposta de formação de professores do campo, denominada CAT.

1.1- DE ONDE VEM A COMPREENSÃO DO OBJETO?

Do lugar onde falamos, o solo é pedregoso e o verde é esforço de trabalho. Do lugar onde falamos, a chuva é pouca e a água é significado de vida e morte para a comunidade. Do lugar onde falamos os animais de menor porte físico são os mais fortes e resistentes. Do lugar onde falamos o samba de roda, o reisado, o forró e o cordel são manifestações da identidade e cultura popular. Do lugar onde falamos, o rural e o urbano convivem com a seca e constroem alternativas. Do lugar onde falamos a rádio é comunitária. A agricultura é familiar e praticam a convivência com o semiárido. Do lugar onde falamos, as pessoas são simples e sonham com os pés no chão: acreditam na organização social e no seu poder transformador da realidade local e regional (CARTA A FIBRA DA JUVENTUDE SISALEIRA, 2004).



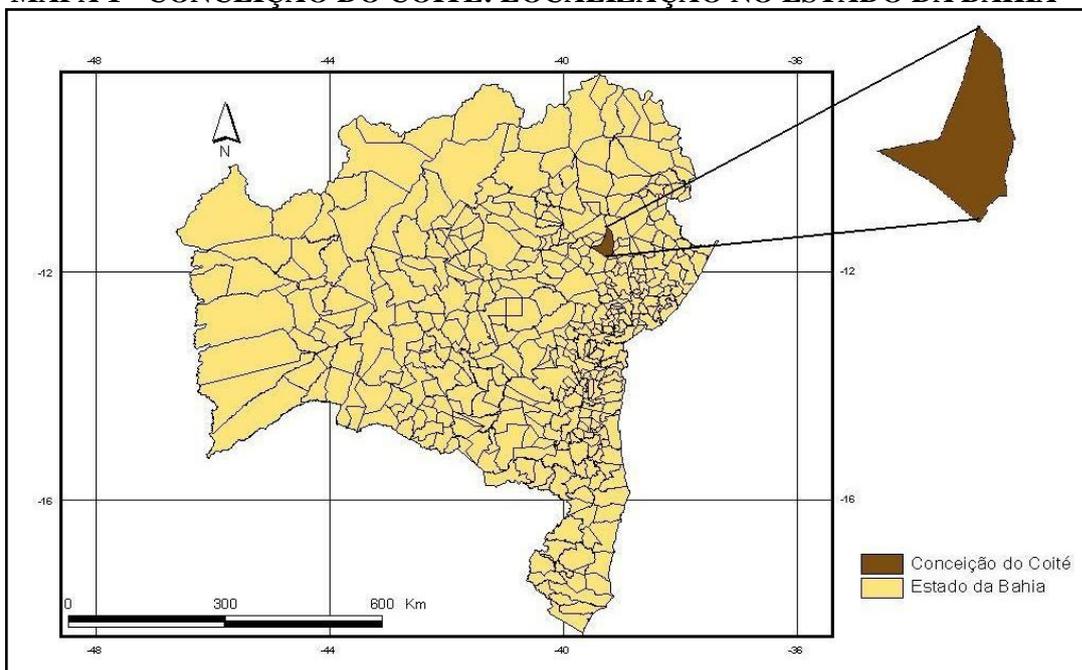
Imagem 01: Domínio Público. Crescentiacujete é uma espécie de planta com flor pertencente à família Bignoniaceae. É conhecida popularmente como cuieira, cabaceira, árvore de cuia, cuitê, cuitê, Coité. Planta que deu origem ao nome da Cidade, Conceição do Coité.

O *Lócus* de investigação é o Município de Conceição do Coité/BA, pelo fato do projeto CAT está inserido no município, desde o ano de dois mil, com o intuito de possibilitar a continuidade de estudos já realizados neste município no âmbito da educação do campo com foco na formação de professores dessa área. A imagem acima mostra a planta que deu origem ao nome do Município

Segundo dados do IBGE de 2010, o município de Conceição do Coité possui uma área de 1.016,006 km². Está localizado, ao leste da Bahia, na microrregião de Serrinha. Quanto às atividades econômicas, o município se destaca com o cultivo do sisal. O

Mapa 1 abaixo mostra a localização do município escolhido para a pesquisa, no mapa do Estado da Bahia.

MAPA 1 - CONCEIÇÃO DO COITÉ: LOCALIZAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2003. Adaptado por SILVA, Cleonice Moreira da, 2009.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2010), o município de Conceição do Coité, possui uma população de 62.042 (sessenta e dois mil e quarenta e dois habitantes), com população estimada para o ano de 2015, de 68.146 (sessenta e oito mil e cento e quarenta e seis habitantes), distribuída entre homens, mulheres, população rural e urbana, conforme tabela 1, que segue abaixo.

Tabela 01. População total, urbano, rural e por gênero do Município de Conceição do Coité/Bahia.

Anos	Total da População	Total de homens	Total de mulheres	Total da população urbana	Total da população rural
1991	52.950	26.370	26.580	20.002	32.948
2000	56.583	28.358	28.225	28.026	28.557
2010	62.040	30.707	31.333	36.278	25.762

Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/conceicaodocoite_ba. Acesso em: 08 Fev. 2016

Diante dos dados apresentados na tabela 1 é possível perceber que o município viveu uma movimentação do campo para cidade, resultando no aumento da população urbana, sobretudo de 2000 a 2010.

Conceição do Coité tem a sua economia com base no cultivo do Sisal, pequenas propriedades familiares com cultivo de milho, feijão, mandioca e criação de pequenos animais. Sob os pontos de vista climático e geográfico situa-se em área de clima semiárido, limitando-se com Serrinha (ao sul), Retirolândia (ao norte), Araci (ao leste), Riachão do Jacuípe (ao oeste), Ichu (ao sudeste), e Santaluz (a noroeste).

As manifestações da cultura do município revelam as riquezas de um Brasil desconhecido dos brasileiros. Mesmo com toda a massificação cultural, o município dá provas de resistência, ao preservar valores, festejos e ritos característicos do semiárido baiano. Música, literatura e culinária ganham um “tempero” sertanejo, único.

Os aboios e berrantes também habitam o cotidiano dos coiteenses, sobretudo os que moram no campo. Nos momentos de confraternização, predominam os sons dos pandeiros, violas, sanfonas e zabumbas. É desse lugar marcado pela arte, pela cultura e pela resistência desse povo, que buscaremos compreender o objeto aqui pesquisado.

Conceição do Coité é um município no qual um número significativo da população mora no campo, conforme tabela 1, estreitar a relação entre o campo e a cidade, também por meio do processo educacional, faz-se cada vez mais necessário. Apesar de que, historicamente, essa relação sempre foi tensa, preconceituosa, de

supervalorização da cidade e negação do campo enquanto espaço de vida e, sobretudo de educação.

Nesse sentido, Munarim(2011, p. 28) afirma que:

Inscrevo-me entre os quais assim percebem a história da educação rural, acrescentando que não se trata apenas da exclusão dos interesses de povos determinados, mas da afirmação da hegemonia de uma classe social com um projeto de desenvolvimento predatório em diversos sentidos: econômico, social, cultural, ambiental. Assim, situada em contexto amplo, a luta por uma Educação do Campo ganha significado também amplo, mas que considera, antes de tudo, a luta por cidadania para povos específicos que têm permanecido à margem de qualquer processo de desenvolvimento humano.

Ao logo do tempo, o maior número de escolas da rede municipal esteve sempre no campo, conforme quadro 1, o que exige uma atenção especial para oferta da educação voltada para essa realidade. Não muito diferente do cenário brasileiro, esse olhar começa a acontecer só em 1998, quando o município faz a adesão ao Programa Escola Ativa (PEA⁴) e implanta o programa como experiência piloto, inicialmente em cinco escolas. Nesse período começa a ser pensada uma proposta educacional voltada para as escolas do campo, o qual ficou no município até 2008.

Mesmo implantando o Programa Escola Ativa, em um número pequeno de escola, era preciso ampliar para as demais escolas do campo frente a essa demanda. O município deu os primeiros passos para implantação da proposta do CAT no município em mil novecentos e noventa e nove (1999), por meio da participação dos encontros promovidos pelo MOC e UEFS. Neste ano a Secretaria de Educação assinou o termo de adesão ao projeto CAT, que começou a ser vivenciado nos anos dois mil (2000). Os números do quadro 01 mostram a evolução do projeto no município desde sua implantação e o número de escolas do campo no município.

⁴Programa voltado para o trabalho em classes multisseriadas, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e as Universidades. Mais informações acessem: www.portal.mec.gov.br/escola-ativa

Quadro 01 - Evolução dos números do CAT no Município de Conceição do Coité/BA de 2000 á 2015

ANO	Nº de Escolas no Município ⁵	Nº de Escolas no campo	O CAT em números no Município de Conceição do Coité/BA.			
			Nº de Escolas no CAT	Nº de Coordenadores	Nº de Professores	Nº de Alunos
2000	-----	-----	05	01	05	125
2001	-----	-----	10	01	15	400
2002	-----	-----	15	02	20	406
2003	-----	-----	16	02	32	793
2004	-----	-----	16	02	32	807
2005	-----	-----	16	02	32	904
2006	-----	-----	16	02	38	953
2007	113	103	14	01	29	670
2008	113	103	14	02	22	573
2009	114	107	68	04	89	2.364
2010	99	88	54	03	75	1.936
2011	98	87	53	04	82	1.799
2012	97	86	57	05	109	2.157
2013	-----	-----	75	03	155	3.354
2014	-----	-----	44	03	125	1.926
2015	-----	51	38	03	170	3.041

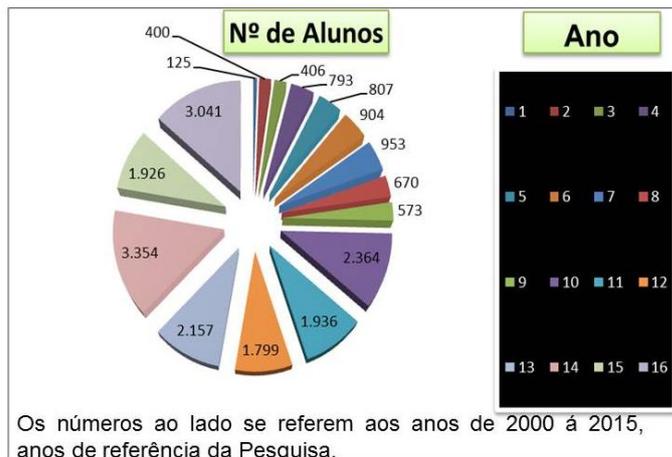
Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Coité, em 2012 e 2015.

Os dados do quadro 1 mostram um crescimento significativo da proposta do CAT no município desde sua implantação, saindo de 05 escolas no em 2000, chegando a 75 em 2013, esse seu maior número e 38 escolas em 2015. Atual realidade do projeto CAT no município. Apesar de no ano de 2013, registra-se o maior número de unidades escolares envolvidas no CAT, é em 2015 que registra o maior número de professores no projeto no referido município. No mesmo período, registra-se a evolução dos números em todas as categorias e revelam um avanço na aplicação da proposta.

No que se refere aos números quadro 1, para realização dessa pesquisa foram várias idas e vindas à Secretaria Municipal de Educação, em 2012, 2014 e 2015 para coleta de dados, a qual informou que não dispõe desses números, que são digitalizados e perderam os arquivos. Na tentativa de preencher o quadro realizou-se busca no site do MEC, no entanto as informações encontradas são por modalidade de ensino, o que duplica o número de unidades escolares, visto que uma unidade oferece mais de uma modalidade, impossibilitando o preenchimento completo do quadro.

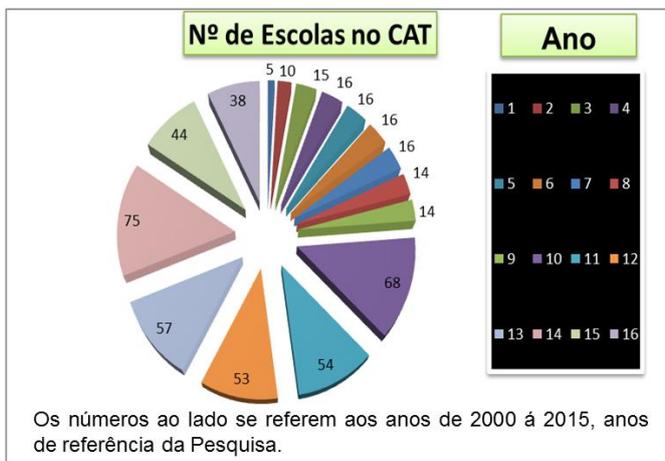
⁵As informações relacionadas ao número de escolas no município, bem como, o número de escolas do campo de 2000 a 2006 não foram fornecidas pela Secretaria de Educação do Município.

Gráfico 1,2 e 3 - Evolução dos números do CAT em Conceição do Coité/BA 2000 à2015, nas categorias: Escolas, professores e alunos.



Os gráficos 1,2 e 3 mostram a evolução dos números do CAT em Conceição do Coité/BA, sobretudo quanto ao número de professores, escolas e alunos. Nele é visível o crescimento gradativo na aplicação da proposta, registrando em 2000, ano de inclusão o menor número de escolas atendidas e

2013, maior número nas três categorias. Assim, pode-se considerar esse crescimento enquanto um aspecto positivo, pois começa a chegar ao campo uma proposta educacional que dialoga com a realidade dos sujeitos, conforme se propõe o projeto. Como essa proposta, segundo Lima (2005, p.57), a escola rural sai,



de escola isolada, sem identidade, sem objetivos claros, destinada a fazer cópia mal feita da escola urbana; a escola rural renasce com uma proposta clara de ser a articuladora e organizadora do conhecimento da comunidade, de se inserir no seu meio, de ser propulsora do desenvolvimento local.

Diante do que se propõe o projeto, e levando em consideração o período de quinze anos desde sua implantação é possível avaliar, se a referida proposta de fato cumpriu sua função e em que

dimensão. Para isso é fundamental definir qual o caminho a seguir para alcançar os objetivos esperados.

Quanto à organização do programa no município, o mesmo compõe a proposta pedagógica do município, enquanto proposta permanente para a educação do campo. No que tange ao acompanhamento, esse feito pelos coordenadores por meio da divisão das escolas contempladas entre os mesmos. Do ponto de vista das ações de apoio aos professores, é feita por meio de visitas às escolas, construções de fichas pedagógicas e acompanhamentos às devolutivas.

Em se tratando da escolha das escolas de Conceição de Coité, priorizaram-se as localizadas no campo, exceto as dos distritos e povoados, de forma que atenda todo o município. Na escolha dos professores, a coordenação do projeto busca identificar aqueles que tenham interesse em trabalhar na Educação do Campo, que já atuaram em escolas do campo. Mas, nem sempre isso é possível, por vários motivos, dentre eles professores que precisam ser substituído por estagiários entre outros, devido à rotatividade de professores.

No que se refere à metodologia, a proposta permite desenvolver de forma clara e sistemática a pesquisa, e ainda “voltar-se para a compreensão dos caminhos e dos instrumentos utilizados pelo pesquisador no processo de produção do conhecimento.” (LIMA, 2015, p. 10). Já que a pesquisa é o ponto de partida para o desenvolvimento da proposta.

A presente pesquisa desenvolver-se-á numa abordagem qualitativa, essa que busca a realidade dos fatos a partir das relações práticas que envolvem o universo pesquisado. Na abordagem qualitativa a preocupação é compreender a realidade humana vivida socialmente, o cotidiano buscando, significados atitudes e motivos. Gonçalves (2005) destaca que a pesquisa qualitativa não faz uso de dados estáticos na análise do problema pesquisado, ou seja, não tem a pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, mas sim de compreendê-las a partir das relações sociais, culturais.

A técnica utilizada no presente estudo é o questionário (Apêndice 01) com perguntas abertas e fechadas. Este “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.98). Os questionários foram aplicados para os 170 (cento e setenta), envolvidos no projeto em 2015 no município de Conceição do Coité, no entanto apenas 25 (vinte e cinco) professores responderam o questionário. Vale destacar que foi mais de uma tentativa de buscar essas respostas, sendo ela presencial em dois encontros do projeto em momentos

diferente, e por e-mail, sem sucesso, alguns justificaram que não tinha interesse em contribuir com a pesquisa.

Outra técnica utilizada foi a entrevista (Apêndice 02). Trata-se de um instrumento que possibilita o entrevistador conseguir as informações necessárias de forma verbal e interagir face a face com seu entrevistado. Segundo Andrade (2003), a entrevista é um instrumento eficaz na coleta de dados fidedignos para a realização de uma pesquisa. Para Gonçalves (2005), esta é uma técnica muito utilizada na pesquisa de campo além do mais, seus resultados são mais proveitosos. A entrevista foi feita com representante da UEFS (2016), a qual participou do processo de criação e implantação do projeto CAT.

A análise documental tendo em vista a sua relevância como fonte que poderá oferecer subsídio para fundamentar as afirmações e declarações obtidas na pesquisa (ANDRADE, 2003), buscando identificar informações factuais nos documentos definidos a partir das questões complementares. O documento é uma fonte repleta de informações, o que sugere certo cuidado ao escolher esses documentos. Cabe também destacar que durante a pesquisa acesso a vários documentos (narrativas, relatos, relatórios, sínteses, depoimentos) foi fundamental, no entanto devido à natureza do objeto, foi necessário fazer algumas escolhas. Dessa forma foram analisados os Relatórios Anuais do MOC/CAT, Relatórios anuais UEFS/CAT, dando ênfase aos relatórios que apresentam o processo de implantação da proposta, bem como sínteses produzidas pelos coordenadores do projeto e as fichas pedagógicas produzidas no início da proposta e as mais recentes.

A relevância social, da presente pesquisa pauta-se na afirmativa de que é necessário avaliar e ou referendar as diferentes propostas de Educação do Campo, que no caso em pauta, sua existência é bastante relevante, uma vez que além de contribuir para reflexão, e propõe alternativas que visa à melhoria do projeto, bem como, da formação dos professores do campo (OLIVEIRA, 2012 b).

Acrescentam - se a isso os quinze anos de experiência do CAT, em Conceição do Coité, o qual existe sem interrupções enquanto um projeto de formação de professores do campo, isso nos leva a indagar, como ele se mantém e quais os frutos desse processo.

A relevância social da pesquisa amplia-se quando consideramos que são poucos estudos que trazem para o debate a formação de professores do campo, no Brasil.

(ANTUNES-ROCHA, 2011). Daí a necessidade de analisar a atuação do CAT, na formação de professores campo no município de Conceição do Coité/BA.

A motivação pessoal reacende com a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, no qual permite, não só estudar e compreender melhor o objeto estudado, mas, sobretudo, ao final da pesquisa, poder contribuir através da produção de documento, para uma releitura do projeto, além de aprimorar a minha prática a partir das discussões proporcionadas por essa pesquisa.

A presente pesquisa se constitui em condição necessária para responder a uma demanda profissional que emergiu da minha história de vida enquanto filha de agricultores familiares que vivem do trabalho do campo, marcado pela dificuldade de sobrevivência pelas condições sociais impostas, (falta de terra, casa própria). Por não ter moradia e nem trabalho fixo, aliado a isso a falta de compreensão da minha família no que se refere à importância da escola, crescia a cada dia no imaginário do meu pai enquanto chefe de família e logo dava as “ordens” em casa, que para trabalhar na roça, no sisal, não precisava estudar, pois ele nunca precisou estudar.

Com isso a entrada na escola só aconteceu quando eu tinha nove anos, após um acordo firmado com ele, onde eu trabalhava na lavoura do sisal em um turno e no outro estudava, com um detalhe, não podia deixar a desejar nem na escola e nem no trabalho.

Com a chegada à escola, começo a perceber que nem a escola e nem os professores da minha comunidade, estavam preparados para receber esse tipo de aluno, que compreendia a quase 100% dos alunos da unidade escolar, não conseguia dialogar com o nosso cansaço por conta do trabalho árduo no sisal, pela ausência na sala de aula em alguns momentos, pois era vencida pelo cansaço ou necessidade de trabalhar. Tais elementos me levaram a fazer o curso de Magistério, pois sempre acreditei que eu precisava ser professora, para fazer diferente, daquelas que passaram pelas salas de aulas as quais estudei, e sofri pela falta de compreensão e ter que provar que eu era “boa”, tanto quanto os alunos do povoado e da cidade. E ainda buscar entender projetos e programas, que pudessem contribuir para a formação de professores que atuam nas escolas do campo. É daí que vou buscar fazer graduação, pós-graduação e agora mestrado no âmbito da educação do campo.

Enquanto militante de movimentos sociais que atuam no campo, nesse caso o Movimento Sindical, o qual me oportunizou acompanhar o desenvolvimento do projeto em dois momentos distintos. Primeiro na condição de representante da sociedade civil organizada no município de Conceição do Coité, o que me possibilitou conhecer a

proposta e atuar no fortalecimento do mesmo e no segundo momento enquanto coordenadora do projeto, atuando no município de Serrinha/BA, o que me permitiu coordenar o processo de implantação da proposta no município.

Soma-se a isso os anos de graduação, em Pedagogia da Terra, implementado pela UNEB/PRONERA, um curso de formação de professores específico para as pessoas que vivem do⁶ e no campo e, principalmente, ligados aos movimentos sociais de luta pela terra. Vale salientar que essa graduação foi, até o momento, a primeira experiência na Bahia nessa área, seguida depois pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas ainda se constitui em experiências restritas diante da demanda que possam atender a formação específica e diferenciada para os professores que atuam em escolas do campo. (OLIVEIRA, 2012 a).

Ter feito o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB possibilitou-me ter acesso a várias discussões acerca dessa temática, permitindo perceber a deficiência de estudos sobre a formação de professores do campo no Brasil, tal constatação instigou-me ainda mais a continuar estudando, e poder contribuir de forma qualificada com a minha prática, enquanto parte desse processo.

Outro aspecto que merece destaque é que a referida questão está em constante debate, no seio dos movimentos sociais e vem ganhando espaços nas universidades, especialmente no campo da formação de professores. De um lado a busca e defesa desses movimentos pela escola e a formação dos seus sujeitos nas diferentes dimensões; sociais, políticas e pedagógicas e a crescente investida do Estado brasileiro no fechamento das escolas do campo, ou seja, um ambiente propício, para realização do presente estudo.

Portanto, o aprofundamento do estudo dessa temática a partir da universidade vem responder a uma demanda história de interconexão entre o espaço acadêmico e os espaços de educação não formal, constituído pelos movimentos sociais que lutam pela garantia de uma educação de qualidade para os povos do campo. Desse modo o presente estudo, traduz-se num instrumento fundamental, além de um caminho a ser percorrido na ressignificação de todo o meu processo formativo, visando à sistematização de conhecimentos que possam contribuir para apropriação de metodologias voltadas para a

⁶De acordo com Caldart, (2002)“No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 18).

realidade do campo, e a organização do trabalho pedagógico, tendo como foco a minha atuação profissional.

A vivência enquanto militante de movimentos sociais permite acrescentar ainda a importância da relação entre a escola, família e a comunidade, para a materialização de uma metodologia contextualizada, baseada na consolidação de um projeto de sociedade, que respeite o tempo e o espaço onde essas vivências se constituem, uma vez que, os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, as tradições e os costumes que estão imbricados nas propostas educacionais da educação do campo, e consequentemente no cotidiano das pessoas, devem ser considerados no processo de ensino aprendizagens e estes estão diretamente vinculados à realidade da comunidade.

As motivações que me leva a estudar o campo têm por base, segundo o que traz descrito no relatório do parecer nº 36/2001 das Diretrizes Operacionais para escolas básicas do campo, a crença de que o campo, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana, possibilidade essa que aproxima cada vez mais da realidade com o desenvolvimento de propostas como a do CAT a qual é objeto de estudo. Cavalcante (2010, p. 559), afirma que “existe um mundo além das cidades, sobrevivendo sob um ritmo diferente e único”, é esse campo, onde se situa a presente pesquisa.

Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configura-se um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. Campo é,

um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço de produção econômica, como o lugar de atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (BRASIL, 2004, p. 33).

Vale salientar ainda, que a riqueza de possibilidades para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na educação do campo é inigualável, principalmente quando o nosso anseio e a nossa aproximação com o campo podem ser materializados em ações concretas.

Nesse sentido, é indispensável desenvolver estudos a partir de pesquisas que venham oferecer subsídios teóricos e práticos, sobre saberes e conhecimentos referentes à situação observada, mostrando aos estudantes e professores os desafios e os novos caminhos para refletir, analisar e tomar decisões quanto à melhor maneira de imprimir

uma aprendizagem significativa. É, portanto, fundamental que os educadores busquem proporcionar a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva a presente pesquisa busca responder questões como, o que é o CAT e o que ele se propõe, num diálogo entre a concepção do projeto e a concepção e princípios da Educação do Campo, pois o mesmo sendo um projeto de formação de professores do campo precisa dialogar com esses princípios tendo a realidade como ponto de partida, na tentativa de perceber a realidade e transcender a mesma, apontando sugestões para as possíveis mudanças no projeto.

Sem perder de vista o diálogo entre as categorias do trabalho, faremos uma reflexão sobre identidade dos sujeitos e formação de educadores do campo, buscando compreender o campo da educação do campo, bem como os sujeitos que a constrói e a qual se destina.

Nesse sentido, cabe destacar que desde a realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998, estamos testemunhando, o nascimento e o crescimento de um Movimento Nacional de Educação do Campo. Mais do que testemunhar, muitos de nós, em seus lugares, vêm exercendo papel ativo na afirmação da Educação do Campo enquanto política pública, e direito dos povos do campo, em resposta a negação histórica a esse direito.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1989, p. 3 e 4).

Como afirma Gramsci, uma ação da educação é forjar intelectuais orgânicos que, fazem a luta, sendo verdadeiros agentes da luta e busca constante pela garantia das condições de existência humana. É nesse cenário de luta de sujeitos que sofrem na pele ausência de uma educação diferenciada que surge a educação do campo. De acordo com Souza (2006, p.78),

A proposta de Educação do Campo valoriza o humano, portanto, a trajetória do sujeito do processo educativo; as relações sociais e práticas sociais vividas; objetiva pensar o trabalho e a organização de estratégias de produção que possam viabilizar os assentamentos socioeconomicamente.

Ao propor valorizar o ser humano, bem como, a trajetória do sujeito no processo educativo, à educação do campo traz para o âmbito da reflexão, a sistematização das vivências, sociais, culturais no espaço onde vivem. Assim, os sujeitos do campo vão

recriando as suas histórias, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade.

Quando se trata da Educação do Campo, para chegara um conceito, é necessário compreender o contexto o qual a educação se destina, porque ela se constitui a partir de um acúmulo de práticas, relações e embates que necessitam ser levadas em consideração durante o processo educacional.

Assim, a Educação do Campo é,

toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamentam-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações, seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (BRASIL, art.2º resolução do 01 – CNE).

Para Santos (2008, p. 69) “trata-se de um conceito novo e em construção na última década”, assim precisa ser compreendido a partir da realidade atual, levando em consideração o contexto do seu surgimento, com suas peculiaridades e contradições. Cabe destacar que a:

Expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. (BRASIL, 2007, p.8)

Segundo aspecto a ser discutido é sobre a formação de professores do campo no Brasil. Tem como objetivo, traçar um panorama sobre como tem sido pensada e consolidada a formação de professores no Brasil, fazendo um recorte para a formação dos professores que atuam na Educação do Campo.

Cabe destacar que garantir a formação que permita ao professor lidar com as adversidades do processo educacional, constitui-se em um verdadeiro desafio enfrentado nos cursos de formação inicial e continuado para os professores. Isso fica claro em várias produções acadêmicas, que tem a formação de professores como objeto de estudo.

O Artigo 7ª da Resolução nº 02 de 2008 do Conselho Nacional de Educação, preconiza que:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, resolução 02CNE, Art. 7º - § 2º).

Dessa forma, fica evidente que é possível garantir a formação do professor do campo, de forma multidisciplinar possibilitando aos professores ter uma ampla visão do

campo, bem como, seus processos de lutas e resistência e tudo isso aliado à formação acadêmica.

Tendo em vista que o objeto de estudo aqui analisado, trata-se de uma experiência consolidada que tem vinte e dois anos (1993-2015), uma trajetória que nos remete a pensar que avaliar é preciso. Nesse âmbito, o foco é debater quais os elementos que sustentam a proposta ao longo de sua existência, avaliando os mesmos e, ainda, traçar sugestões que possam fortalecer a proposta.

É importante destacar que, “a concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação”, onde “os Movimentos Sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente.” (ARROYO, 2012,p.359). Essa formação acontece tanto âmbito dos movimentos que começam a fazer a educação formal, quanto do ponto de vista das Instituições formadoras, que começam a redesenhar os cursos de formação de professores, pautados na especificidade do campo. Vale lembrar que a especificidade de que trata a educação do campo é do campo dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos(CALDART, 2008).

O que se tem de consenso é que há uma necessidade de realizar a formação, de forma consistente, contextualizada e tendo por base uma leitura permanente do processo sócio histórico e cultural, vinculado ao dinamismo do campo brasileiro. Nesse sentido, Neto (2011), afirma que “como a educação não se encontra no vazio social, de modo análogo, no mundo da educação, existem os mesmos projetos em disputa. É na luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo” (p.25).

A estreita ligação entre educação, o mundo do trabalho e da sua contribuição para a condição de existência humana dos sujeitos que vivem no campo, devem estar presente nos cursos de formação dos professores do campo, seja ele inicial ou continuada.

Em se tratando da formação de educadores do campo no Brasil, segundo Arroyo (2007, p. 157),

a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima.

No entanto, cresce nos últimos anos uma preocupação com essa demanda que é real, pois não há como consolidar uma política de Educação do Campo conforme mencionada anteriormente, sem pensar e proporcionar a formação dos educadores

enquanto elemento dessa política. A concepção de formação de educadores que se pretende trazer à tona nessa discussão é aquela que leve os sujeitos a:

Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 167)

Portanto é, partir do estudo da realidade histórica das escolas do campo e da educação voltada para os povos que vivem no campo, teremos subsídios para atuação dos educadores do campo. Assim, Arroyo (2007, p. 157), afirma que:

Os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Como reação a esta realidade, os movimentos sociais vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e culturas dos povos que vivem no campo.

Outro elemento fundamental nesse processo é compreender, quem é e como se formam a identidade dos sujeitos formadores e em formação envolvidos na proposta. Assim, o diálogo entre a concepção de formação e a identidade dos sujeitos é fundamental. Para Batista (2005) a identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo necessita ser reconhecida, valorizando os aspectos socioculturais no sentido de pertencimento nos diversos espaços sociais que habitam, para que possam servir de subsídios na construção de conhecimentos e intervenção na realidade em que vivem.

Neste contexto a presente pesquisa busca responder a pergunta: *E agora CAT, o que fazer?* A intencionalidade é discutir sobre as lacunas e as possibilidades do projeto, tecendo novas trilhas para que o mesmo se constitua enquanto política pública de formação de educadores do campo.

O próximo capítulo trata da apresentação do objeto, no diálogo entre os achados da pesquisa e as discussões teóricas do levantamento bibliográfico.

2. O PROJETO CAT: AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire (1996)



Imagem 02: Logomarca do Projeto CAT

Esse capítulo apresenta o projeto Conhecer-Analisar-Transformar (CAT), situando o mesmo no momento político educacional do país, além de refletir sobre seus avanços, desafios e possibilidades, colocando em evidência em que medida o referido projeto propõe conhecer o quê? Analisar de que forma? Transformar qual realidade?

Quem procura aperfeiçoar o ensino costuma ir atrás de livros, experiências que ajudem a melhorar as aulas, os textos, o material didático, a didática para lidar com os alunos, as dinâmicas de grupos. Buscam-se, assim, contribuições da sociologia, da psicologia, da antropologia, da genética, da biociência, da informática e das ciências (...). (MOURA, 2005, p.19).

Essa busca demarca o ponto de partida dos idealizadores, do projeto o qual é objeto de estudo da presente pesquisa, sabia-se das várias dificuldades enfrentadas pelas escolas localizadas no campo. Era necessário buscar saídas com vistas a possíveis melhorias.

Do ponto de vista histórico, no final do ano de 1993, aconteceu o Seminário com as Secretarias Municipais de Educação, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Sociedade Civil Organizada, a exemplo dos Sindicatos e Associações de Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar, com o objetivo de apresentar uma proposta de Educação Rural, a qual já vinha sendo desenvolvida em Pernambuco. Nesse período deu início a metodologia pedagógica que recebeu o nome de Projeto CAT.

Destaca-se ainda, que é na década de 1990 que registra-se uma ênfase nos processos de lutas sociais de sujeitos pelo direito à vida, sobrevivência e pela democratização do acesso à terra, a erradicação do trabalho infantil e a educação escolar. É nesse cenário que nasce o Projeto CAT.

Segundo Rocha e Machado (2004) o MOC desenvolvia uma experiência de alfabetização de jovens e adultos na área rural, e em pesquisa realizada percebeu que um número significativo de alunos haviam se matriculado e depois abandonado à escola, aumentando assim o índice de analfabetismo.

Os cursos de magistério, não forma professor para o campo e as universidades também não, então o MOC, como trabalhou desde 1987 a 1997 com Educação de Adultos aí em 92, se fez uma avaliação desse trabalho e se descobriu que 65% daqueles alunos adultos que estavam ali, tinham passado por uma escola, historicamente vem isso aí, mas saíram analfabetos e buscando as causas disso agente viu que era porque a escola não satisfazia a ele. (Entrevistada 01 *apud* OLIVEIRA, 2012, p.50 a).

A autora ratifica a necessidade de construir uma escola que dialogue diretamente com a realidade, e que ajude no fortalecimento e envolvimento da sociedade civil organizada na construção e validação dessa escola, pois a escola que ali

estava não dialogava com a realidade na qual estava inserida, como afirma a autora há um índice significativo de analfabetismo. Assim,

a partir da constatação de que a raiz do analfabetismo rural se encontrava na própria escola básica rural, interferir no processo da escola rural, visando a melhoria da qualidade do ensino, principalmente destacando a capacitação das professoras rurais (Relatório Anual MOC/CAT, 1994, p. 41).

Era necessário pensar uma escola que “em vez de ser uma transmissora de conhecimentos para quem, supostamente, ‘não tem conhecimento’, seja capaz de construir conhecimentos, com quem já os tem de outras formas” (MOURA, 2005, p. 23).

É nesse cenário que surge o Projeto CAT, como um projeto de formação continuada de professores do campo. Os verbos dão nome ao projeto e servem de base à proposta metodológica, ou seja, correspondem às ações das três etapas da metodologia são: **Conhecer**, **Analisar** e **Transformar** a realidade do campo. Assim, depois de um tempo surge à necessidade de acrescentar uma quarta etapa ao projeto – **Avaliar**, já que se tinha essa prática de avaliar a etapa anterior antes de iniciar a seguinte, no entanto, não constava na ficha pedagógica.

Segundo Carneiro (2007), O CAT nasceu com uma metodologia específica para formação de professores tendo como um dos principais objetivos ter os professores melhor orientados para discutir sobre agricultura com os alunos e incentivar a participação da comunidade e construir novos conhecimentos, tendo como ponto de partida a realidade no qual está inserido.

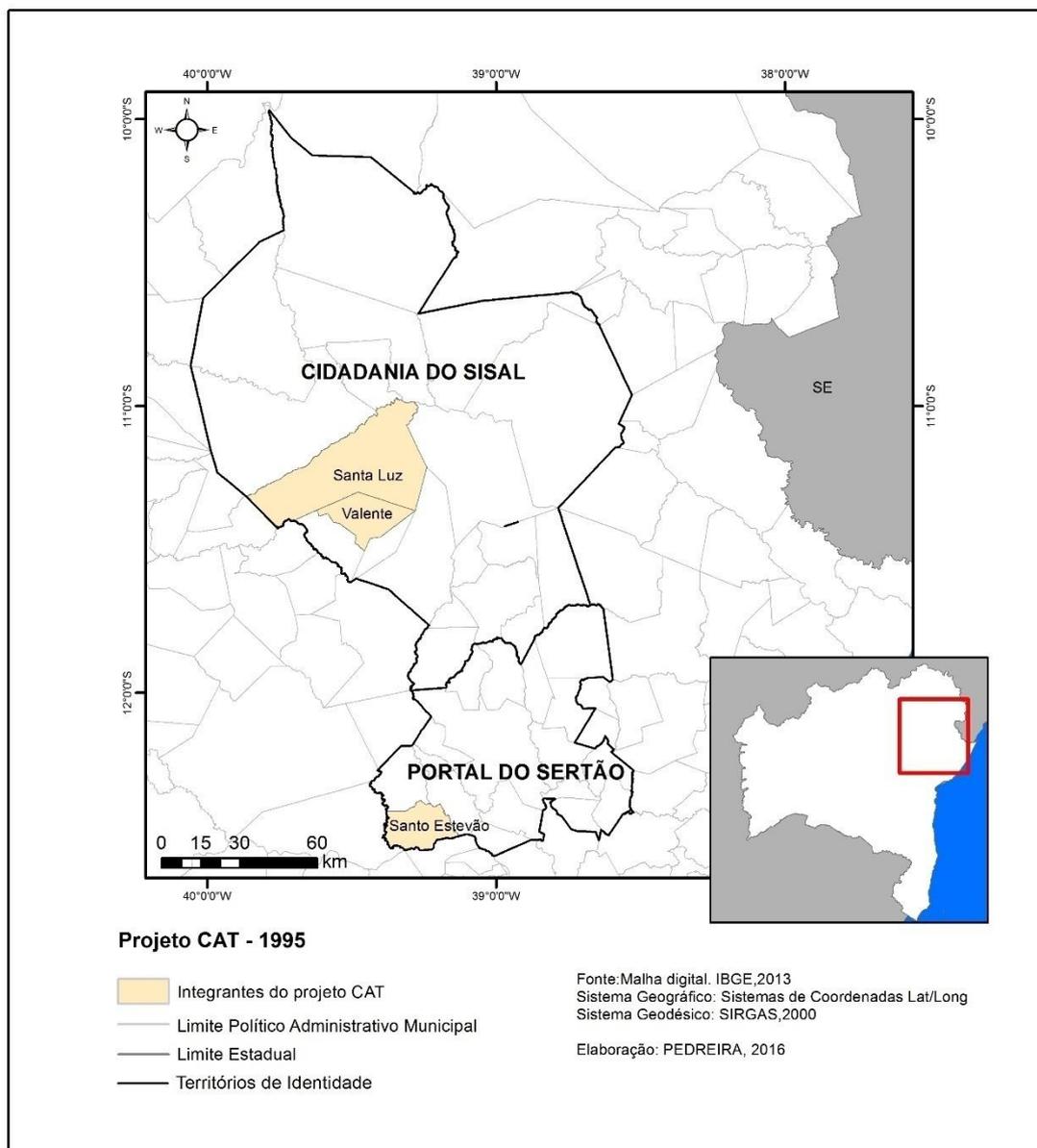
Dessa forma,

O MOC bebeu a inspiração metodológica (entendendo-se que nenhuma metodologia se debate e aplica sem uma concepção política que a embasa) na experiência do SERTA⁷. A partir daí foi desenvolvendo o trabalho, adequando a sua realidade. (BAPTISTA, 2005,p.35).

O referido projeto iniciou com 03 (três) municípios, em 1994, e atualmente atende 20 (vinte) municípios, sendo 15 (quinze) no Território do Sisal e os demais no Território da Bacia do Jacuípe. O mapa 2 mostra municípios onde foi implantado o CAT, em 1995.

⁷ Serviço de Tecnologia Alternativa, com sede no estado de Pernambuco, desenvolve a proposta conhecida como *Proposta Pedagógica de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável –PEADS*, a qual foi fonte de inspiração para elaboração do Projeto CAT.

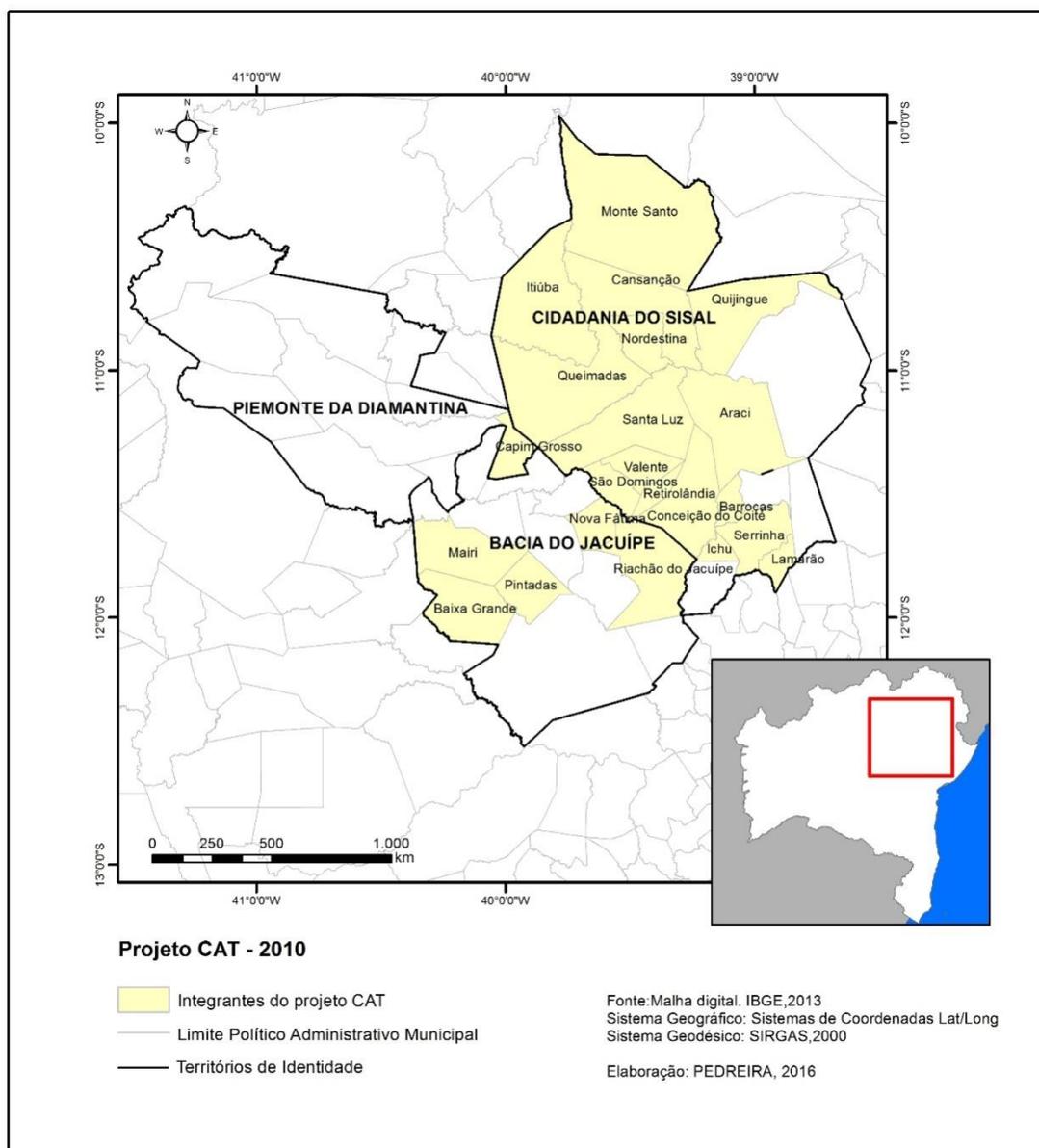
Mapa 2– Municípios de atuação do Projeto CAT em 1995, localizado no mapa do Estado da Bahia.



Fonte: Instituto de Geografia e Estatísticas 2013 e 2014. Adaptado por, PEDREIRA, PhilipeDamasceno.2016

O Mapa 2 mostra os municípios onde foi implantada a proposta. A escolha de apenas três municípios, seu deu pelo de fato ser uma experiência piloto, aproveitando outras experiências que o MOC, já desenvolvia nesses municípios, o que facilitou o desenvolvimento da proposta. Após a implantação, o projeto foi crescendo gradativamente, e ocupando outros territórios, o mapa 3 mostra a atuação do projeto em 2010, ano que registra-se o maior número de municípios atendidos.

Mapa 3 – Municípios de atuação do Projeto CAT em 2010, localizado no mapa do Estado da Bahia.

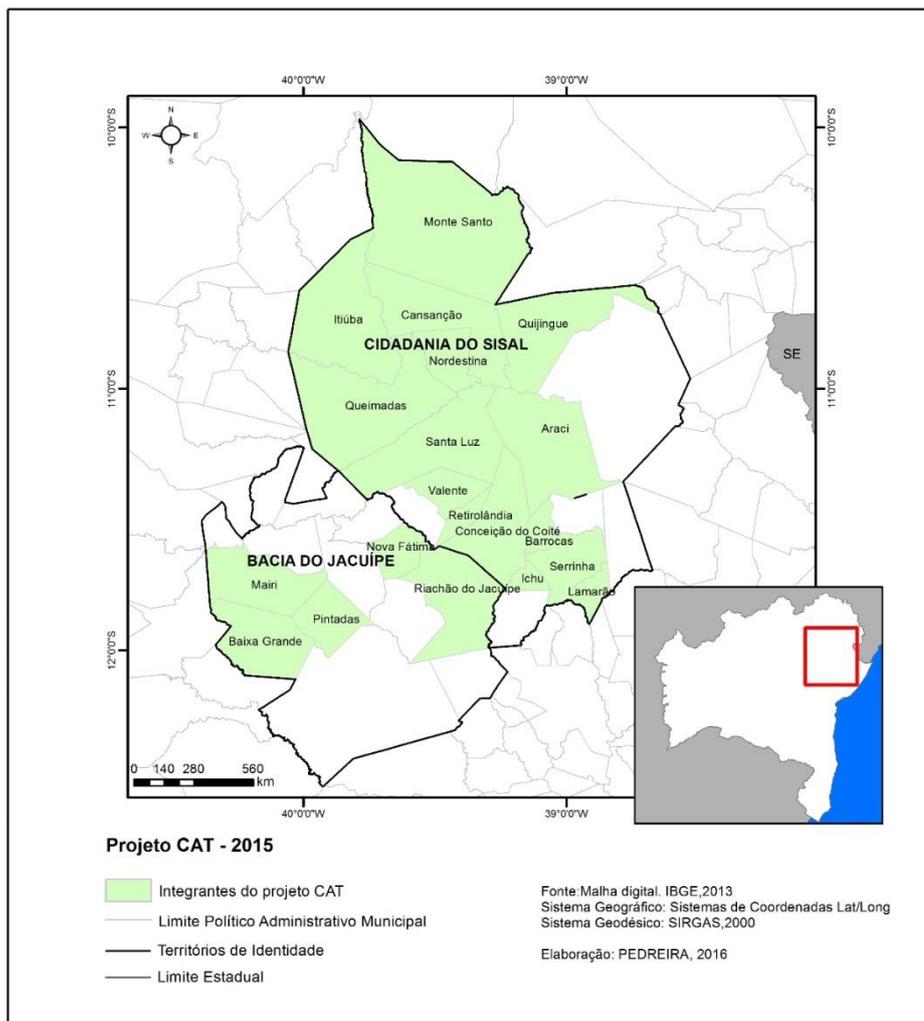


Fonte: Instituto de Geografia e Estatísticas 2013 e 2014. Adaptado por, PEDREIRA, PhilipeDamasceno.2016.

O mapa 3 mostra o municípios de atuação do CAT no ano de 2010, a escolha desse ano, é pelo fato de que o mesmo registra o maior número de atuação do projeto desde sua implantação. Destaca-se no mapa 3 maior atuação nos municípios que compõe o território do Sisal, isso dar porque historicamente o MOC, sempre atuou nesses municípios com outros programas. Mesmo passando duas décadas desde a implantação do programa, ele ainda não conseguiu transforma-se em uma política pública municipal de educação do campo, o que implica dentre outras coisas a não continuidade da proposta em todos os municípios.

O mapa 4 mostra os municípios de atuação da proposta no ano de 2015, ano de referência da presente pesquisa.

Mapa 4 – Municípios de atuação do Projeto CAT em 2015, localizado no mapa do Estado da Bahia.



Fonte: Instituto de Geografia e Estatísticas 2013 e 2014. Adaptado por, PEDREIRA, PhilipeDamasceno.2016

O mapa 4 mostra a predominância do Projeto, no Território de Identidade do Sisal, atuando em 15 municípios dos 20 que compõe o território. Chama atenção nos três mapas a sinalização dos municípios no mapa do Estado da Bahia, dando ênfase a uma região, nesse caso a semiárida. É nessa região também a área de atuação tanto do MOC quanto da UEFS, enquanto instituições proponentes do projeto.

Para melhor compreender o campo de atuação da proposta do CAT o quadro 2 mostra os municípios e o ano de adesão ao projeto. Sinaliza ainda qual município compõe cada Território de Identidade, dos dois em que o projeto atua.

Quadro 2 - Municípios atendidos pelo CAT, o Território de Identidade a que pertence e o ano de adesão ao Projeto.

Nº	Município	Território de Identidade	Ano de adesão ao projeto CAT
01	Araci	Sisal	1999
02	Baixa Grande	Bacia do Jacuípe	2008
03	Barrocas	Sisal	2004
04	Cansanção	Sisal	2002
05	Conceição do Coité	Sisal	2000
06	Ichu	Sisal	2005
07	Itiúba	Sisal	2005
08	Lamarão	Sisal	2005
09	Mairí	Bacia do Jacuípe	2008
10	Monte Santo	Sisal	2005
11	Nordestina	Sisal	2006
12	Nova Fátima	Bacia do Jacuípe	2004
13	Pintadas	Bacia do Jacuípe	2009
14	Queimadas	Sisal	2005
15	Quijingue	Sisal	2005
16	Retirolândia	Sisal	1996
17	Riachão do Jacuípe	Bacia do Jacuípe	1998
18	Santa Luz	Sisal	1995
19	Serrinha	Sisal	2010
20	Valente	Sisal	1996

Dados fornecidos pelo Programa de Educação do MOC, em 2012 atualizado em 2015.

O quadro2 mostra um avanço gradativo do projeto no tange a adesão ao mesmo. Isso sinaliza a ausência de projeto de formação continuada dos professores do campo nos municípios. O quadro 2 mostra um aumento na adesão ao Projetos no ano de 2005, três anos após a aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo através da Resolução nº 01/2002, pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e Cultura (CNE/MEC) um instrumento normativo específico da Educação do Campo, com critérios políticos, pedagógicos e administrativos que servem para nortear a organização de todos os aspectos referentes a essa modalidade de ensino, desde a organização curricular até a construção da identidade da própria escola a partir da comunidade a qual ela está inserida.

Cabe destacar que alguns municípios não ficam no projeto de forma contínua, isso devido às mudanças de gestão municipal, aliado a falta de compreensão da importância da educação do campo.

O Projeto CAT tinha sua atuação em 22 municípios até início de 2011, porém em meados do ano, por mudanças políticas houve o afastamento do município de Capim Grosso, que vinha atuando desde 2003, apesar das investidas e procuras da equipe de Assessoria do Projeto. (Relatório Anual UEFS- CAT, 2011, p. 05).

O Projeto CAT propõe contribuir para a formação continuada de professores do campo, a fim de ensinarem questões relacionadas, a forma de vivência do homem e da

mulher do campo, seu trabalho sua cultura, visando buscar estratégias que contribuam para o desenvolvimento sustentável da comunidade e convivência com o semiárido.

No que tange aos objetivos, o Projeto CAT, aponta três objetivos⁸ bem definidos, são eles:



Contribuir para a formação de professores municipais do campo a fim de trabalharem melhor com seus alunos e as famílias, numa nova metodologia, valorizando e respeitando a Natureza, o homem do campo, seu trabalho e sua cultura, buscando contribuir para o desenvolvimento sustentável da comunidade, do município e da região (território);



Melhorar a qualidade da educação do campo na região, especialmente no semiárido, valorizando a realidade onde as escolas estão inseridas, criando conhecimentos que ajudem as famílias a melhorarem de vida, contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar e para a construção do desenvolvimento sustentável;



Contribuir para a formulação, implementação e execução de políticas públicas educacionais para as escolas do campo, considerando e valorizando a realidade rural a população do campo e o meio ambiente, atendendo assim às necessidades e anseios dos alunos e suas famílias, colaborando, portanto, para o desenvolvimento integral e integrado na região (território).

Tais objetivos deixam evidente o que se pretende ao final de cada etapa do Projeto, no que se refere à formação dos professores e a prática pedagógica dos mesmos. Outro aspecto que merece destaque é que os objetivos pretendidos com o projeto dialogam com os princípios da educação do campo, ao afirmar que a Educação do Campo busca o:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se

⁸Consta na síntese da proposta do projeto elaborado pela Professora Francisca Maria Carneiro Baptista, orientadora de Língua Portuguesa do Projeto CAT, 2004.

as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. (BRASIL, decreto 7.352/2010, art.2º).

Garantir que os princípios acima citados sejam respeitados e vivenciado é primordial para a Educação do Campo de fato aconteça, visto que:

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer da história... levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um dos seus princípios básicos: o de que nós fazemos fazendo a história. (ARROYO, 2012, p.230).

Buscando fundamentar a sua ação e os objetivos, pelos quais fora criado, define-se ainda os princípios que norteia o Projeto. Segundo Baptista (2005) os princípios são as bases filosóficas, teórico-metodológicas, são eles que determinam a metodologia, o material didático a ser utilizado e tratam dos fins da educação, do conhecimento, da escola.

Assim, os princípios⁹ que norteiam o Projeto CAT são:

Quadro 3 - Princípios do Projeto CAT			
1. No que se refere à escola, seu papel e o projeto político pedagógico do município:	2. Quanto ao conhecimento, sua produção e seus sujeitos:	3. Quanto ao currículo, conteúdo e avaliação:	4. Quanto à autoestima dos protagonistas e a necessidade de ir além do racional:
O papel ou função da escola não é só repassar o código escrito, ensinar a ler e a contar. É, sobretudo, construir valores e conhecimentos, desenvolver habilidades e preparar as pessoas para a vida;	Todos ensinam e todos aprendem – as pessoas que aprendem na construção do conhecimento são os/as professores/as, os alunos/as e os familiares; e todos também ensinam. O/a professor/a é apenas o/a orientador/a desse processo;	O currículo deve englobar não só os conteúdos das disciplinas, como também a concepção filosófica da educação que a escola que realizar. Esta concepção tem que ser clara, transparente, conhecida também pelos alunos e pais. Ou seja, o ensino na escola tem a ver com a visão de pessoa, de mundo e de sociedade e essa visão deve ser explícita na metodologia, no material didático. O currículo precisa ser explícito.	O/a professor/a precisa se amado/a por si mesmo/a, ter autoestima, autoconfiança, autocontrole, pois precisa interagir com as crianças para que elas também construam esses valores;

⁹Princípios citados no livro do CAT: "Educação Rural e Sustentabilidade no Campo" – Feira de Santana, 2005, pág. 26, 27 e 28, aqui apresentados com adaptações da linguagem, porém, com o mesmo conteúdo político-pedagógico. Síntese feita pela Professora Francisca M^a Carneiro Baptista, técnica de Educação do MOC.

Os espaços da vida familiar, do trabalho, do mercado, são espaços de aprendizagens e podem ser explorados para o ensino da Matemática, da Linguagem, da Comunicação, da Geografia, da História, das Ciências, etc;	Os/as alunos/as são capazes de elaborar ideias próprias, pois já trazem conhecimentos aprendidos na vida familiar, social e de trabalho; Os familiares, mesmo analfabetos, têm conhecimentos que são importantes e precisam interagir com os conteúdos dos livros e da escola;	Para ensinar bem, o município e a escola devem ter um projeto de vida, de futuro, de como se quer o município, as comunidades, para que o /a professor/a possa orientar-se no trabalho e desenvolver melhor seu trabalho na sala de aula;	As pessoas são cidadãos desde cedo, e prepara-se a criança para o presente e o futuro, pois ela já é protagonista na sua família e comunidade;
A educação escolar não é só uma vontade e uma ação do/a professor/a em sala de aula, mas também é uma vontade política e uma ação do prefeito, de seus secretários, diretores de escolas, dos vários conselhos municipais;	São objetos do conhecimento: a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e de seu território; O conhecimento é considerado como meio, instrumento, oportunidade para alcançar o desenvolvimento integral das pessoas e dos territórios onde vivem. O processo de construção é permanente, durante toda a vida da pessoa – vivendo e aprendendo;	A avaliação é um processo contínuo, realizado por/com todos os envolvidos- todos os participantes do processo da construção do conhecimento e de ver valores são avaliados e se auto avaliam, analisando o processo, os conteúdos, a metodologia e é feita de diversas formas com muitos instrumentos de avaliação e deferentes atores;	

Fonte: Educação Rural e Sustentabilidade no Campo – Feira de Santana, 2005, pág. 26, 27 e 28.

Os princípios relacionados no quadro 3, orientam toda a proposta do projeto, a vivência de cada um deles dialogando entre si, é essencial para o alcance dos objetivos, delineados pelo CAT. Outro aspecto importante é que os princípios do projeto dialogam, com os princípios da educação do campo ao optar principalmente pelas categorias, escola, sujeitos, e ainda descrever o que deseja alcançar em cada uma delas ao final da vivência do Projeto. Nesse sentido, Fernandes (1999, p. 33), afirma que:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

Para efetivação da proposta do projeto e a vivência dos princípios do mesmo faz-se necessário dar outros passos, a escolha dos passos foi à metodologia, a qual será apresentada a seguir.

2.1. PROPOSTA METODOLÓGICA DO CAT

Toda ação necessita de um caminho para ser consolidado, assim o caminho seguindo pelos idealizadores do projeto é baseado no método Freiriano. De acordo com Brandão (1981), o método Paulo Freire, consiste numa proposta de alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire. O método nasceu em 1962 e busca fazer uma investigação conjunta entre professores e alunos das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, e daí inicia-se o processo de alfabetização.

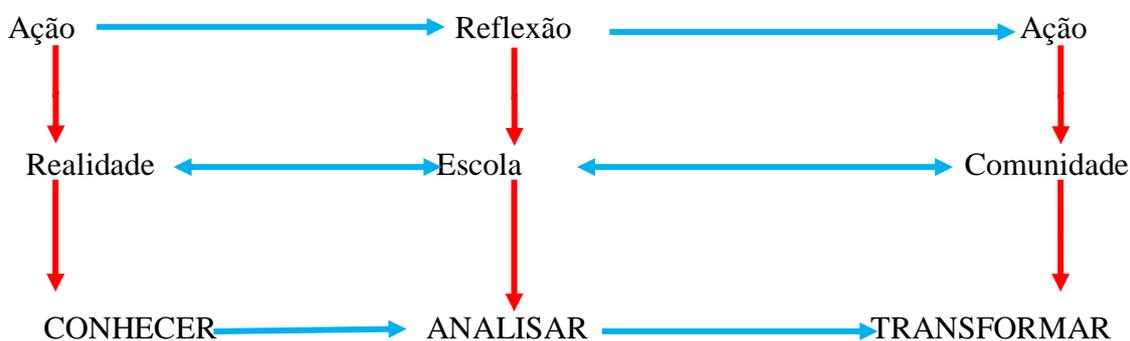
Segundo Oliveira (2012 *apud* FEITOSA 1999), a proposta parte da realidade (fala do educando) e a organização dos dados (fala do educador). Nesse processo surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. No que se refere aos conteúdos de ensino, esses são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa ou cada grupo envolvido na ação pedagógica a dispõe de si própria, ainda que de forma simples, os conteúdos necessários dos quais dão origem a construção do conhecimento.

Vale ressaltar que o importante no método não é transmitir conteúdo específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida pelos sujeitos e a partir daí construir conhecimentos. Assim, os princípios do método são: ação, reflexão e ação buscando vivenciar,

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Na adaptação do método à metodologia do CAT é apresentada no fluxograma abaixo:

Fluxograma 1: Método Paulo Freire adaptado à metodologia do Projeto CAT



As entidades MOC e SERTA¹⁰ as quais idealizam a proposta ora aqui estudada buscam inovar não só na concepção de educação a ser oferecida nas escolas do campo, mas também na proposta metodológica, por isso o esforço em delinear o fluxograma 1.

Nesse sentido Baptista (2003) afirma que,

As duas entidades pontuam, cada vez que fortalecem sua prática, que a riqueza da proposta educacional está na concepção filosófica, teórico-metodológica. As ações didáticas, as dinâmicas, os conteúdos são resultados dessa concepção. Não dá para separar essas duas dimensões da concepção (p.41).

De acordo com a citação a proposta busca um novo papel para educação, onde a escola passa de mera reprodutora a construir saberes indo bem além do ler e escrever. O ponto de partida para iniciar a materialização da metodologia do projeto é a escolha do tema a ser estudado. Para Rocha e Baptista (2005, p.90),

O tema escolhido deve estar ligado à vida do campo em si, dando-lhe também uma dimensão social. Vê-se o aqui e o agora da família e da comunidade, explorando-se assuntos do trabalho e da vida sociocultural e política do momento.

Ao trabalhar a partir de tema forjado na vivência da comunidade, o objetivo do Projeto CAT é que a escola esteja a serviço da comunidade, sendo ela a responsável por convocar a comunidade a pensar seus principais problemas e suas potencialidades. Diante do exposto, os verbos que dão origem ao nome do projeto e a metodologia do projeto ganha vida da seguinte forma:

Conhecer - é a pesquisa na comunidade.

Essa etapa tem por objetivo básico favorecer e instrumentar o conhecimento da realidade pelo aluno, através de uma série de questões-sugestões de como buscar informações junto aos pais e à comunidade. (ROCHA e BAPTISTA, 2005, p.91).

É quando acontece aproximação por parte dos estudantes na condição de pesquisado com a comunidade. Os sujeitos saem da condição de moradores das comunidades e passam a ser moradores/pesquisadores, fazendo um mergulho na realidade da comunidade.

Analisar - Registro e reflexão sobre o pesquisado para construir conhecimentos sobre a realidade.

O analisar é o momento fundamental desse processo metodológico. É aqui, efetivamente, que se constrói o novo conhecimento, sistematizando os dados

¹⁰Serviços de Tecnologia Alternativa – SERTA, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), tem sede em Pernambuco e tem como missão formar jovens, educadores/as e produtores/as familiares, para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas, na promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Mais informações ver: <http://www.serta.org.br>.

trazidos do levantamento da realidade, comparando-os entre si e com outros conhecimentos já produzidos. (ROCHA e BAPTISTA, 2005, p. 92).

Registra-se também construção e apropriação dos conhecimentos historicamente construindo pela humanidade. É momento em que acontece o diálogo entre o tema, e os conteúdos em esforço coletivo (professores/alunos), na tentativa de compreender melhor o tema abordado.

Nesse momento pedagógico com os alunos, o (a) professor (a) processa síntese e uma reflexão sobre a realidade pesquisada (...). Inserem-se os conteúdos curriculares, ou seja, a partir da realidade conhecida, as crianças aprendem ciências, geografia, matemática, história. (BAPTISTA, 2003, p.48).

Devolver a caminho do transformar – é o momento de sistematizar e apresentar para comunidade os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. “O ‘transformar’ ou ‘encaminhamentos’ é uma consequência lógica do “analisar/aprofundamento”, ou seja: o conhecimento crítico produzido sobre a realidade conduz a uma ação na comunidade” (ROCHA e BAPTISTA, 2005, p.94).

A orientação nessa etapa da proposta é que sejam trabalhados aspectos concretos da vida dos sujeitos envolvidos no processo, e que as devoluções desses conhecimentos sejam feitas com a utilização de elementos, como a arte e da cultura da comunidade, enriquecendo cada vez mais o a prática pedagógica bem como, a ação da escola.

Avaliação – Segundo Rocha e Baptista 2005, faz parte do processo metodológico do projeto, avaliar sempre a caminhada.

É chegado o momento de dar um balanço, de avaliar os processos vivenciados, os conteúdos construídos e assimilados, as habilidades desenvolvidas e /ou exercitadas (...) os sujeitos que participaram do processo, e os resultados alcançados. (BAPTISTA, 2003, p.49).

Preconiza ainda que sejam avaliados os impactos do tema estudo em três dimensões: na vida dos alunos, na escola e na comunidade/município. Segundo Rocha e Baptista (2003) esse aspecto é percebido a curto, médio e longo prazo, já que a metodologia busca as mudanças de hábitos e atitudes e, assim sendo, não pode ser percebido de forma imediata. Para implementação da proposta, os sujeitos utilizam um instrumento chamando Ficha Pedagógica, a qual consta no anexo I e II, desse trabalho.

Na Ficha contém os passos norteadores para os sujeitos desenvolverem cada etapa da proposta, a pesquisa na comunidade, a análise da mesma e a construção do conhecimento que será devolvido à comunidade para transformar a realidade. Nesse sentido, Baptista (2005) diz que a Ficha Pedagógica é

uma espécie de roteiro do/a professor/a para trabalhar em sala de aula. São frutos do planejamento, pensado, discutido e registrado por um grupo de professores que buscam melhorar a qualidade de sua ação educativa, organizando seu trabalho a partir da realidade vivencial dos alunos. (p.86).

Nada mais é do que um roteiro que orienta o trabalho do professor em sala. Ela sempre é construída tendo como referência uma unidade letiva, e sua vivência dirá se encerra na junto ao fim da unidade ou continuará na unidade seguinte. Baptista (1998) salienta que:

o mais importante da ficha pedagógica é que ela torna possível a concretização dos elementos metodológicos básicos do projeto: o **conhecer**, **o analisar e o transformar**, sempre em consonância com a realidade rural e partindo desta para o conhecimento global e universal. (p.41) (grifos da autora).

Assim, é possível, expressar por meio desse instrumento a dimensão política-pedagógica, através da concretização dos elementos pedagógicos. Conforme, Baptista e Baptista, (2005, p. 86 e 87), a ficha pedagógica do projeto CAT objetiva:

- Criar condições de valorização do campo e de se partir, sempre, no processo de construção do conhecimento, da realidade que circunda o aluno. Daí a necessidade da pesquisa, do diagnóstico, do “Conhecer”;
- Criar condições de desenvolvimento do senso crítico do aluno, de sistematizar e ampliar os conhecimentos adquiridos, por essa razão, a segunda parte da ficha denomina “Analisar”.
- Contribuir para desenvolver o todo da personalidade do educando e não apenas as suas habilidades intelectuais, mas uma formação integral;
- Criar condições de incentivo à criança para o exercício da cidadania, na interação com a comunidade, e, a partir desta, com a sociedade. O terceiro momento, o “Transformar”, objetiva essa interferência específica da escola na comunidade através de interação dos três sujeitos (professores, alunos e pais), buscando contribuir para melhorar o teor da realidade conhecida. Tudo que se descobre de bom no “conhecer”, se incentiva a ampliar; e o que se identifica de falho, busca melhorar, através de reflexões, discussão com alunos, pais/comunidade;
- Criar condições de mudanças nas atitudes dos alunos e na realidade local, com o estudo e desenvolvimento de cada tema, a ficha serve como instrumento para que alunos, professores e comunidade produzam conhecimentos que lhes sejam úteis para o desenvolvimento sustentável da comunidade;

Contudo, apesar do mérito operacional das fichas pedagógicas que visam o acompanhamento e o desenvolvimento dos temas propostos passo a passo, o ponto fundamental é colocar em pauta o tempo previsto para o desenvolvimento das ações e a complexidade dos temas escolhido e ou forjando na realidade, este que servirão de base para formação dos sujeitos envolvidos, um exemplo dessa ação consta no anexo¹¹ I do Livro da ‘ Educação Rural: das experiências à política pública’, no qual consta uma

¹¹Ver modelo em anexo desse trabalho.

ficha pedagógica onde se propõe discutir temas como: eleições, violência, políticas públicas, em apenas dois meses. (Ver anexo II desse trabalho).

Com base no Projeto CAT outro aspecto que precisa ser questionado e revisado é que não fica evidente em que momento os professores – formadores são envolvidos para debater os temas e pactuarem sobre as escolhas teóricas e conceituais, as quais servirão como base para o trabalho em sala de aula. Como bem salienta Oliveira (2012):

O grande diferencial da ficha pedagógica, enquanto instrumento metodológico é a preocupação com a intervenção na realidade da comunidade, por meio da ação pedagógica. Outro aspecto importante é que a construção da ficha se dar de forma coletiva, através de grupos de professores e coordenadores dos municípios contemplados com o projeto. Vale salientar que esse momento de construção e reconstrução da ficha, constitui-se também um momento de formação continuada para os professores e coordenadores, mediada pela troca de saberes e experiências(p.59).

Dessa forma, permite que haja a troca de experiências, elemento fundamental na construção do conhecimento. No entanto, não pode perder de vista a intencionalidade pedagógica, tanto na formação dos professores, quanto na prática pedagógica em sala de aula, pois só assim irá contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capaz de nem só mergulhar na realidade no qual está inserido, mas deixar-se tocar por essa realidade.

2.2. COMO SE DA À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DESENVOLVIDA PELO CAT

O Projeto CAT, constitui-se num processo de formação continuada de professores que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal, que atuam em escolas do campo do semiárido baiano, conforme convênio que consta no anexo IV deste trabalho, com o objetivo de delinear uma metodologia voltada para a realidade do campo e melhorar a qualidade da educação nesse espaço. (BAPTISTA, 2005). No município de Conceição do Coité a proposta é desenvolvida desde a educação infantil.

Propõe-se, contribuir para a formação continuada de professores do Campo, a fim de levá-los a trabalhar questões relacionadas, a forma de vivência do homem e da mulher do campo, seu trabalho sua cultura, visando buscar estratégias que contribuam para o desenvolvimento sustentável da comunidade e a convivência com o semiárido.

Diante disso, a concepção¹² de formação de professores defendida pelo Projeto CAT é:

- a) Formação Filosófica Metodológica;
 - Estudo da Filosofia, base da educação que se quer realizar e metodologia do CAT para alcançar os objetivos propostos, ou seja, reflexão sobre a educação que se quer desenvolver, a partir da realidade dos alunos, buscando melhorá-la.
 - Planejamento pedagógico e coletivo do ano letivo e dos estudos, com maior participação da comunidade;
 - Avaliação dos alunos, com um passo para o seu crescimento e não como ponto final de um processo;
 - Fundamentos legais e formação continuada do professor; Tudo isso é feito através de encontros de 02 ou 03 dias.
- b) Formação em conteúdo específicos das disciplinas e dos processos sociais a desenvolver.
 - Desenvolvimento local Sustentável, relações sociais de gênero, fortalecimento da agricultura familiar, segurança alimentar, convivência com o semiárido, políticas públicas, etc.
 - Todo esse processo se realiza através de dias de estudos ou oficinas em cada município, com a participação de todos os professores municipais das escolas do campo;
- c) Atividades do processo de formação
 - Encontro com professores novos no projeto – formação inicial;
 - Encontros Intermunicipais (com assessoria, coordenadores municipais e representantes dos professores de cada município) para avaliação e replanejamento do processo;
 - Dias de estudo com professores nos municípios sobre algum tema pedagógico e/ou sociocultural (como os citados acima), ou para estudo de ficha pedagógica;
 - Oficinas e seminários temáticos nos municípios com todos os/as professores/as a partir de temas levantados ou sugerido por eles/as mesmos/as;
 - Visitas às escolas;
 - Boletim “A voz do CAT” – com experiências do professorado, textos de alunos/as e artigos formativos e informativos;
 - Reuniões e dias de estudo da coordenação pedagógica (assessoria MOC/UEFS e coordenadores municipais) para avaliar e planejar a caminhada.

Diante do exposto pode-se afirmar que, o Projeto CAT pretende desenvolver a “formação sistemática e continuada; assumida e trabalhada como um processo – ação, reflexão, ação – numa perspectiva de caminhada, de mudança de mentalidade, de ações e de resultados.” (BAPTISTA, 2005, p.81).

É inegável, que a formação a qual é delineada pelo projeto, tem um compromisso com os temas (meio ambiente, gênero, Agricultura Familiar) voltados para o desenvolvimento das comunidades por meio do processo educacional, associados à discussão dos conteúdos curriculares. O que se configura em um avanço, no processo

¹²Extraído da síntese feita pela professora Francisca Baptista, técnica do MOC em 2004.

de construção do conhecimento, pois os conteúdos trabalhados, não surgem do acaso, e sim de uma realidade concreta.

No entanto ao analisar os documentos, relatórios, sínteses, textos que se referem ao projeto, apesar de denominar-se como uma proposta de formação continuada de professores, o conceito de formação delineada pelo projeto não fica claro, isso porque segundo Lima (2011), existem vários modelos de formação continuada que foram e ou estão sendo desenvolvido no Brasil, e assim sendo, cada proposta de formação de professores, deve deixar em evidência a teoria pedagógica que a sustenta.

Carneiro (2007), ao citar o relatório anual do MOC-CAT 1998, afirma que o projeto deu continuidade ao processo de formação de professores, por meio de capacitações onde, “na capacitação trabalha-se em duas linhas: no planejamento do trabalho pedagógico e na formação específica por área, a partir do que for solicitado pelos grupos de professores(p.29)”.

Isso porque no relatório anual do CAT/UEFS, afirma que:

Conseguimos dar passos importantes no aspecto Capacitação em Serviços. Um dos elementos fundamentais desse processo foi justamente a atualidades dos temas abordados no decorrer do trabalho. As capacitações se deram basicamente sob a forma de oficinas, nas diversas áreas do conhecimento. (1995, p.9).

Ou seja, a escolha do tema ou área de estudo é feito pelos professores. Um aspecto positivo ao optar por trabalhar nessa perspectiva é autonomia dada aos sujeitos que vivem no chão da escola e, portanto tem conhecimento das necessidades, o aspecto negativo é que corre-se o risco de não haver a continuidade do processo de formação, tendo em vista a área/tema escolhida ou super valorizar um aspecto em detrimento do outro.

Chama atenção na proposta de formação de professores preconizada pelo projeto CAT, os momentos de formação, e como elas acontecem, conforme citado na página anterior desse trabalho. Visto que para Candau (1996*apud* Lima 2011, p. 65)

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc... de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Nessa perspectiva, Carneiro (2007p.35) afirma que, “nos encontros de formação, pelos relatórios, se trabalhavam mais questões técnicas, pedagógicas, contrariando muitas vezes, até os princípios e metodologia do projeto que é baseada em Paulo Freire”, ao se referir à experiência educativa, Carneiro ao citar Freire afirma que: “é por

isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador” (FREIRE, 1996*apud* CARNEIRO, 2007, p.35).

Nesse sentido Martins(2013, p.12), afirma que “a formação oferecida para professores se torna instrumental e prática, por meio de técnicas de ensino e instrumentalização meramente metodológicas”, desviando dos princípios da educação do campo e do próprio projeto.

Nesse sentido, propõe-se que, no caso do Projeto CAT, seja dado um novo olhar para proposta, a partir de novos referenciais políticos pedagógicos, tendo como base elementos teóricos e metodológicos que possibilitem a construção de práticas formativas mais dinâmicas e crítica, de forma que leve os sujeitos a ampliar seu olhar de forma crítica sobre os conteúdos políticos pedagógicos, bem como, sobre a comunidade, que para o projeto é o ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ainda sobre a importância de se definir a teoria que sustenta a ação pedagógica Pistrak (2011) afirma que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (p.19). Não se quer com isso negar a relevância e a autenticidade do Projeto, que por sinal mantém-se firme a mais de duas décadas, mas sim, qualificar o mesmo a partir da definição de teoria pedagógica condizente com sua ação, saber para onde vai a partir de quais princípios é fundamental. Isso,

porque antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar por que ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura do método. (PISTRAK, 2011, p. 20).

De acordo com a citação, o que se pretende é levar os professores a definirem seu próprio método de ensino, mediatizando pela reflexão crítica de cada ação, levando-se em consideração sua intencionalidade. Para isso, faz-se necessário envolver no processo de formação a universidade enquanto uma das instituições responsáveis pelo processo de formação dos sujeitos, nesse caso os professores, aspecto esse que não fica claro na proposta do Projeto CAT.

Nesse sentido no termo de convênio celebrado entre a Universidade, MOCe as Prefeituras os quais desenvolvem a proposta, dentre outras responsabilidades, no que se refere à formação, afirma que a responsabilidade da instituição é:

Assumir com o MOC o processo de formação inicial da equipe pedagógica dos municípios novos, preparando coordenadores/as municipais, para que estes iniciem e assumam no seu município, a proposta metodológica do CAT junto com professores do campo. (UEFS, 2016, p. 02).

Cabendo a essa equipe além de implementar a proposta no município desenvolver a formação dos professores que atuam no projeto. Nessa perspectiva, a de se questionar como se dá essa formação, já que os sujeitos que a fazem são multiplicadores da formação.

Compreender os elementos que fundamentam a formação de educadores do campo no Brasil é fundamental para garantir o alcance dos objetivos proposto na formação sem perder de vista os princípios da educação do campo. No capítulo seguinte esse será o cerne da discussão e formação de educadores e sua interface com a identidade do sujeito.

3. IDENTIDADE DOS SUJEITOS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

O educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá seu aprendizado de artista.

Madalena Freire (1995)

Aceitar a condição de ser sujeito do campo historicamente, nunca foi uma tarefa fácil. E essa negação nasce colada com o processo de escolarização dos sujeitos que vivem no campo. Isso, porque a concepção de educação concebida numa perspectiva urbanocêntrica, contribui diretamente de forma negativa para formação da identidade dos sujeitos que moram em regiões rurais do nosso país.

Nesse capítulo, o objetivo é discutir sobre a identidade do sujeito e a formação de educadores com intuito de responder os seguintes questionamentos: Quem são os professores formadores? Quem são os professores que estão sendo formados pelo CAT? Qual a concepção de formação oferecida pelo CAT? Fazendo um diálogo com as concepções, princípios e teorias que fundamentam a formação de professores do campo no Brasil. Além de refletir sobre a concepção de Campo, baseada nos princípios da educação do campo e na realidade a qual se insere o Projeto o CAT.

3.1 A ESTRADA DE CHÃO QUE CONDUZ A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO BRASIL



Foto do arquivo da autora: estrada de Chão, jan. 2016.

A importância dos professores para a validação e oferta de uma educação de qualidade é cada vez mais evidente. No entanto, a formação dos professores que compreenda toda a diversidade do estado brasileiro ainda é um desafio para as políticas educacionais no Brasil. A concepção e a política de formação de professores do campo no Brasil vão se construindo na medida em que a educação do campo vai se materializando. É nesse cenário que se constitui o grande desafio, pois é necessário perceber de qual campo e de que formação de professores está falando.

Segundo Caldart (2012) a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizados pelos trabalhadores do campo, organizados em diferentes movimentos sociais, sobretudo, os de luta pela terra, visando consolidar a política de educação para os povos do campo, aliado a outros interesses sociais e coletivos das comunidades camponesas.

Nessa perspectiva, a concepção de educação do campo protagonizada pelos movimentos sociais, nasce colada nas lutas sociais pelo acesso a terra enquanto de instrumento de vida, aspecto importante que deve ser levado em consideração em todo

processo, inclusive na formação de educadores do campo, o que se configura em um grande desafio, principalmente para os educadores que já estão em exercício, por vezes com uma prática totalmente descolada da realidade.

A “educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo” (NETO, 2011 p.31), aspectos que se constitui em um grande desafio, tanto para as instituições formadoras, quanto para os movimentos sociais, ao pensarem e protagonizarem projetos e programas de formação de professores do campo seja ela, inicial ou continuada.

Assim, os princípios da formação delineada pelos movimentos sociais, busca dar ênfase nos processos de reflexão sobre a ação para construção de uma nossa ação, diferenciando assim os seres humanos de outros animais, chamando esse movimento contínuo de práxis, uma categoria fundamental da educação do campo e estuda por vários autores. Uma síntese desse conceito está explicitada por Konder (1992):

a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (p.115).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais defendem que é necessário contemplar nos processos de formação de professores, toda a diversidade do campo brasileiro, incluindo suas lutas. Isso porque tais cursos deve trazer à tona uma “escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos”. (ROCHA, 2011, p.40).

Diante desses desafios, ao pensar em uma formação específica para o educador do campo, faz-se necessário levar em consideração a superação dos desafios acima citados.

Para Molina e Freitas (2011, p. 27),

enfrentar as condições e contradições sociais nas quais os educandos do campo vivenciam seus processos de escolarização implica profundos desafios aos educadores e às políticas e estratégias de sua formação.

Isso porque, segundo Lima (2011), “as políticas de formação de professores e suas práticas foram desenvolvidas, quase que exclusivamente, para atender aos interesses do desenvolvimento econômico do país.” (p.21). Agindo assim, sem dúvidas não há como considerar os diferentes saberes necessários para formação docente, em

sua plenitude, não há espaço, para cultura, identidade, lutas sociais, elementos importantes na validação da política de educação do campo e para a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, revela a necessidade de se pensar uma formação de professores que atuam com os sujeitos sociais do campo brasileiro, não como forma, de privilégio para esse grupo social, mas como forma de respeito às diferenças que existe nesse espaço que são essenciais para a formação dos sujeitos.

Os cursos de formação de educadores do campo, seja ele inicial ou continuada, deve oferecer aos mesmos uma formação específica significa da resposta a uma problemática que se enquadra numa função social da escola muito requerida pelas organizações e movimentos sociais envolvidas com as questões do campo. Uma formação que busca antes de tudo:

Formar quadros com visão da realidade do campo, com elementos para a construção de um projeto de nação e de campo... Garantir seu direito ao conhecimento à cultura, à memória, e a identidade; organizar projetos educativos, administrar as escolas no conjunto da administração dos movimentos, dos assentamentos e da comunidade camponesa de forma geral. (SILVA, 2009, p. 58-59).

A garantia dessa formação diferenciada para os professores do campo é também um instrumento de luta pela validação de uma política pública de educação do campo, enquanto um direito universal.

Oferecer aos docentes uma formação crítica e multicultural capaz de despertá-los para o reconhecimento e a valorização da diversidade sócio cultural presente no cotidiano das escolas, muitas vezes, ignorada e ou silenciada no contexto das práticas educativas. (LIMA, 2011, p. 09).

Tais elementos constituem em um dos principais desafios, tanto para os movimentos sociais que se propõe protagonizar os cursos de formação de professores do campo, quanto para as instituições formadoras/universidades que assumem o desafio de materializar essa formação.

Outro desafio é apontado por Molina e Freitas (2011), ao afirmar que os cursos de formação de educadores do campo devem,

promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre o rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais. (MOLINA e FREITAS, 2011, p.28).

Como afirma as autoras, manter esse equilíbrio sem perder vistas outras formas que os leve a apropriação dos saberes com mesmo rigor científico. É inegável que as

políticas de formação de professores estão passando por diferentes transformações que vão desde a ampliação da qualidade de cursos de formação inicial e continuada até a diversidade das temáticas, que permeiam essa formação, bem como as abordagens teóricas metodológicas, proporcionando mudanças significativas nesse cenário.

Segundo Lima (2011, p.59),

os limites que permeiam os cursos de formação continuada estão relacionados muitas vezes com as concepções políticas e pedagógicas norteadoras das práticas de formação e dos saberes e das habilidades que se buscam construir durante os processos de formação.

Assim, não haverá mudanças substanciais na estrutura dos cursos de formação docente, seja ele inicial ou continuado, se não houver a mudança na estrutura política, bem como se não houver a construção e implantação de uma Política Nacional de Formação Professores, que atenda toda a diversidade, cultural, econômica e social do Brasil.

Ainda nesse sentido Candau(1996) defende que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimento ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (p 150).

No entanto, o que vemos na prática é exatamente o oposto disso. Por vezes são formações que não estão preocupadas ou tão pouco vinculadas ao projeto de sociedade, em alguns casos são apenas momentos de encontro para socialização das angústias e técnicas de ensino sem nenhum tipo de reflexão.

Passados mais dez anos desde a aprovação das Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo em 2002 registram-se várias experiências de formação inicial e continuada de Educadores do Campo no Brasil. É nesse cenário que encontra o CAT.

A concepção do projeto busca a “formação sistemática e continuada; assumida e trabalhada como um processo – ação, reflexão, ação – numa perspectiva de caminhada, de mudanças de mentalidade, de ações e de resultados.” (BAPTISTA, 2005, p.81). Com essa proposta,

O que buscamos, com a educação do campo aplicando a metodologia do CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do Campo) é, essencialmente, desenvolver nas pessoas habilidades e valores que lhes ajudem a serem cidadãos atuantes e saberem olhar criticamente a sua realidade, propondo políticas públicas quem atendam às necessidades da comunidade. (ARAÚJO, 2010, p.07).

Nessa perspectiva, o projeto, como já foi dito anteriormente que existe há quase duas décadas, tem sem dúvidas várias contribuições para a educação do campo, bem

como para a formação de educadores do campo. É possível notar também que existem várias produções acadêmicas que tem como objeto de estudo o Projeto CAT. Em uma dessas produções ao questionar uma das formuladoras da proposta sobre a contribuição do projeto para a formação de professores, esta afirma que o CAT contribui, quando:

Articula a realidade com os conteúdos oficiais das disciplinas é uma contribuição, mas também na formação social, sociopolítica deles, que às vezes eles têm uma formação tão individualista, e quando a gente faz, por exemplo, um planejamento participativo. (formuladora 01, 2012, *apud* OLIVEIRA 2012 a, p 76).

Os elementos acima citados são importantes para a formação dos sujeitos, sobretudo quando se trata da educação do campo. Tendo em vista que para ser educador do campo, conforme destaca Caldart(2003, p.62), ao afirmar que os cursos de formação devem levar o educador a:

[...] ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Conforme afirma Caldart (2003), essa escola só irá cumprir essa função se os sujeitos (pais, educadores, educandos e comunidade) nela envolvidos assim o quiserem, ou seja, se os sujeitos assumirem esse desafio. Assim sendo, a articulação entre os diversos segmentos que compõe a escola e a criação de espaços democráticos é fundamental: não só porque tais elementos são fundamentais para a formação dos sujeitos, mas também compõem os elementos da política de Educação do Campo.

No Decreto Presidencial, nº 7.352/2010, preconiza que:

Art. 5º - A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Nessa perspectiva, o que se busca é garantir efetivamente a formação inicial e continuada para os professores do campo, materializando a política pública acima

citada. Não se trata de privilegiar um determinado grupo social, mas dar condições aos profissionais para atuar com a diversidade do campo brasileiro.

Segundo Lima (2006), uma educação que desconhece e desconsidera os saberes e os valores vivenciados no cotidiano dos coletivos nas diferentes comunidades, não pode contribuir na formação de cidadãos críticos, pois o exercício pleno da cidadania se traduz, pela plena compreensão do mundo em que se vive, para assim poder agir nele, esse é um dos princípios da educação do campo.

Segundo Freitas, (2002, p. 148),

Pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 que estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte paga por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas – , as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica.

Todo esse processo formativo, feito de forma aligeirada e precário, tem suscitado apenas a certificação, deixando à margem a qualificação e a formação de professor condições de avanços e aprimoramento da sua prática educativa, e ainda contribuindo para a falta de qualidade no processo educativo.

Lima (2001) afirma ainda que “(...) o desenvolvimento de processos formativos voltados para a reflexão crítica das práticas docentes apresenta-se como um desafio para os centros de formação de professores...” (p.53). Por isso a necessidade de se fazer um esforço por parte dos Movimentos Sociais e Instituições de ensino e o poder público, não só garantir o acesso dos educadores do campo aos cursos de formação de professores, mas, sobretudo garantir qualidade desses cursos em um diálogo permanente entre a teoria e a prática/realidade.

Nesse sentido, “a construção de uma escola destinada a promover a formação integral de educandos(as) e educadores(as) é função social estratégica para afirmação da identidade e para um novo projeto social de campo.” (REIS e CARVALHO, 2009, p.61). Cabe ressaltar que não é a defesa por um espaço isolado e distante da realidade na qual está inserida, mas que cumpra sua função única em recorte, sobretudo espacial. Assim, os cursos de formação de educadores do campo devem levar tais aspectos em consideração, tendo em vista a sua contribuição para a formação da identidade dos sujeitos em formação e os futuros formandos por esses sujeitos.

Outro aspecto importante nos processos de formação de educadores é saber em qual espaço e de forma essa formação acontece. Saber onde está e para onde seguir, é fundamental nesse processo de formação.

3.2 - IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Falar da construção da identidade não é uma tarefa fácil, visto que a mesma está vinculada a diferentes aspectos, como culturais, religiosos, ela ainda pode pessoal, coletiva. Assim, nessa etapa do trabalho, buscaremos trazer um conceito de identidade, vinculada a política de educação do campo e a formação dos educadores do campo. A opção por fazer esse debate, é por compreender que a identidade, é um aspecto importante tanto para a validação da política tanto de educação, quanto de formação de educadores do campo. Mas afinal, o que é Identidade?

Identidade pode ser compreendida como sentimentos, características e elementos de identificação de uma pessoa, ou de um grupo, na medida em que ela é influenciada na sua pertença pelo coletivo ou por uma cultura... é um conjunto de características próprias, constituída culturalmente a partir das relações sociais, com as quais se podem diferenciar as pessoas e comunidades umas das outras, quer diante do conjunto das diversidades, que diante seus semelhantes. (CADERNO PEDAGÓGICO 1, 2001, p. 30).

Diante do exposto é possível perceber que são vários elementos que contribuem para a construção da identidade do sujeito, não é algo imutável, nem tão pouco externo que possa ser adquirido, mas configura-se em um processo de construção do sujeito historicamente situado em um determinado contexto, nesse caso o campo.

De acordo com Caldart (2002, p.83),

Uma identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros, ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser, pois, de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina.

Nessa perspectiva, ter identidade é se afirmar enquanto sujeito humano e social, fazendo a diferença na sociedade. Ainda se referindo ao processo de construção do conceito de identidade, segundo Bogo (2010), “a identidade, por sua vez, manifesta-se pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade” (p.36). Ou seja, ao construir uma nova concepção de educação para os povos do campo, esses sujeitos constrói também sua identidade. Para Souza e Faria (2011, p.37), “a essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis”.

Ser educador/professor, assim como outras profissões, não nasce no vazio. Ela surge a partir de um contexto, em momentos históricos, sobretudo como resposta a necessidade posta pela sociedade, visando atender uma demanda social, nesse caso a Educação do Campo.

No que se refere à identidade dos povos do campo a sua relevância pauta-se na observância de que estes sujeitos educadores e educandos são forjados na luta cotidiana. “São sujeitos individuais e coletivos, que se constituem historicamente, também a partir das experiências de vida e da dinâmica de lutas dos movimentos sociais e pastorais”. (CALDART, PALUDO e DOLL, 2006, p.144).

Nessas lutas cotidianas constroem suas identidades coletivas e individuais e ao mesmo tempo formam e são formados. Daí a importância do debate acerca da identidade para além dos elementos culturais. Assim, fica evidente que para que se forme uma identidade faz-se necessário que o sujeito desempenhe uma prática social, independente de costumes e crenças, sem perder de vista sua relevância social.

Nesse cenário, é fundamental a construção da identidade na formação docente, pois é ela que permitirá uma aproximação mais significativa com a escola, sala de aula e a comunidade, assim como, possibilitará ao docente olhares mais críticos com as diversas realidades que os permeiam. Pimenta (2007, p.18), afirma que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção historicamente situado”.

Nesse sentido o conceito de sujeito e de identidade de sujeitos do campo, surge a partir do local onde vivem.

Em nossa trajetória *por uma educação do campo*, temos também construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social. (CALDART, 2002, p.25).

Não negando a importância das instituições de ensino/aprendizagem formal, é salutar compreender que o ato de educar, não começa e nem se encerra nas paredes da sala de aula, mas ultrapassa, está vinculado a lugar e a uma cultura, sobretudo a educação do campo. Arroyo (2000) corrobora com essa premissa, ao afirmar que:

Formamo-nos como sujeitos sociais e culturais situados, colados a um lugar, a um espaço e a um tempo, a práticas concretas. Toda formação e aprendizagem são culturalmente situadas. É atividade, é contexto, são recursos, formas e procedimentos que dão conta à mente a sua forma, que nos dão forma. Nós formamos situados, em lugar e em um tempo (p.112).

São educadores, porque trazem consigo as marcas da luta e a reponsabilidades que por vezes assumem nas comunidades, seja à frente de uma pastoral, ou até mesmo de determinando movimento social. Essa atuação contribui diretamente para a formação da identidade do sujeito.

Ainda é comum na sociedade atual a visão do camponês e do rural como ultrapassado, obsoleto e inferior, mesmo com tantos avanços no campo brasileiro. Nessa perspectiva, nos leva a ter uma falsa concepção, além de projetar uma concepção do urbano como o caminho que leva ao progresso ao desenvolvimento, bem como ao sucesso econômico, nem só para o indivíduo, como também para a sociedade.

Para Moura (2000), *apud* Baptista (2003)

a identidade conhecida pela escola é a de “matuto, pé rachado, brocoió” em oposição ao urbano, desinibido, comunicativo, sabido, esperto e com futuro garantido, ou então, disfarça os preconceitos: “ela é do sítio, mas é tão bonita”, como se as meninas do sítio fossem feias e as da cidade bonitas”. “É um matuto, mas é educado”, é pobre, mas, pense num sujeito decente” ou é do sítio, mas não é rude. (p. 18)

Isso mostra, que os problemas postos para a escola do campo, não são apenas aqueles ligados à infraestrutura física. É também de ordem política, social e ideológica. Para Caldart (2004, p. 24), “a escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva”, principalmente quando se trata da escola do campo, construída com base nos princípios da educação do campo, a qual precisa e deve cumprir a sua função educativa aliada a desconstrução do preconceito histórico sofrido pelos povos do campo, como bem lembra Moura, na citação acima.

Assim, fica evidente que é necessário fazer um debate, mais profundo e não menos importante, acerca dos elementos, políticos e pedagógicos que contribuem efetivamente para a construção da identidade dos sujeitos do campo, ação essa mediatizada pela escola.

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. (CALDART, 2004, p.24).

Nesse sentido, é importante destacar que essa escola só irá cumprir essa função se os sujeitos nela envolvida assim a quiserem, ou seja, se os sujeitos do campo em identidade e diversidade assumirem este desafio. Assim sendo, a articulação entre os diversos segmentos que compõe a escola e a criação de espaços democráticos é

fundamental. Outro aspecto importante da escola do campo é que sua concepção está diretamente ligada ao projeto de desenvolvimento do campo, e, portanto isso precisa se refletir no cumprimento de sua função.

É essencial construir espaços de formação que leve os envolvidos a construir a consciência de si, enquanto ser histórico, sociocultural, forjado em meio as diferentes experiências vividas ao longo da vida, e, portanto indispensável na construção da identidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário saber quais passos deverão ser dados buscando a melhoria da ação. Essa sugestão será objeto de debate do próximo capítulo.

4. O QUE A REALIDADE INVESTIGADA DIZ SOBRE O CAT?

Como educadoras e educadores, não podemos nos eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento.

Paulo Freire (2009)

É chegado o momento de tecer as redes buscando articular cada discussão feitas nos capítulos anteriores. Com as contribuições dos autores, somando-se as falas daqueles que vivenciam o Projeto CAT, o presente capítulo busca refletir sobre as lacunas e as possibilidades do projeto apontando sugestões para o mesmo a partir das vozes dos sujeitos. É partindo dessa afirmativa, que buscaremos considerar algumas questões relacionadas ao projeto CAT, a partir da realidade investigada.

Nesse sentido, a construção metodológica da presente pesquisa, perpassa todas as etapas que compõe o trabalho, para tanto desde o ponto de partida, levanta-se dados para as análises feitas diante das implicações da pesquisadora com o tema.

Dessa forma, buscaram-se fazer uma discussão sobre o tema num diálogo permanente entre os dados levantados durante a pesquisa, os acúmulos teóricos trazidos pelos autores que discutem o tema e a percepção da autora, fazendo a triangulação¹³ de dados. Isso foi possível pelo grau de envolvimento da pesquisadora com o objeto pesquisado, participando de diferentes atividades desenvolvidas pelo CAT, sobretudo dos encontros de formação dos professores, em especial de 2010 a 2014, portanto, antes do início da pesquisa.

Os elementos aqui apresentados proporcionam uma avaliação sobre o CAT, e ao mesmo tempo, busca fazer uma discussão sobre a contribuição do projeto CAT para a formação de professores do campo, traçando sugestões para as possíveis mudanças na trajetória do projeto.

Nessa perspectiva as opções teóricas e metodológicas foram: Questionário, Entrevista e Análise Documental. Da mesma, forma foi feita a escolha dos sujeitos para cada técnica. Tais escolhas se deram pelos seguintes motivos:

- Formuladores da Proposta – são responsáveis pela elaboração do projeto e por todo processo de formação continuada dos professores envolvidos no projeto.

¹³Segundo Alves-Mazzotti (2004, p. 173) “A triangulação de métodos geralmente se refere à comparação de dados coletados métodos qualitativos e quantitativos, mas também pode se referir a comparação de dados de entrevistas com dados obtidos em um teste de associação livre”.

Assim, optou-se por um representante da UEFS, a qual participou da construção do projeto e coordenou o mesmo na UEFS entre 1993 á 1995. A sua contribuição foi fundamental para compreender o processo de construção e implantação do projeto na perspectiva da Universidade.

- Professores e Coordenadores – A escolha destes sujeitos deu-se pelo fato de que no caso dos professores, são eles o público prioritário do projeto, os responsáveis pela materialização da proposta no chão da escola. Quanto aos coordenadores municipais, são eles os responsáveis pelas ações do projeto no âmbito municipal, realizando acompanhamento das ações do projeto, o planejamento pedagógico junto aos professores e representam o elo entre o MOC/UEFS e Secretarias Municipais de Educação.

Quanto ao perfil desses sujeitos, dos 24 (vinte e quatro) que responderam o questionário, 10 (dez) residem na sede do município e os demais residem em comunidades rurais e distritos. Desses 24 sujeitos 02 (dois) já atuaram como professor e atuam como coordenador municipal. Todos possuem formação em nível superior. Quanto à idade, está a partir dos 31 (trinta e um) anos, sendo em sua maioria do sexo feminino.

Devido à questão ética, os sujeitos nessa pesquisa serão identificados pela função que ocupa no projeto, ficando da seguinte forma: Formulador (FE 1, 2016) Coordenador (QC 1, 2, 2016) e Professores (QP, 1 a 22, 2016). Quanto à sigla significa: FE – Formulador Entrevistado, QC – Questionário Coordenador e QP – Questionário Professor.

Em relação ao tratamento das informações e dados coletados durante a pesquisa, serão organizados e analisados a partir de quatro categorias que dialogam entre si, tendo como referência o que a realidade investigada diz sobre elas. Dessa forma o esforço é responder, o que a realidade investigada diz sobre: A metodologia do Projeto CAT, a Formação e a identidade dos professores, as dificuldades e desafios, sobre os avanços e sobre as possíveis mudanças no projeto. Antes, porém faz-se necessário explicitar as contribuições trazidas por cada técnica utilizada na pesquisa.

Assim, os documentos analisados foram vários, dentre eles, relatórios do MOC/CAT e UEFS/CAT, as Fichas Pedagógicas do projeto, sobretudo as primeiras fichas e as recentes as quais constam no anexo 1, 2 e 3 desse trabalho e o termo de convênio celebrado entre as instituições proponentes e as secretarias municipais de educação.

Foram visitados também artigos, sínteses e monografias que discute e/ou sintetiza a proposta. Tais documentos foram importantes, para compreender a concepção, os princípios, avanços, construções e reconstruções do projeto, bem como, o crescimento da proposta desde suas primeiras discussões em 1993 e implantação no ano seguinte. Foi possível perceber a evolução dos números do projeto nessas duas décadas de existência, bem como a entrada e evolução do município de Conceição do Coité, o *lócus* da investigação da pesquisa.

Outro aspecto que foi possível perceber ao analisar esses documentos é que o CAT, enquanto projeto de formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo, tem trazido para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, para a formação de professores, questões relacionadas ao cotidiano dos sujeitos envolvidos, o que tem dado um caráter diferencial do projeto.

O questionário foi importante porque permitiu traçar um perfil dos sujeitos, bem como traçar um panorama geral do CAT em Conceição do Coité, com ênfase as contribuições da formação proporcionada pelo projeto apontando limites e possibilidades.

A entrevista foi feita com os Formuladores (Equipe de Assessoria UEFS) da proposta, essa, permitiu analisar a abrangência do CAT, os desafios na implantação e execução da proposta, com ênfase nos êxitos e percalços.

A partir dos dados levantados com esses instrumentos foi feito a triangulação dos mesmos, permitindo fazer uma comparação dos dados coletados em todas as etapas da pesquisa, a partir dos objetivos da mesma, tendo por base os fundamentos teóricos em cada tópico abordado nas etapas do trabalho.

Nessa etapa do trabalho, apresentam-se as respostas sobre a realidade investigada. Discute-se a concepção do projeto CAT, a metodologia, sua contribuição para a formação dos professores do campo na perspectiva dos sujeitos, os aspectos, positivos e negativos e sugestões para as possíveis mudanças. Soma-se a isso o diálogo permanente com os autores que discutem as concepções de formação de professores do campo no Brasil, além dos princípios e concepção da educação do campo.

Para ouvir e sistematizar as vozes dos sujeitos foi necessário utilizar diversos instrumentos, os quais foram descrito no item anterior, a partir daí foi possível identificar os principais elementos que se configuram em avanços, desafios e possibilidade no que se refere às contribuições do projeto CAT para a formação de professores do campo, tendo como base o município de Conceição do Coité/BA.

Nesse sentido, o ponto de partida é a compreensão de que a formação humana, a capacitação dos sujeitos, em diferentes campos do conhecimento, deve ter no ensino e aprendizagem, na formação continuada, como uma forma de possibilitar aos professores do campo, condições de gerar e gerir novas alternativas e ações no campo por meio do processo educacional, enquanto elemento fundamental para a construção do processo de ensino aprendizagem, destacando para isso o importante papel do professor. Nesse sentido, afirma Saviani (2003, p. 144):

[...] o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Para isso ele precisa ter as condições e os elementos necessários que lhe permita viabilizar a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, de forma significativa e este possam provocar mudanças na sua realidade. As etapas seguintes apontam sobre o seguinte questionamento: O que a realidade investigada diz sobre o CAT?

4.1. SOBRE A CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DO PROJETO CAT

Enquanto concepção, o Projeto CAT nasce como um projeto de formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo. Conforme descrito nesse trabalho à metodologia parte da vivência dos três verbos que dão nome ao projeto: Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo. Cabe destacar que essa metodologia, é utilizada tanto para a formação dos professores quanto para prática pedagógica dos mesmos. Essa metodologia define também a concepção do projeto. Nesse sentido, Souza (2011, p.12), afirma que:

A estratégia está centrada na formação de professores e professoras municipais do campo a fim de que esses possam desenvolver seu trabalho, que envolve não só os alunos, mas, também suas famílias, utilizando uma nova metodologia que valoriza e respeita a natureza, o homem do campo, seu trabalho e sua cultura, criando condições de mudança nas atitudes dos alunos e na realidade do local, com o estudo e desenvolvimento de temas que versem sobre sua realidade.

Um dos grandes passos do projeto é construir um instrumento que possibilita o professor vivenciar cada etapa da metodologia do projeto, que é a ficha pedagógica, uma espécie de roteiro para o professor trabalhar em sala de aula. Para compreender melhor a sua concepção tomamos como base a fala dos sujeitos que dão vida ao projeto.

Nesse sentido, ao ser questionado sobre o que é o CAT, afirmam que:

é um suporte de apoio pedagógico para as crianças que mora na zona rural. (QP 05, 2016)

uma metodologia voltada a valorizar os alunos do campo conscientizando os mesmos a sentir-se bem no local em que vivem. (QP 15, 2016).

Na perspectiva dos professores, o CAT, é um projeto que traz contribuições muito mais na perspectiva dos educandos, isso fica evidente nos depoimentos acima citado. Ainda sobre o mesmo questionamento, outro professor afirma que é “um conhecimento abrangente baseado na realidade do Campo” (QP 7, 2016), o enfoque dado pelos professores é que é um projeto que trabalha temas sobre o campo ou a realidade do campo, em nenhum momento se reportam ao projeto enquanto um projeto de formação continuada para professores.

Mesma pergunta foi feita para formuladora, a qual afirma que o CAT,

nasce como uma intervenção e com esse caráter de formação continuada, agora essa formação continuada inicialmente, digamos assim não abrangia o município na sua totalidade. É uma formação continuada que está direcionada inicialmente para alguns grupos de professores, alguns professores e a perspectiva, talvez esse é um limite do programa(FE 1, 2016).

Mesmo com certa fragilidade, a formuladora afirma que ele nasce, com esse objetivo, discutir uma concepção de educação voltada para a população do campo com caráter de formação continuada. Nesse sentido, é importante que essa concepção fique evidente principalmente para os professores envolvidos na proposta, pois isso terá reflexos na sua prática e nos objetivos do projeto.

Nessa perspectiva Lima (2011), afirma que:

(...) os professores não conseguem sentir-se parte integrante de muitos programas de formação continuada. Diante disso, notamos que essa posição “não lugar” ocupada pelos professores em muitos programas de formação continuada pode ter um reflexo imediato nos resultados esperados com a formação. (p.69).

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre como tem sido oferecida essa formação, e como ela tem chegado ao chão da escola, aqui entendido como cada município, que faz adesão ao projeto tendo em vista, a melhoria da qualidade do projeto, enquanto um projeto de formação continuada de professores e não somente uma metodologia, não que esta não seja importante, mas o fato que é o mesmo se intitula como um projeto de formação continuada de professores do campo. “(...) enfim, uma formação continuada edificada pela compreensão de que a realidade educacional é complexa, polivalente, interativa, construtiva, transcendente, interdisciplinar e transdisciplinar”. (ALBUQUERQUE, 1996, *apud* LIMA, 2011, p.70).

Ainda sobre o que é o projeto na perspectiva dos sujeitos, estes afirmam que:

O projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade) tem um papel, importantíssimo nas suas áreas e regiões onde atuam, ou seja, nas escolas que adotaram a sua metodologia, favorecendo a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos no âmbito escolar e comunitário em contextos favoráveis de aprendizagem significativas contribuindo para inserção do sujeito no meio em que vive. (QC 24, 2016).

Chama atenção essa fala por evidenciar, alguns aspectos, que reforçam os depoimentos anteriores, ao reafirmar a concepção do projeto, e sua contribuição, sobretudo, na perspectiva dos alunos e da sua realidade. Outro aspecto trazido da fala acima diz respeito aos espaços onde o projeto acontece, nele fica evidente opção pela metodologia do projeto, parte da vontade da escola, é espontânea e não como uma opção política da rede municipal de ensino e enquanto direito dos povos do campo.

Em se falando de formação continuada faz-se necessário, proporcionar a formação dos professores em diferentes áreas e campos do conhecimento, uma aprendizagem contínua e permanente que lhes possibilite conhecer e intervir na realidade da comunidade, sem perder de vista os conteúdos da base comum, exigida pelas diretrizes curriculares, de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, buscando educar para autonomia dos sujeitos.

Educar para autonomia dos sujeitos envolvidos significa, também, usar métodos e procedimentos que possibilitem que isso aconteça. Para tanto, é necessário que o “educador seja educado” e é, justamente, o elemento central que sustenta a necessidade de Educação do Campo continuar, apesar de todas as dificuldades, possibilitando esse aprendizado aos seus educados. (CALDART, PALUDO, DOLL, 2006, p.28).

Para garantir esses elementos o processo de formação de educadores voltado para esse fim é essencial, visto que,

A formação e titulação a serem ofertadas deveriam criar condições para o atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 41).

Nesse sentido, a formação de professores deve estar centrada na reflexão sobre a própria prática, de acordo com a valorização do conhecimento cotidiano e preocupado com os processos pelos quais se adquire ou se constrói o conhecimento.

A pesquisa demonstrou que há uma distância entre aquilo que propõe o projeto e aquilo que de fato acontece nos municípios. Acredita-se que isso se dá por dois aspectos: primeiro aspecto percebido é que o MOC/UEFS faz a formação das equipes pedagógicas dos municípios e essas multiplicam essa formação e por vezes sem

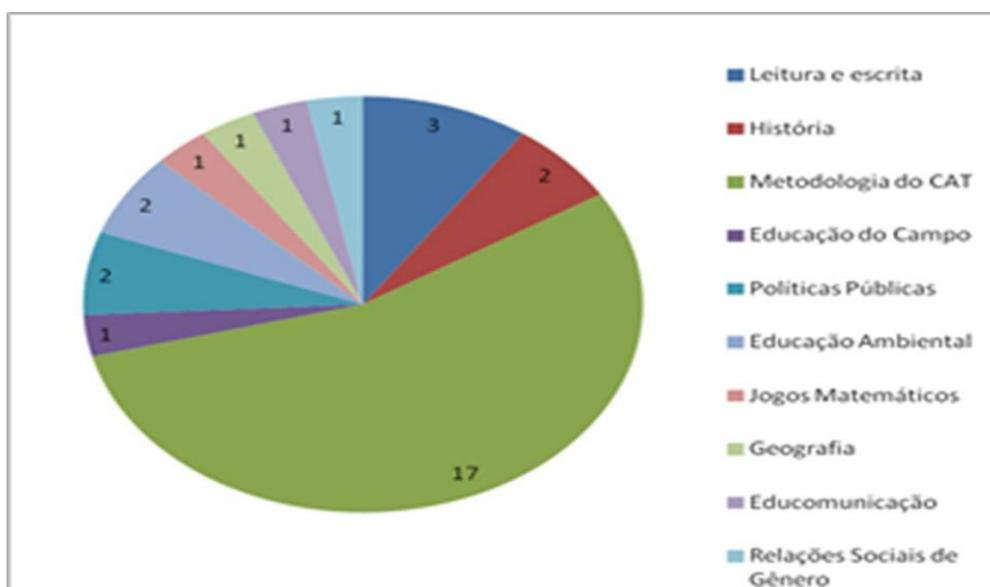
acompanhamento das mesmas, daí não dar para garantir a eficácia da formação oferecida pelo projeto.

O segundo aspecto percebido é que há uma rotatividade muito grande de professores, que implica na descontinuidade da formação oferecida pelo projeto, visto que não consegue intervir nas dificuldades encontradas pelos professores no decorrer do ano, além de ser um eterno recomeço, ou seja, todo início de ano letivo o primeiro encontro trata-se da metodologia do projeto, após as eleições municipais a exigência para que essa ação aconteça é mais forte, pois sempre há rotatividade de professores. Já que há as possibilidades de mudanças, por que não adequar o projeto a essa realidade?

Em 2009 surgiram atores novos no campo das coordenações e gestores municipais, em decorrência das eleições de novos gestores, tivemos que reiniciar processos de formação já vencidos em épocas anteriores, para que os princípios, métodos e processos fossem bem assimilados por todos, o que implicou em alguma perda da qualidade do trabalho e de sua implementação. Por outro lado, como esta renovação não foi total, foi possível ter um equilíbrio nas ações. (Relatório Anual MOC/CAT, 2009, p.01).

No gráfico 4 é possível visualizar as oficinas oferecidas para os professores. Mostra ainda a recorrência da realização de oficinas relacionada à metodologia do projeto. O relato acima se refere ao ano de 2009 já o gráfico 2 se refere ao ano de 2012, onde é possível perceber a oferta da oficina relacionada à metodologia o projeto.

Gráfico 4. Número de oficinas municipais realizadas com os/as professores/as do CAT em 2012.



Relatório Anual da UEFS/CAT 2012, p. 09.

Cabe ressaltar que essas oficinas nem sempre acontecem nos municípios, e sim de forma intermunicipal, o que dificulta a intervenção durante o desenvolvimento do projeto. Assim, questiona-se ao atuar nessa perspectiva, em que medida o projeto cumpre os objetivos aos quais ele se propõe.

4.2. SOBRE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROJETO CAT

A caminhada do projeto até aqui, sem dúvidas tem deixado pegadas, tanto no aspecto positivo, quanto negativo. A intenção ao trazer à tona tais elementos, não diminui a relevância social e política do Projeto CAT, mas reconhecê-lo enquanto uma experiência de educação campo, de certo modo consolidada, mas, assim como outras experiências, precisam ser aprimorados, fazendo *jus* a sua importância para os sujeitos universidades, movimentos sociais, prefeituras municipais, escolas e comunidade que o idealizaram e vivenciam.

Nesse sentido, um questionamento levado para os sujeitos da pesquisa foi relacionado aos aspectos positivos e negativos do projeto CAT, tendo como foco sempre a formação de professores e a concepção do Projeto CAT. Daí segue algumas considerações.

Com base nos Relatórios analisados do MOC/CAT (2008, 2009) constatou-se que alguns sujeitos apontam que o CAT tem contribuído significativamente na formação dos professores do campo, de forma sistematizada, sendo o embrião para busca da construção e validação da política de formação de professores do campo. Assim como, os referidos Relatórios apontam a aproximação da escola com a comunidade, à discussão sobre a realidade do aluno e do campo, a valorização da identidade e da cultura do campo, e isso tem influenciado de forma significativa na prática pedagógica dos professores.

No que tange aos aspectos negativos, a presente pesquisa permitiu perceber através dos Relatórios do MOC/CAT (2008, 2009), e das falas dos professores (QP 8; QP 13; QP 14; QP 16; QP 18), apontam como ponto negativo, a ausência de material de apoio pedagógico que trate da realidade do campo, e que estes possam subsidiar a prática de forma mais eficaz. Outro aspecto apontado é o pouco acompanhamento das instituições proponente do projeto (assessoria) e a repetições de temas e pergunta. A superação dessas lacunas é fundamental para melhoria da qualidade do projeto.

Assim, ao questionar os professores sobre os aspectos negativos do projeto estes afirmam que:

(...) um dos principais pontos negativos do projeto CAT é ainda a falta de acompanhamento por parte dos entes da proposta e execução da metodologia. Falta aos municípios pessoas que possam acompanhar de perto o projeto e que construa de verdade uma educação contextualizada desde o livro didático à prática do professor em sala de aula. (QP 22, 2016).

Vale lembrar que no cerne do projeto, as instituições proponentes pactuam fazer exatamente isso, acompanhar e dar subsídios necessários para a prática pedagógica e a formação continuada dos professores, isso fica evidente no Termo de Convênio que consta no anexo desse trabalho (ANEXO IV). Ao não proporcionar isso deixa de cumprir seu objetivo.

Ainda sobre o mesmo questionamento os sujeitos afirmam que outro ponto negativo é “a repetição da ficha pedagógica” (QP 19, 2016) e ainda a “falta de formação municipal para professores ao acessar o projeto” (QP 03, 2016). Ao não oferecer tais elementos prejudica sem dúvidas o cumprimento dos objetos do projeto CAT. Apontam também “a falta de materiais pedagógicos que abordem diretamente sobre a vivência do povo do campo” (QP 8, 2016). Cabe destacar que esse aspecto aparece em mais de um questionário e é uma demanda recorrente dos professores.

Do ponto de vista dos formuladores da proposta, no que se refere aos aspectos negativos apontam as mudanças constantes de coordenadores e professores no município. Isso faz com que a cada início de ano haja sempre uma reconquista dos sujeitos, ou seja, há sempre estudos sobre a concepção e metodologia do projeto. Outro ponto negativo é a equipe de assessoria cada vez mais reduzida, o que tem dificultado o acompanhamento das ações do projeto no município. Isso foi possível perceber também nos relatórios do projeto.

Sobre o mesmo questionamento a formuladora afirma que o ponto negativo é que “ele se resume a um programa ele não é uma política é diferente, um programa é uma ação que pode ter focos específicos, intervenções setorializadas, uma política é diferente” (FE 1, 2016). Nesse sentido Mouro (2003 apud Carneiro 2012), afirma que:

Diferenciamos projeto de políticas da seguinte forma: projetos e programa são sempre restritos a uma dimensão local, micro, espacial e temporal. Dependem de uma ONG, de um movimento social, de um governo ou mandato político. Dependem de um financiamento fornecido por uma agência de cooperação ou por órgão público ou por alguma empresa. [...] Quando acaba o financiamento, precisam ser renovados, sempre a duras penas. Quando acaba o mandato político, têm continuidade ameaçada. Quando chega a ser política, passam a ser incorporados aos sistemas de

governo, ultrapassam os mandatos políticos, são cobrados pela sociedade organizada e viram leis, decretos, portarias e cultura. (p. 97).

Nesse sentido, sendo o CAT, um projeto ou programa, este depende das ações das instituições proponente para que as atividades do projeto possam acontecer. Levando em consideração o período de existência do Projeto e sua relevância, o mesmo já poderia, ao menos em algum município, fazer parte da agenda de políticas públicas de educação básica da rede municipal de ensino. Esse pode ser um dos grandes desafios do projeto CAT.

Outra questão que contou com a colaboração dos sujeitos, foi relacionada aos aspectos positivos do CAT. Nesse sentido, estes apontam como aspecto positivo, diz que:

Possibilita integração entre a escola, família e comunidade através de um ensino condizente com a realidade onde o sujeito está inserido; Favorece a troca de saberes entre indivíduos; Possibilita ao professor ampliar seus conhecimentos e metodologias próprias para fixar o homem no campo; Propicia a escola caminhar fixada em suas raízes e contextos próprios e da realidade em que está inserida; Subsidiar as ações e acompanhamento da Proposta Política Pedagógica da Escola. (QC24, 2016).

Para esse sujeito, as contribuições perpassam por diferentes aspectos, partindo sempre da realidade no qual está inserido e ainda a possibilidade de refletir sobre a mesma, nesse caso o campo. Nesse sentido, aponta-se também como aspecto positivo a busca pela compreensão desse campo, com toda sua diversidade, de sujeitos e de processos, como afirma formuladora 01 (2012*apud* Oliveira 2012a),

articula a realidade com os conteúdos oficiais das disciplinas é uma contribuição, mas também na formação social, sociopolítica deles, que às vezes eles têm uma formação tão individualista, e quando a gente faz, por exemplo, um planejamento participativo. (p.76).

Destacam nesse fala, os temas abordados no processo de continuada dos professores, o que impulsiona a isso desenhar um novo papel para a escola, já os temas discutidos nas formações não devem encerrar aí, mas entrar no interior da escola, num diálogo com os conteúdos do currículo oficial e com a comunidade na qual a escola está inserida. Nesse sentido, Moura (2008, p.19) afirma que “a escola deve funcionar como um espaço de integração de todas as forças que formam a comunidade”.

Isso porque na essência do projeto entende-se que o espaço pedagógico é muito mais do que uma sala de aula; é todo um ambiente que a família e a criança vivem. E para isso o,

professor precisa conhecer tudo isso. Então eu acho que a formação também, social, política, cultural desse professor para que eles busquem isso com facilidade, acho que a formação é pra que eles tenham segurança no que

querem no que fazem a fim de obter o que se espera. (FORMULADORA 01 2012apud OLIVEIRA 2012a).

Trazer para o processo de formação temas do convívio social, tanto dos professores, quanto dos alunos configura-se em um aspecto importante do projeto, ainda cumpre-se o que orienta os princípios da educação do campo, ao preconizar o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. (Art. 2º. Decreto 7.352/2010)”.

Trazendo ainda a fala do sujeito, nesse caso o professor, ele considera enquanto aspecto positivo que “o projeto trabalha a partir da realidade do aluno. Desperta no educando para valorizar seu próprio meio.” (QP 11, 2016). Afirmam ainda que o aspecto positivo é a “valorização dos alunos, valorizando o semiárido que é o meio em que ele vive suas origens” (QP 20, 2016).

Chama atenção, sobretudo os dois depoimentos dos professores, fato de que os mesmos veem os aspectos positivos somente na perspectiva dos alunos. Na visão dos professores não há contribuição para eles, enquanto sujeitos do projeto. Chama atenção ainda o fato deles não se sentirem parte desse universo, campo, semiárido, ao ver esses espaços como espaço dos alunos.

Ainda sobre os aspectos positivos do CAT a formuladora afirma que,

o mérito do programa é sensibilizar, núcleos, grupos com potencial para avançarmos para políticas públicas. Isso é o potencial e é também o seu calcanhar de Aquiles, porque ao não dar esse passo o programa acaba, digamos assim não cumprindo esse ideal, não chamaria de ideal, essa missão mais ampla, mais geral e, portanto o mérito é você ter iniciativa. (FE 01, 2016).

Nessa perspectiva, na afirmativa acima, a formuladora aponta o fato de ser um programa, enquanto um aspecto positivo e ao mesmo tempo o seu desafio, tendo a iniciativa enquanto sua maior conquista. Conseguir dar esse passo em busca da transformação em política pública é o caminho para o Projeto CAT, visto que “como política a gente precisaria tratar sobre isso num outro patamar, não como um programa, que a gente quer manter ou procurar ter recursos através dele, não é essa nossa finalidade.” (FE 2016).

Caldart (2004) corrobora com essa afirmativa ao afirmar que:

A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação. (p.17)

A garantia de políticas públicas educacionais no âmbito municipal, para os povos do campo, seja ele na condição de educando ou na condição de educador é essencial, pois tratada como programa ou projeto ela tem um ciclo determinado com, início, meio e fim, com objetivos específicos e totalmente dependentes da vontade política do poder público local.

Molina (2008), afirma que:

lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado (p.27).

Cabe destacar em nível de Governo Federal, já existe, os marcos legais que oficializa a Educação do Campo, enquanto política pública, no entanto nos municípios ainda é tratada como projeto e programas. Nesse sentido, levando em consideração a caminhada do Projeto CAT, mais de duas décadas, ele precisa galgar esse patamar se tornar política pública, e em Conceição do Coité isso não é diferente, são quinze anos, onde se têm afirmado a educação diferenciada para os sujeitos do campo, no entanto, ainda na condição de projeto. É incompreensível um programa com tantos aspectos positivos, reconhecido nacionalmente ainda não compor o arcabouço de políticas públicas de educação municipal, em ao menos em um dos municípios dos 20 em que o projeto atua.

4.3. SOBRE AS PERSPECTIVAS DE MUNDANÇAS/APRIMORAMENTO NO PROJETO CAT

O desafio nessa etapa do trabalho é tecer as redes, ligando cada ponto levantado até aqui, transformando-os em sugestões a serem utilizadas para o aprimoramento do Projeto CAT. Não é nosso objetivo que essas sugestões sejam feitas somente a partir do olhar da pesquisadora, aqui serão apresentada sugestões tecidas a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Para isso a questão feita aos sujeitos da pesquisa diz respeito ao que eles mudariam no Projeto CAT. Nesse sentido, dos 24(vinte e quatro) questionários respondidos, 14 (quatorze), não mudaria nada no projeto ou não responderam, apesar de reconhecer os aspectos negativos do mesmo.

Outros ao se reportarem a mesma questão, apontam mudanças no tocante à metodologia do projeto e a vivência do mesmo por meio da Ficha Pedagógica, os quais fariam as seguintes mudanças:

não mandaria o conhecer para casa, trabalhar só na sala de aula, pois os familiares não apoiam os filhos nas respostas (QP 15, 2016).

Inovar nas perguntas do conhecer para os alunos já estuda no projeto. (QP 23, 2016).

a forma de conduzir o transformar, pois as vezes não acontece como foi planejado. (QP 11, 2016).

Se em um determinado momento os elementos citados acima foram tidos como inovadores, e de fatos são, nesse momento faz necessário inovar na forma como utilizar e vivenciar cada elemento, cada passo do projeto, sem perder de vista aquilo que lhe é peculiar, que é a construção do conhecimento a partir da pesquisa, trazer para o bojo do projeto outros referenciais da educação do campo, os quais irão enriquecer o projeto. Nesse sentido, o que se busca é que:

a prática pedagógica do professor torne-se um exercício de aprendizagem de conteúdos que não são trabalhados no momento de formação inicial do professor, com é o caso da característica do campo brasileiro, suas relações de trabalho e conflitos de classe. (SOUZA, 2008, p. 1103).

Cabe destacar, que as relações sociais estabelecidas no campo hoje não são mais o mesmo, o qual foi fora criado e implantado o projeto CAT, e esse “novo” campo precisa ser trazido para o processo de formação dos professores e consequentemente para sua prática pedagógica. Nesse sentido a professora afirma que o projeto deve “incluir os aspectos da vida atual dos moradores do campo que já está parecida com a dos moradores da cidade a exemplo do uso das novas tecnologias” (QP 12, 2016). Essa fala reafirma a necessidade de mudanças.

Se por um lado, no processo de criação do Projeto a luta era para discutir educação para o campo que era totalmente invisível, inclusive pelas políticas públicas educacionais, marcados pelas desigualdades sociais e esses elementos foram importantes em todas as etapas do projeto, seja na formação ou na prática pedagógica do professor, agora é igualmente importante colocar em evidências as mudanças que ocorrerão no campo ao longo desses anos, enquanto reafirmação da identidade dos sujeitos que vivem do e no campo, mas, também, como instrumento de estudo, pesquisa numa perspectiva problematizadora. É importante saber de onde vem, como também é importante perceber as mudanças e traçar possibilidades para o futuro.

Cabe destacar que o projeto CAT, nasce antes da LDB e das Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo, isso precisa ser discutido e problematizado em todo desenvolvimento do projeto, não se pode agir como se tais conquistas não existem.

Ainda sobre o referido questionamento a professora ao se referir ao projeto CAT afirma que:

A ideia de partir da realidade do aluno é interessante, entretanto já está saturada. O conhecer, analisar e transformar na verdade não funcionam. Os alunos não mais se interessam em trazer as respostas das questões do conhecer, eles não consultam mais os pais, eles mesmos que respondem e o professor percebem isso na devolutiva das questões, o que dificulta o desenvolvimento do analisar. O transformar nunca transforma, dificilmente são encaminhadas algumas ações.

Considero também como ponto negativo o tempo gasto com os trabalhos sobre as respostas trazidas pelo aluno do conhecer. Sempre construindo tabelas e gráficos e expondo nas paredes, com isso perde-se muito tempo e muitos conteúdos ficam sem serem estudados, conteúdos que serão cobrados no ano seguinte. Lembro-me que desde que passei a trabalhar com o programa não consigo dar todos os conteúdos gramaticais que os alunos do 5º ano necessitam saber para estarem apto a cursar a série seguinte. Outro fator é não seguir uma sequência de conteúdo, além de repetir em mais de uma unidade um mesmo conteúdo. (Professora Quest.01 2012 *apud* OLIVEIRA 2012a, p.81 e 82).

O presente depoimento chama atenção, sobretudo das entidades proponentes, no que diz respeito a toda estrutura do projeto, pois ao mesmo tempo em que reconhece os aspectos positivos, aponta para a necessidade de mudanças significativas no projeto. Uma sugestão é garantir os direitos de aprendizagem dos alunos de acordo com série ou ano cursado, associados à discussão do tema escolhido para o estudo, ou seja, fazer o que de fato o projeto se propõe.

Outro aspecto é retomar aquilo que era feito no início do Projeto, que são as oficinas pedagógicas na perspectiva da intervenção, dando ênfase aos conteúdos didáticos de acordo com as áreas do conhecimento. Isso nos leva a questionar sobre em que medida o projeto CAT está, conhecendo, analisando e transformando a realidade do campo?

Dessa forma, conclui-se que, o grande desafio do Projeto CAT, é levar o professor a “aprofundar na compreensão de quais conhecimentos dominam e quais são necessários para efetivação de uma prática *transformadora*.” (SOUZA, 2008, p.1109) (grifos da autora).

De acordo com Souza (2011), existem outros desafios que está posto para o projeto CAT. Para ela,

a avaliação é o grande desafio do Projeto CAT. A proposta está construída a partir da concepção de que avaliar significa refletir e tomar posição na história a partir de três dimensões fundamentais e intercomplementares da vida e dos processos que se vive: a) refletir para onde se decidiu caminhar e direcionar as próprias atividades, ou seja, redefinir/direcionar os objetivos; b) analisar os meios a serem utilizados para se chegar aos objetivos; c) decidir a respeito de possível modificação dos meios utilizados e/ou até mesmo redimensionamento dos objetivos. (p.12).

A superação de tais desafios configura-se, em condição *sinequa non*, para o que o projeto dê o passo seguinte, na efetivação de sua caminhada.

Imagem 4: Convite do Seminário realizado pelo MOC



Foto Convite do Seminário do MOC, disponível em www.moc.org.br. acesso em Mar. 2016.

Nesse sentido da busca pela mudança pode-se afirmar que os idealizadores da proposta já estão evidenciando essas mudanças referentes aos objetivos do projeto, ampliando seu campo de atuação, sobretudo no que se refere à formação. Isso fica evidente, na matéria referente ao seminário, o qual consta a figura 4, ao se referir ao Projeto CAT, este afirma que,

O projeto ¹⁴ se constitui em formação continuada de professores/as, coordenadores/as, secretários/as, diretores/as de escolas e representantes da sociedade civil. A formação para desenvolver uma proposta metodológica apropriada e específica para convivência com o Semiárido e o desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, é importante refletir, ao ampliar seu campo de atuação, não se perdem de vista os objetivos pelos quais ele foi criado? Levando em consideração as complexidades dos processos formativos, em que medida o projeto CAT dará conta da formação de diferentes sujeitos conforme citação acima, levando em consideração o número de municípios atendidos pelo projeto e dinâmica como acontece essas

¹⁴Citação disponível em: <http://www.moc.org.br/publicacao/geral/2249/resultado-da-pesquisa-em-educacao-do-campo-esta-publicado-em-livro-que-sera-lancado-em-feira-durante-seminario>. Acesso em 18 de Março de 2016.

formações, que sendo um programa necessita passar por várias etapas, inclusive da vontade política.

Outro elemento trazido pelos sujeitos, referente ao que ele mudaria no projeto, este afirma que seria bom “abrir leques para que outras universidades (UNEB) possam subsidiar orientar e acompanhar de forma mais efetiva o trabalho desenvolvidos pelas escolas do campo” (QC 24, 2016). Chama atenção nesse depoimento, à necessidade da Universidade acompanhar de perto as ações do projeto, fazer de fato aquilo que ela se propõe, ao assinar o convênio com os municípios. Nesse sentido, sugere que haja esse acompanhamento por parte da universidade, mas que, sobretudo ela faça a formação dos professores, enquanto uma instituição formadora.

O desenvolvimento da pesquisa envolveu aspectos relacionados ao projeto CAT, desde sua implantação até os dias atuais, apontando os aspectos positivos, negativos e perspectivas do mesmo, à luz da teoria e dos diferentes olhares dos sujeitos envolvidos, considerações essas, que certamente, podem ser significativas na continuidade qualificada do projeto.

Com base nos resultados de pesquisa, da implicação da pesquisadora com proposições que possam gerar mudanças/aprimoramento com o Projeto CAT e coadunando com a natureza do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo (CFP/UFRB) segue uma proposta de Cartilha CAT: o resultado da caminhada que será apresentada logo a seguir.

4.4. CARTILHA CAT: O RESULTADO DA CAMINHADA

Ao logo da construção da pesquisa, a cada etapa construída, cada passo dado à pergunta que sempre vinha à tona é o que fazer com tantos achados? Como fazer com que os sujeitos da pesquisa, da educação do campo tenham acesso a essas reflexões e caso queiram possam utilizar na sua prática cotidiana? Uma coisa é certa, é preciso construir alguma coisa, concreta para além do debate teórico.

Nesse sentido, enquanto resultado desse trabalho será feito uma cartilha (Apêndice 04), denominada “Cartilha CAT: Como se formam os Professores do Campo”? A mesma será direcionada aos sujeitos do projeto (professores, assessoria e coordenação) e tem como objetivos apresentar sugestões com vista a melhorias e ou possíveis mudanças no referido do projeto e questionar os sujeitos a respeito dos rumos do projeto.

O capítulo seguinte do presente trabalho serão tecidas as considerações sobre o CAT. O objetivo é fazer um esforço de retomar as questões iniciais, como objetivos gerais e específicos, questão norteadora, aliado as contribuições teóricas e a voz dos sujeitos e fazer as referidas considerações.

5 – E AGORA CAT, O QUE FAZER?

(...) O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Paulo Freire (1999)

A caminhada até aqui, por meio da pesquisa de campo buscou levantar informações que permitissem analisar a atuação do CAT, na formação de professores campo no município de Conceição do Coité/BA nos seus quinze anos de experiência (2000-2015), bem como, analisar o projeto CAT, traçando suas potencialidades e desafios, analisara concepção de formação de professores do campo consolidada pelo projeto ao longo de sua existência conhecendo quem são esses sujeitos e elaborar uma cartilha para que ele sirva de suporte para que os idealizadores do projeto possam usar as referidas reflexões, para as possíveis modificações no Projeto, sem perder a essência do mesmo.

O levantamento bibliográfico sobre o tema buscou o conhecimento a partir das abordagens dos diversos autores: isto foi fundamental para a discussão do que tem se produzido em relação à formação de professores no Brasil e a formação de professores do campo também no Brasil, como ela acontece, quais os avanços e desafios, fazendo uma relação com o conceito e os princípios da educação do campo.

Com base nos dados os sujeitos do campo em diferentes lugares têm construindo distintas experiências que tem contribuído de forma decisiva para a consolidação da educação do campo no Brasil. É nesse cenário que surge o projeto CAT, que se configura como uma proposta de educação do campo que nasceu como um projeto de formação de professores das escolas do campo, com uma metodologia específica. Assim, o esforço nessa etapa no trabalho foi fazer possível uma discussão sobre o CAT, na tentativa de responder questões como o que é e o que ele se propõe, num diálogo entre a concepção do projeto e a concepção de educação do campo.

O conhecimento adquirido nesta etapa da pesquisa permitiu fazer uma discussão sobre o projeto, num diálogo entre a concepção e a fala dos sujeitos que compõe o projeto. O que nos permite afirmar que o CAT tem potencial enquanto um projeto que

provoca mudanças significativas, ao desenvolver ações voltadas para formação de professores e a prática pedagógica dos mesmos, e configura-se como o ponto de partida para discussão da educação do campo nos municípios onde atua.

Um projeto que nas suas duas décadas de existência foi evoluindo, ampliando sua adesão com aumentos significativos na quantidade de municípios, (ANEXO V) escolas e professores, levando a discussão de educação do campo. E no caso de Conceição do Coité, foi ampliando gradativamente, com aumento significativo no número de professores, escolas e conseqüentemente de alunos.

Merece destaque a extensão feita pelo município de Conceição do Coité, estendendo o mesmo para educação infantil, já que o projeto tem como foco a formação de professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental do primeiro segmento.

Foi necessário também fazer uma discussão sobre identidade dos sujeitos e a formação de educadores no campo no Brasil. Esse debate teórico foi fundamental para compreender que, mais do nunca, é necessário avançar na política de formação de Professores no Brasil, especialmente quando se trata de professores que atuam ou querem atuar na educação do campo. É inegável a necessidade de se criar um Plano Nacional de Formação de Professores do Campo.

A valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político e pedagógico ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, o que se tem visto nos municípios em alguns casos é a ausência quase que total da formação continuada dos professores, bem como, a ausência de um plano municipal de formação continuada de professores, quando se fala de professores do campo, por vezes é praticamente inexistente. Quando essa formação acontece, geralmente não há uma continuidade, pela própria ausência do Plano, limitando apenas a cursos, oficinas, palestras, seminário e jornadas pedagógicas.

Durante a realização da pesquisa todos os sujeitos, contribuíram significativamente com as informações expressas nas respostas às questões do questionário e entrevistas. O conteúdo fornecido pelos mesmos foi essencial para a sistematização desse trabalho.

Com base nos dados coletados e da vivência com o Projeto CAT conclui-se que a atuação do CAT, na formação dos professores, tem suscitado mudanças significativas, no que tange a fazer intervenção periódica na prática pedagógica do professor, no estudo sobre educação do campo, no entanto, precisar rever os temas abordados nessas

formações e levar em consideração, aspectos como a realidade do campo brasileiro que passa por constantes mudanças e a intervenção imediata encontrada pelo professor no fazer pedagógico do projeto.

Cabe destacar que no projeto CAT, a formação dos professores acontece colada com a prática pedagógica, já que uma das etapas da formação é a elaboração da ficha pedagógica, enquanto planejamento diário do professor. No entanto, na perspectiva dos professores, a contribuição do CAT, é muito mais na perspectiva dos educandos.

Enfim, é evidente a necessidade de potencializar o investimento na formação de professores em duas dimensões: primeiro, que todo processo de formação de professores para atuarem nas escolas do campo seja feita na perspectiva da diversidade, que engloba o campo, como espaço heterogêneo, e que esse campo seja visto enquanto caminho para mostrar, explicar e compreender o campo não apenas como um espaço físico ou como especificidade local, mas acima de tudo, como território que se estabelece como *locus* fundamental da ideia de pertencimento, do exercício da cidadania e do conflito numa sociedade, que sendo capitalista é pautada na desigualdade social. Segundo, que se ofereça educação continuada nessa mesma perspectiva da diversidade aos professores, já habilitados ou não, que estejam atuando nas escolas do campo e já tenham formação inicial (graduação), e que esta seja oferecida como afirma as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo pelas agências formadoras.

Passados duas décadas de vivências do projeto CAT, em diferentes momentos históricos e políticos, é inegável a sua relevância no tocante a formação de professores do campo na Bahia e no debate acerca da educação do campo enquanto direito dos povos do campo. A partir da presente pesquisa, percebe-se a necessidade fazer uma reformulação da proposta, sem perder de vista sua essência, aquilo que lhe é peculiar, e sair da condição de apenas programa e transforma-se em política pública, pois só assim será possível, monitorar, acompanhar e avaliar a sua eficácia além de ampliar os objetivos, na condição de programa isso fica bastante limitado.

É necessário discutir também as políticas públicas voltadas para educação do campo, que estão começando a ser implantada nos municípios, a exemplo do Programa de Apoio Técnico e Financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, conforme Decreto nº 7.352/2010, o PRONACAMPO, resultado das várias experiências alternativas desenvolvidas em várias regiões do Brasil e o Programa Nacional do Livro Didático específico para a

educação do Campo – PNLD/Campo e, inevitavelmente, o projeto precisa dialogar com essas políticas públicas. Ainda o diálogo permanente com os marcos legais que fundamentam a política de educação do campo no Brasil é condição essencial para garantia da eficácia do projeto CAT.

Contudo, em Conceição do Coité em quinze anos de atuação do Projeto, levando em consideração a sua temporalidade, há poucas mudanças, especialmente no que tange a formação dos professores, bem como, a prática pedagógica. Isso fica evidente nas vozes dos sujeitos, realidade que também se reflete na trajetória de vinte e três anos de existência do Projeto CAT. Evidencia-se um distanciamento entre aquilo que se propõe o Projeto e o que de fato acontece no chão da escola, mesmo sendo ela o espaço privilegiado para a construção do conhecimento.

Não há um plano de formação definido, para esses professores, e como esta acontece, caso os mesmos apontem algum tipo de dificuldade durante o processo de formação, a intervenção não acontece, essa formação limita-se ao estudo da metodologia do projeto, bem como, os temas trabalhados nas unidades letivas, que sempre estão relacionados ao convívio social e político, como semiárido, identidade, manifestações culturais, entre outros. Não negando a importância desses temas, mas, é necessário pautar nessas formações, questões que contemple as diferentes áreas do conhecimento e que possibilite o professor a garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, pois é na escola que se aprende a ler e escrever, e conseqüentemente, aprende-se História, Geografia, Matemática e Ciências, e isso não pode ficar a cargo somente da formação inicial (graduação/magistério).

Diante desse cenário, sugere-se que as formações possam se aproximar mais da escola ou, até mesmo, acontecer na própria escola, enquanto *lócus* de formação e isso pode possibilitar a articulação dos conteúdos da formação com as variadas demandas vivenciadas no cotidiano da escola, além de fazer a interação entre todos os profissionais que atuam na escola, como professores, coordenadores, diretores da escola e a comunidade.

Assim como, os processos de formação precisam garantir: condições teóricas-metodológicas, para que os professores construam uma visão global dos processos educativos; compreendam as relações que estão constituídas no contexto das práticas pedagógicas; tenham uma atuação crítica diante de tal situação e que esta tenha reflexo direto no fazer pedagógico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução a Metodologia Científica**: elaboração de trabalho na graduação. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª. ed. São Paulo: Thomson, 2004

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 2ª Edição.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto- imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n.72, p. 157-176.2007. Disponível em:www.cedes.unicamp.br.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Brasília, Editoria Abaré, 2003.

BAPTISTA, Francisca Maria carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella. (org.) **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. 2ª edição. Feira de Santana – BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): Serta, 2005.

_____. **Ficha Pedagógica elaboração/utilização**. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. BAPTISTA, Naidson de Quintella. Escola Rural: uma experiência uma proposta. Feira de Santana: MOC/UEFS/ Prefeituras Municipais de Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998.

BENJAMIM, César, CALDART, Roseli Salette (org.). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Distrito Federal: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, coleção nº 03, 2000.

_____. **Projeto CAT: conhecer, analisar e transformar a realidade do campo na construção do desenvolvimento sustentável**: apostila síntese –MOC/CAT, Feira de Santa/Bahia, 2004.

_____. **Projeto CAT: conhecer, analisar e transformar a realidade do campo na construção do desenvolvimento sustentável**: apostila síntese –MOC/CAT, Feira de Santa/Bahia, s/ ano.

BARROS, Aidil de Jesus P. de, LEHFELD, Neide Aparecida de S(org). **Projeto de Pesquisa: proposta metodologia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense. 1981.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**: Brasília: INEP, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educaçãodocampo/panorama.pdf>>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 01 CNE/CEB de 03 de abril de 2002**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 02 CNE/CEB de 28 de abril de 2008**, Institui Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília, 2010.

BRASIL. Referenciais para uma política nacional de educação do campo. Brasília: MEC. Fevereiro de 2004.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo. Expressão popular, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Formação de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.p 139-152

CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. **A Contribuição da Metodologia do Projeto CAT para a construção de políticas públicas de Educação do Campo no Território do Sisal**(monografia)– Bahia. UFCG, 2007.

_____. **Educação do campo: construindo saberes e transformação social no território do sisal**. (Dissertação), Santo Antônio de Jesus/BA. UNEB, 2012.

CALDART, Roseli S, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo. Expressão Popular, 2012.

CALDAT, Roseli Salete, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

_____. Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000.

_____, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. De (Orgs.) *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Articulação Nacional “**Por uma Educação do Campo**”, n. 5, Brasília, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo - políticas públicas- educação**. Brasília: MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 46ª Ed. São Paulo. Cortez, 2005.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação Continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2011.

_____, Elmo de Souza. **Formação Continuada de Educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo**. Curitiba, 2015.

LUNAS, Alessandra da Costa e ROCHA, Eliene Novaes (org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo: caderno pedagógico da Educação do Campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.

LUNAS, Alessandra da Costa, ROCHA, Eliene Novaes. Histórico e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de educação do campo. In: LUNAS, Alessandra da Costa, ROCHA, Eliene Novaes (org). **Práticas Pedagógicas e formação de educadores(as)do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. Brasília: Dupligráficas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Fernando José. **Formação de Professores e Luta de Classes**. In__: ORSO, Paullno José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues, MATTOS, Valci Maria(org). **Educação e Luta de Classes**. 2ª ed. São Paulo, expressão popular, 2013.

MOURA, Abdalaziz. **A produção do Conhecimento nas escolas públicas rurais – uma proposta pedagógica.** In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. BAPTISTA, Naidson de Quintella. *Escola Rural: uma experiência uma proposta.* Feira de Santana: MOC/UEFS/ Prefeituras Municipais de Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação do dos Povos do Campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo - políticas públicas- educação.** Brasília: MDA, 2008.

_____, FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios da educação do campo.** Em aberto, Brasília, Volume 24, nº 85, p. 17-31, abril 2011.

MOC. **Relatório Anual do CAT – 2007-2014.** Feira de Santana, 2008.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis: Insular, 2011.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. **Formação de professores para a Educação Básica do Campo: projetos sociais em disputa.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 2ª Ed., p.25-38.

OLIVEIRA, Núbia da Silva. **Formação de professores do campo: as implicações do Projeto na formação de professores no Município de Conceição do Coité/BA.** Monografia. UFRB, Amargosa, 2012a.

OLIVEIRA, Núbia da Silva. **O Projeto CAT e a formação de professores do campo no Brasil.** Entrelaçando. Nº 06, V.2. Ano III (2012b).

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Formação de Professores e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola e do Trabalho.** 3ª ed. São Paulo, expressão popular, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos Reis, CARVALHO, Raquel Alves de. **O papel do poder público na construção do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo.** In: LUNAS, Alessandra da Costa, ROCHA, Eliene Novaes (org). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo.** Brasília, 2009.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 2ª Ed., p.39-55.

ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA, Eliene Noaves, BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Planejando o Trabalho em Sala de aula: A Ficha Pedagógica**. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro e BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação Rural e Sustentabilidade no Campo**. Feira de Santana: MOC; UEFS; SERTA, 2005.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo - políticas públicas- educação**. Brasília: MDA, 2008.

SILVA, Fábio Dantas de S. **Pedagogia da terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNAS, Alessandra das Costa, ROCHA, Eliene Novaes (org). **Práticas Pedagógicas e formação de educadores(as)do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. Brasília: Dupligráficas, 2009.

_____. **Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: Molina, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria de Lourdes Albuquerque. **Extensão Universitária como estratégia para o Desenvolvimento Local Sustentável: Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), uma experiência na Educação do Campo**. Caderno de Física da UEFS. Disponível em uefs.br/caderno/vol.9n12. 2011.

_____. **Educação do Campo: Políticas, Práticas e Produção Científica**. Educ. Soc. Campina, vol. 105, p 1089-1111, set.dez. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

UEFS. **Relatório de Atividades Anual do Projeto CAT: extensão em Educação Rural no Semi-Arido**. Departamento de Educação, Feira de Santana, 1995.

UEFS. **Relatório Anual do Projeto CAT de (2011, 2012, 2013)**. Pro-Reitoria de Extensão. Feira de Santana.

ZÁRATE, Daniele Claudia Matta Fagundes. O envolvimento técnico-administrativo na implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 2ª Ed., p.67-7

APÊNDICE 01



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
Mestrado Profissional em **Educação do Campo**

QUESTIONÁRIO

Caro/a Professor/a

Estou realizando a pesquisa com o tema: “Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT): Quinze anos formando professores do Campo em Conceição do Coité/BA” que consistirá no trabalho final do Curso do *Mestrado Profissional em Educação do Campo/ UFRB*. Preciso levantar alguns dados que irá contribuir de forma significativa para a minha pesquisa e desta forma conto com a sua colaboração respondendo o questionário a seguir. Sua participação é muito importante! Asseguro o sigilo das informações prestadas de modo que as mesmas não lhe cause nenhum tipo de constrangimento! Muito obrigada!

Núbia da Silva Oliveira

1. IDENTIFICANDO O PERFIL DO SUJEITO

1.1 Sexo:

() Feminino () Masculino

1.2. Idade:

() até 20 anos () 21 á 30 anos () 31 á 40 anos () a partir de 41 anos

1.3 Qual o município e o bairro ou comunidade em que você mora?

Município: _____

Bairro/comunidade: _____

1.4. Em que localidade deste município você trabalha como professor (a)?

1.5. Há quantos anos você leciona?

- a.() Menos de um ano
- b.() De um a dois anos
- c.() De três a cinco anos
- d.() De seis a dez anos
- e.() De onze a vinte anos
- f.() Mais de vinte anos

1.6. Há quantos anos você leciona em Educação do Campo?

- a.() Menos de um ano
- b.() De um a dois anos
- c.() De três a cinco anos
- d.() De seis a dez anos
- e.() De onze a vinte anos
- f.() Mais de vinte anos

1.7. Formação

NÍVEL	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO
Ensino médio		
Graduação		
Pós-graduação		

2. SOBRE O PROJETO CAT**2.1. Qual sua função no CAT**

Somente Professor/a Somente Coordenador/a Professor e Coordenador

2.2. O que é o CAT para você?

2.3. Com base na sua experiência no CAT, quais os pontos negativos do projeto?

2.4. Com base na sua experiência no CAT, quais os pontos positivos do projeto?

2.5. O que você mudaria no CAT?

2.6. Outros comentários sobre o CAT, se achar necessário.

Muito obrigada pela participação!

Se desejar, deixe aqui seu e-mail para receber posteriormente uma cópia do Trabalho de Conclusão de Curso (esta informação não é obrigatória).

APÊNDICE 02



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP Mestrado Profissional em Educação do Campo

ENTREVISTA SOBRE O PROJETO CAT

Prezado/a

Estou realizando a pesquisa com o tema: “Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT): Quinze anos formando professores do Campo em Conceição do Coité/BA” que consistirá no trabalho final do Curso do *Mestrado Profissional em Educação do Campo/ UFRB*. Preciso levantar alguns dados que irá contribuir de forma significativa para a minha pesquisa e desta forma conto com a sua colaboração respondendo as questões a seguir. Sua participação é muito importante! Asseguro o sigilo das informações prestadas de modo que as mesmas não lhe cause nenhum tipo de constrangimento! Muito obrigada!

Objetivo: analisa a abrangência do CAT, os desafios na sua implantação, êxitos, percalços.

- 1 Fale-me brevemente sobre sua formação inicial e continuada (graduação, pós-graduação) ...
- 2 Fale-me brevemente sobre sua trajetória profissional...(atentar para os anos de experiência, etc)
- 3 Fale-me de sua experiência no CAT...
- 4 Por que surgiu a ideia de criação do Projeto CAT?
- 5 Como foi pensada metodologia no início do Projeto?
- 6 Quais as principais mudanças percebidas no decorrer do processo e a que você atribui estas mudanças?
- 7 Quais as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do projeto e como foram sendo superadas?
- 8 O projeto contribuiu para a formação dos professores no município? Em que medida isso acontece?
- 9 Quais as contribuições que o projeto vem dando para a formação dos professores envolvidos na proposta?

Encerramento: anunciar que já está chegando ao fim da entrevista e abrir para mais alguma consideração que gostaria de fazer. Por fim, agradecer e pedir para fornecer os dados para preencher a ficha a seguir.

APÊNDICE 03



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
Mestrado Profissional em Educação do Campo**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Eu, _____, professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, ex-coordenadora do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (MOC/UEFS) **declaro aceitar conceder entrevista** a Núbia da Silva Oliveira para fins de levantamento de dados com o fito de elaborar seu Trabalho de Conclusão do Curso de *Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)*.

Assim, autorizo, sem ônus algum, a **Núbia da Silva Oliveira** e sua orientadora, professora *Rosineide Pereira Mubarack Garcia*(UFRB), a **utilizar os dados apresentados por mim nesta entrevista** para compor o conjunto de dados reunidos pela autora e seu orientadora com vistas à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT): Quinze anos formando professores do Campo em Conceição do Coité/BA”, conforme a(s) condição (ões) colocadas a seguir:

CONDIÇÃO	Assinatura de Autorização
Que os dados sejam utilizados de forma genérica, sem minha identificação.	
Que os dados utilizados, quando de forma mais direta, a exemplo de citações de trechos, proceda a minha identificação	
Que os dados utilizados, quando de forma mais direta, a exemplo de citações de trechos, NÃO proceda a minha identificação	
Que a autora e seu orientador se comprometa por me fornecer, por meio eletrônico, uma cópia do trabalho final de conclusão de curso e, também, de possíveis artigos dele decorrente.	

Amargosa, 09 de Março de 2016.

E-mail: _____

CARTILHA DO CAT



Como se formam os professores do campo?

Núbia da Silva Oliveira

A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação. (Caldart 2004, 17)

Ficha Técnica

Texto: Núbia da Silva Oliveira, Rosineide Pereira Mubarack Garcia;
Imagens: Clécia da Silva Oliveira

Apresentação

A importância dos professores para a validação e oferta de uma educação de qualidade é cada vez mais evidente. No entanto, a formação dos professores que compreendam toda a diversidade do Estado Brasileiro ainda é um desafio para as políticas educacionais no Brasil. A concepção e a política de formação de professores do campo no Brasil vão se construindo na medida em que a educação do campo vai se materializando. É nesse cenário que se constitui o grande desafio, pois é necessário perceber de qual campo e de que formação de professores está falando.

Um aspecto importante é que a educação do campo nasce a partir da vida real dos sujeitos a quem ela se destina, ela se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais e históricos que se forjaram numa íntima relação familiar e comunitária, na luta cotidiana pela terra e por outros direitos essenciais para a garantia de vida digna. Tais elementos precisam ser levados em consideração ao optar por implementar a educação do campo, seja enquanto um projeto/programa ou enquanto política pública.

Um dos desafios posto para sujeitos da educação do campo é produzir materiais pautados em experiências que sirvam de base tanto para fortalecer a experiência existente, quanto para fomentar o desenvolvimento de outras experiências.

Esta cartilha é resultado do trabalho de conclusão do curso do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo – (UFRB), sob a orientação da Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarak Garcia (CCAAB/UFRB). A mesma será direcionada aos sujeitos do projeto (professores, assessoria e coordenação) e tem como objetivos levar os sujeitos a refletir sobre o Projeto CAT e apresentar sugestões com vista a melhorias e/ou possíveis mudanças no referido projeto e questionar os sujeitos a respeito dos rumos do projeto.

A ideia é que nessa edição seja apresentado o Projeto CAT e que as próximas edições possam trazer temas relacionados à Educação do Campo e a Formação de Professores do Campo, que estes elementos sirvam para vivência da Educação do Campo nos diferentes lugares e fortaleça o Projeto CA



Sumário

- ❖ Você Já ouviu falar no CAT? (p.4)
- ❖ O que ele faz? (p.5).
- ❖ Tem uma Metodologia? (p.6)



- ❖ Qual o CAT que temos e qual o CAT que queremos; (p.9);
- ❖ O que dizem os sujeitos sobre o CAT? (p.12)
- ❖ Considerações (p. 14);
- ❖ Referências

Você já ouviu falar sobre o CAT?



Pois é, ele existe a mais de duas décadas. Surgiu em 1993, após várias conversas entre o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e a Universidade Estadual de Feira(UEFS). Ele surge a partir de uma experiência já desenvolvida em Pernambuco pelo Serviço de Tecnologia Alternativa - SERTA. Como 22 anos de existência (1993-

2015), nasce como um Programa de Capacitação de Professores Rurais e após estudos e discussões das metas e objetivos, os seus idealizadores o chamam de CAT¹⁵: *Conhecer, Analisar e Transforma*, e todos a passam a conhecer como Projeto CAT. Os três verbos dão vida ao projeto. O CAT busca realizar uma educação que valorize a população do campo, seu trabalho, sua cultura, seus valores humanos numa perspectiva da convivência com o Semiárido.

Fique Sabendo.

O Nome CAT, surgiu a partir dos princípios do Método utilizado pelas Comunidades Eclesiais de Bases (CEBS) vinculadas a Igreja Católica, chamando. VER, JULGAR e AGIR, daí o nome: CAT - CONHECER, ANALISAR e TRANSFORMAR.

¹⁵ Mais informações ver o livro: BAPTISTA, Francisca Maria carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella. (org.) **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. 2ª edição. Feira de Santana – BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): Serta, 2005. Ou www.moc.org.br;

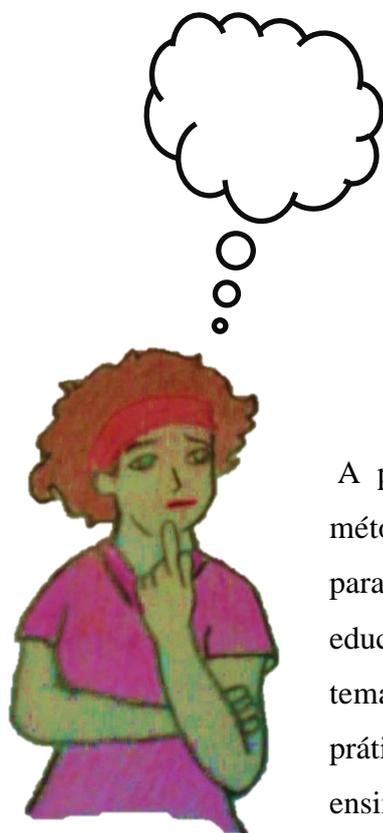
E o que ele faz?

Ele faz a formação continuada de professores do campo dos Municípios dos Territórios do Sisal e Bacia do Jacuípe, numa parceria entre as Prefeituras Municipais, o MOC e a UEFS. Detalhe: A formação proporcionada pelo CAT é colada com a prática pedagógica dos professores. Entre seus objetivos estão:

- Contribuir para a formação dos Professores do Campo da Rede Municipal de Ensino;
- Melhorar a qualidade da Educação do Campo nos municípios envolvidos na proposta;
- Contribuir para a formulação, implementação e execução de políticas públicas educacionais para as escolas do campo.



Tem uma Metodologia?



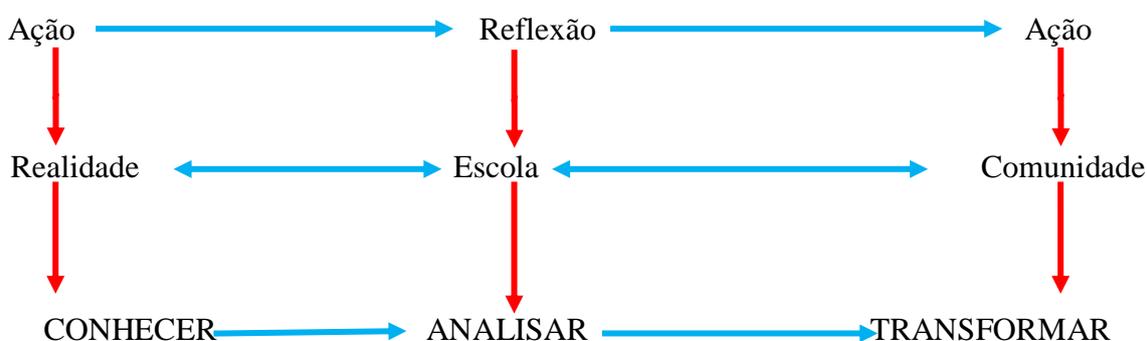
A proposta Metodológica do Projeto baseia-se no método Paulo Freire, esse que consiste num proposta para alfabetização de adultos, desenvolvido pelo educador, Paulo Freire. Nesse processo surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a

experiência vivida.



Assim, a base do método Paulo Freire, se estrutura da seguinte

forma:



A metodologia fica assim:

C - Conhecer a realidade: é o ponto de partida. Inicia-se com uma pesquisa de campo (pequeno diagnóstico – com perguntas) que educandos/as fazem sob orientação do(a) professor(as).

A – Analisar a realidade encontrada (os dados que educandos(as) trouxeram, fazer sínteses, tabelas, produzir textos, buscar outros textos que trabalhem com a questão. Inserir os conteúdos das diversas áreas de forma contextualizada, refletindo sobre a problemática pesquisa.

T – Devolver à comunidade os conhecimentos descobertos/produzidos para TRANSFORMAR A REALIDADE. Preparar com educandos os conhecimentos descobertos e produzidos para juntos encontrar soluções.

Ao aplicar esse metodologia, o professor provoca mudanças na sua prática ao sugerir formas de participação da família na escola, apontando para mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. O ponto de partida para discutir os conteúdos, não mais vazios, não surge ao acaso, esse é forjado na realidade dos alunos, por meio da pesquisa, que é o alicerce do projeto.

E tem mais...

Para colocar a metodologia do projeto usa um instrumento chamando a *Ficha Pedagógica*.

A Ficha Pedagógica é uma espécie de roteiro que serve para que os professores e alunos se guiem seus passos na aventura da construção do conhecimento. Parte de um tema central, forjado na vida real, no convívio social dos sujeitos envolvidos na proposta, em torno do qual giram as propostas e estratégias da ação pedagógica na sala de aula.

Nela contém pistas que ajudam o educador/a refletir, prepara e executar melhor o seu trabalho pedagógico, aplicando o método: ***Conhecer, Analisar e Transformar***, tendo assim, a colaboração para a construção do conhecimento dos três sujeitos da ação educativa: Professor, Aluno, família/comunidade.



Dessa forma o Projeto CAT, busca colocar em prática a política de Educação do Campo nos municípios onde ele atua.



VOCE SABIA?

Que a Educação do Campo é Lei?

Pois é, ela é regulamentada pela Resolução nº 001/2001 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para educação básica no campo; pela resolução complementar nº 02, de 28 abril de 2008 e pelo Decreto nº 7352 nov.2010.

A Educação do campo é uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. (RESOLUÇÃO 01 – CNE 2002).

Cada município precisa garantir esse direito para os povos do campo. Fiquem atentos.



Qual o CAT que temos?



Qual o CAT que queremos?



O CAT que temos...

-  Inserção da discussão de Educação do Campo nos municípios onde há atuação do projeto;
-  Incentiva o planejamento coletivo dos professores;
-  Desenvolve a prática pedagógica a partir da pesquisa, envolvendo escola, família e comunidade;
-  Ampliação do número de municípios desde a criação do projeto, saindo de 03 no ano de implantação para 20 municípios em 2015;
-  Traz para o processo de ensino e aprendizagem, temas do convívio social e vinculado a vivência do campo;
-  Tem 22 anos completos de caminhada;
-  Ocupa-se de fazer a formação continuada de professores do campo da rede municipal de ensino nos municípios que compõem os Territórios do Sisal e Bacia do Jacuípe.
-  Que tem um instrumento (Ficha pedagógica própria para vivência da metodologia em sala de aula).



O CAT que queremos...



Que componha o arcabouço das Políticas Públicas da Educação Básica da rede municipal de ensino, onde há atuação do projeto;



Que as formações possam se aproximar mais da escola ou, até mesmo, acontecer na própria escola, enquanto *lócus* de formação;



Que os processos de formação precisam garantir: condições teórico-metodológicas, para que os professores construam uma visão global dos processos educativos; compreendam as relações que estão constituídas no contexto das práticas pedagógicas; tenham uma atuação crítica diante de tal situação e que esta tenha reflexo direto no fazer pedagógico em sala de aula.



Que leve os professores a compreendê-lo como projeto de formação continuada;



Que resinifique, os seus passos metodológicos, inovando-os sem perder de vista sua essência;



Que traga para sua vivência tanto na formação dos professores, quanto na prática pedagógica os marcos legais que fundamentam a Política Educação do Campo;

Curiosidade

O que acontece caso, as instituições(MOC/UEFS) proponentes do Projeto CAT saíssem do Projeto hoje?

Como ficaria o Projeto CAT no seu município?

O que dizem os sujeitos sobre o CAT

O CAT começa a se estruturar como **um projeto de formação de professores** tendo como um dos principais objetivos ter os professores melhor orientados para discutir sobre agricultura com os alunos e incentivar a participação da comunidade e construir novos conhecimentos.

(CARNEIRO, 2007, p.23)

“O objetivo do CAT é desenvolver pesquisas nas áreas de atuação do Projeto: Educação do Campo, Agricultura Familiar, Gestão da Educação, Semiárido, sempre numa perspectiva interdisciplinar; as quais ajudam a aprofundar o conhecimento da realidade com vistas à melhoria de vida da população.”
(SOUZA, membro da coordenação do projeto CAT/UEFS, 2011.)

“O Trabalho com o Projeto CAT é muito interessante. Vejo que ele busca desinibir as crianças nos momentos de apresentação das atividades desenvolvidas em classe. Acho muito bom para o desempenho do meu filho e de tantas outras crianças aqui na escola”.

(Mãe de Aluno do Projeto CAT, 2010).

“O CAT é um Projeto que traz muitas alegrias. Depois dele, aprendemos a trabalhar em parceria. O Projeto CAT realizado. O Projeto CAT realizado na minha escola faz a escola crescer e o ensino melhorar”.
(Aluno do Projeto CAT, 2010).

“O Projeto trabalha a partir da realidade do aluno. Desperta no educando para valorizar seu próprio meio.”

(Professor do Projeto CAT,
2016)

“O CAT busca fazer uma formação sistemática e continuada; assumida e trabalhada como um processo – ação, reflexão, ação – numa perspectiva de caminhada, de mudanças de mentalidade, de ações e de resultados.”

(Baptista, 2005)

Considerações

A Apresentação dessa Cartilha inicia falando da Educação do Campo e dos desafios postos aos sujeitos que se propõe fazer essa educação diferenciada e que se constitui como um dos direitos dos povos do campo. A produção de materiais forjado a partir da pesquisa na realidade e da escuta dos sujeitos é cada mais raro.

Daí a importância e o significado dessa Cartilha. Ela representa um instrumento concreto de uma pesquisa de Mestrado que já nasce fincada na realidade. Ela buscar resgatar alguns elementos do Projeto CAT, e chama o seus idealizadores para olhar o projeto, sob outra ótica, o resultado de uma pesquisa, que buscou ser o mais fiel possível a fala dos sujeitos, e realidade investigada.

Dessa forma essa cartilha é de cada sujeito, que direta ou indiretamente contribuíram para ela pudesse existir.

Assim, espera-se que esse conhecimento ora apresentado possa continuar circulando, sendo inspirações para que as possíveis mudanças sejam feitas no Projeto, e, além disso, possam dar origem a outras Cartilhas, com a mesma importância, contribuindo para a validação da política pública de educação do campo. Nas próximas edições dessa Cartilha, tratará dos seguintes temas: Marco Legal/Legislação da Política de Educação do Campo e Formação de Professores do Campo.

Referências

ARAÚJO, Ana Paula N. dos Santos. **Diferentes visões sobre escolas do Campo:** depoimentos de pais, alunos e professores do CAT. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2010.

BAPTISTA, Francisca Maria carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella. (org.) **Educação Rural:** sustentabilidade do campo. 2ª edição. Feira de Santana – BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): Serta, 2005.

_____. **Educação Rural: das experiências à política pública.** Brasília, Editoria Abaré, 2003.

_____. **Projeto CAT: conhecer, analisar e transformar a realidade do campo na construção do desenvolvimento sustentável:** apostila síntese –MOC/CAT, Feira de Santa/Bahia, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 01 CNE/CEB de 03 de abril de 2002,**Institui Diretrizes Operacionais para a EducaçãoBásica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 02 CNE/CEB de 28 de abril de 2008** Institui Diretrizes Complementares para a EducaçãoBásica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília, 2010.

CALDART, Roseli. **Momento atual da educação no campo.** 2004. Disponível em: <http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>

OLIVEIRA, Núbia da Silva. **Formação de professores do campo:** as implicações do Projeto na formação de professores no Município de Conceição do Coité/BA. Monografia. UFRB, Amargosa, 2012.

Anexo 1 – Ficha Pedagógica do CAT em 1995

PROJETO DE EDUCAÇÃO RURAL - 1995
MOC - Movimento de Organização Comunitária
Sesreterias Municipais de Educação - Valente, Santo Estevão, Santaluz
Projeto CAT - Universidade Estadual de Feira de Santana

FICHA PEDAGÓGICA Nº 3

Objetivo: O aluno conscientizar-se de que o trabalho é necessário para a sobrevivência das pessoas e faz parte da vida humana.

1. CONHECER:

- Que o trabalho sua família está fazendo agora ?
- Quantas pessoas de sua família trabalha fora ?
- Quanto cada pessoa de sua família ganha por dia ?

2. ANALISAR:

- Os diferentes tipos de trabalho que as famílias estão desenvolvendo.
- Qual a profissão que ganha mais ?
- Se o que a família ganha é suficiente para se manter.
- Por que algumas das pessoas da família trabalha fora ?
- Se os que trabalham fora é temporário ou permanente ?
- Quanto a família ganha por semana ? por mês ?
- Comparar o ganho mensal em relação ao salário mínimo.
- De que maneira poderia melhorar o ganho da família ?
- O que poderia ser feito para que todos os membros da família permanecessem na comunidade ?

3. TRANSFORMAR:

- 3.1- Dramatizar a realidade da família em busca da sobrevivência.
- 3.2- Criar versos, poesias retratando a situação da família e desemprego na comunidade.

CONTEÚDOS PARA SEREM TRABALHADOS COM ESTA FICHA**PORTUGUÊS:**

- Criar história em quadrinhos narrando a situação vivenciada pela família;
- Acentuação - palavras oxítonas acentuadas ou não;
- Revisão dos conteúdos anteriores;
- Plural dos Substantivos em ão, r, l e s.

MATEMÁTICA:

- Números ordinais;
- Adição e subtração;
- Números romanos.

CIÊNCIAS:

- A Combustão.

HISTÓRIA:

- Os indígenas no Brasil;
- As primeiras expedições;
- As capitânicas hereditárias.

GEOGRAFIA:

- Clima;
- Paisagem brasileira;
- Vegetação brasileira.

OBS: Esta ficha não foi analisada como as demais, desta forma os conteúdos não foram inseridos nas atividades do analisar. O professor deverá planejá-la antes de sua aplicação adaptando os conteúdos disciplinados.

ANEXO 2– FICHA PEDAGÓGICA DO CAT, 2015



PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CAT - 2015
 MOC/UEFS/Prefeituras Municipais/ Movimentos Sociais
Ficha Pedagógica – 2015
I UNIDADE
Município: CONCEIÇÃO DO COITÉ



TEMA: O Semiárido nas suas dimensões ambientais, políticas, culturais e sociais: conhecê-lo, analisá-lo e transformá-lo a partir do chão onde vivo.

SUBTEMA: Identidade no semiárido: O ser e pertencer ao “chão da vida”.

JUSTIFICATIVA: Viver no semiárido é conviver com longos períodos de estiagem. Porém, o semiárido não pode ser olhado apenas pelo viés da água e sua falta. Muitos elementos ambientais, políticos, culturais e sociais formam o seu cenário. Além da vegetação característica, os animais, os lagos e as pessoas que vivem neste chão, a cor, a forma e a diversidade vão se juntando, surgindo assim ‘’, uma variedade de danças, festas, crenças e outros símbolos peculiares à identidade cultural desse povo. Assim é que Malvezzi (2007, p. 9) afirma:

O Semiárido [sic] brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só.

Sempre foi sonho dos movimentos sociais e de outras entidades a esperança de que as pessoas que habitam o semiárido tivessem a oportunidade de ter reconhecida sua cultura. Porém a mídia e a própria escola durante décadas colocaram o nosso semiárido como um lugar atrasado, lugar de “coitadinhos” e inviável de viver dignamente. Essa mentalidade, que foi construída pelas classes dominantes, muitas vezes, é assumida e aceita por agricultores (a) e por nós mesmos.

Através da identidade podemos distinguir um grupo, uma comunidade e ainda, um indivíduo do outro. O povo do semiárido possui uma identidade forte, que busca alternativas de convívio e de vida, que luta e que tem uma cultura riquíssima, que expressa sua forma de produzir e reproduzir vida.

Diante disso, propõe-se nessa Unidade trabalhar o subtema **Identidade no semiárido: O ser e pertencer ao “chão da vida”** com o intuito de reforçar o sentido de pertencimento ao seu chão, seu jeito de ser, sua cultura sem desvalorizar outras maneiras de ser, de outros povos e de outras comunidades.

OBJETIVO GERAL:

- Oportunizar aos educandos, famílias e comunidades à construção de novos conhecimentos para a re/valorização da identidade, refletindo sobre valores, desafios e potencialidades no contexto do semiárido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Lembretes iniciais:

a) Utilizar músicas, literatura de cordel, textos, dramatizações, acrósticos, poemas, reportagens, além de jogos e brincadeiras durante desenvolvimento da ficha.

b) Utilizar livros do Baú de Leitura e PNLD que contemplem as temáticas da ficha.

c) Os conteúdos que não forem contemplados no livro didático deverão ser adaptados de acordo com as séries.

d) As questões do conhecer devem ser dadas uma de cada vez. Só se deve passar para outra questão após concluir os pontos do analisar da questão anterior.

e) Trabalhar datas comemorativas.

PASSOS METODOLÓGICOS (Conhecer, Analisar e Transformar)

PLANEJAMENTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

1º Conhecer

CONHECER (planejamento para duas semanas)
1.1 Qual é o seu nome? Quem escolheu? Por quê?
ANALISAR
<p>LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (12 aulas)</p> <p>2.1 - Introduzir o tema identidade com a dinâmica do espelho: Na roda de conversa mostrar a caixa a uma criança de cada vez e perguntar quem é esse(a)? Solicitando que façam gestos. Em seguida pedir que cada um fale o seu nome e faça o autorretrato para colocar no painel com o título: Quem sou eu? Expor na sala.</p> <p>Cantar músicas que envolva o nome como, A canoa virou Borboleta preta, O macaco foi à feira. Distribuir os crachás no centro da rodinha e cada vez que aparecer o nome na música ele deve localizar o seu crachá e colocá-lo no pescoço. A partir daí listar os nomes das crianças no quadro e pedir que identifique a letra inicial e final, trabalhar a letra A.</p> <p>Organizar roda de história: Maria vai com as outras (anexo) ou outras que abordem a identidade e socializar. Apresentar a escrita do nome da personagem OVELHINHA e trabalhar letra inicial e final. Em seguida construir cartaz com o nome dos alunos para trabalhar análise estrutural e fonológica das palavras.</p>
<p>MATEMÁTICA (10 aulas)</p> <p>Partindo da música com o nome dos alunos, trabalhar contagem oral e escrita, quantidade de letras idade dos alunos. Retomar a história Maria vai com as outras e trabalhar conceitos em cima/embaixo, subir/descer, áspero/macio, frio/quente. Apresentar caixa com objetos variados para que as crianças descubram por meio do tato, a textura dos objetos. Fazer as atividades no livro.</p>
<p>NATUREZA E SOCIEDADE (10 aulas)</p> <p>Partindo do painel construído por eles (Quem sou eu?), trabalhar o corpo humano. Cantar músicas que envolva o corpo humano e suas partes. Atividades no livro 212 a 216(II Período), 186 a 191(I Período).</p> <p>Trabalhar as datas comemorativas: Dia da Água, Dia da Mulher e o Circo.</p>
<p>MOVIMENTO (8 aulas)</p> <p>Apresentar vídeos infantis com músicas que falem das partes do corpo (Patati e Patatá, Galinha Pintadinha), acompanhando os movimentos de acordo com a música.</p> <p>Uso do espelho para a criança brincar com a própria imagem, fazer caretas, mímicas, andar e sentar observando a boa postura.</p> <p>Brincar de jogo das cadeiras.</p>
<p>ARTES (4 aulas)</p> <p>Desenho livre, dobraduras, pintura com tinta guache, colagens com sucata referente ao corpo humano e as datas comemorativas trabalhadas.</p> <p>Colagem de desenho com algodão no desenho de Maria (A ovelhinha).</p> <p>Dramatizar a história Maria vai com as outras.</p>
<p>MÚSICA (4 aulas)</p> <p>Trabalhar com músicas dentro dos temas e conteúdos trabalhados, como identidade, corpo humano, numerais e outros. Produzir sons corporais diversos (bater palmas, pés, produzindo sons com partes do corpo)</p>

2º Conhecer

CONHECER (planejamento para duas semanas)
1.2 Quais as pessoas que moram com você?
ANALISAR
<p>LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (12 aulas)</p> <p>2.2 - Cantar a música “Os dedinhos” (Galinha Pintadinha) ou outra que fale sobre a família. Abrir espaço na rodinha para que cada um fale sobre sua família. Expor a música em um cartaz e fazer a leitura coletiva. Explorar letra inicial e final de algumas palavras. Distribuir fichas com os nomes dos membros da família e trabalhar as vogais.</p>
<p>MATEMÁTICA (10 aulas)</p> <p>A partir da música do cartaz trabalhar quantidade de membros da família. Explorar os conceitos maior/menor,</p>

grande/pequeno, igual/diferente, alto/baixo. Trabalhar sequêncianumérica tendo como ponto de partida a quantidade de membros da família. Cantar músicas que envolva contagem, como Os indiozinhos, Os macaquinhos, (Galinha Pintadinha), Os números (Xuxa), Mariana. Atividades no livro do aluno. I Período p. 109 a 115, II Período p.142 a 147.
NATUREZA E SOCIEDADE (10 aulas) Retomar a música Os dedinhos ou Oração pela família, de Padre Zezinho. Discutir sobre diferentes tipos de família, construir um painel e refletir sobre a diversidade familiar: grandes, pequenas, negras, brancas. Realizar as atividades propostas no livro do aluno. I Período p.210 214 , II Período p. 230 a 233.
MOVIMENTO (8 aulas) Cantar e dançar livremente ou ao som de uma música. Explorar as músicas citadas sobre a temática e os conteúdos trabalhados como, Dia da Mulher, O circo, a água. (Em forma de gestos de acordo com as músicas cantadas).
MÚSICA (4 aulas) Para que a turma possa despertar o gosto em aprender deve-se proporcionar diversidades de músicas do tipo: - A oração da família (Padre Zezinho) - O circo da alegria - Os dedinhos (Galinha Pintadinha) - Planeta Água (refrão) - Peixe vivo - Dona Aranha - Lá vem o Sol - Sereia.
ARTES (4 aulas) Representar a família de cada um através de desenhos, colagens ou material de sucata Confeccionar instrumentos musicais simples, por exemplo, chocalho que pode ser utilizado em música para ouvir os sons produzidos. (Colocar dentro dos chocalhos grãos de milho, feijão ou pedrinhas). Construir símbolos referentes as datas comemorativas com materiais diversos.

3 ° Conhecer

CONHECER (Planejamento para uma semana) 1.3 - Qual o nome da sua Escola? Quais os nomes das pessoas que trabalham na sua escola? O que você mais gosta na sua Escola?
ANALISAR
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (6 aulas) 2.3 - Passeio com os alunos para conhecer as dependências da escola. Numa rodinha de conversa, discutir sobre o que eles viram no passeio e o que mais gostam na escola. Apresentar os funcionários e suas funções, refletindo sobre o respeito para cada um. Expor a palavra ESCOLA numa ficha e explorar: letra inicial, final. Trabalhar a vogal E. Realizar a dinâmica do coração e da lixeira (em anexo) .
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA (5 aulas) A partir do nome da escola, trabalhar quantidade de letras e construir um painel: NUMERAIS NO DIA A DIA. Explorar nº do sapato, idade, data de aniversário, calendário e outras situações em que os numerais são utilizados e socializar. Explorar quantidades das dependências da escola, número de funcionários. Trabalhar a forma geométrica quadrado. Trabalhar os conceitos dentro/fora, perto/longe, antes/depois.
NATUREZA E SOCIEDADE (5 aulas) A partir do passeio realizado, questionar sobre os seres vivos e não vivos encontrados. Cantar a música do passarinho (em anexo). Realizar atividades do livro do aluno. Trabalhar a Páscoa contando a sua história, atividades escritas, cantar músicas e realizar brincadeiras referentes ao tema.
MOVIMENTO (4 aulas) Jogo Coelhoinho sai da toca, revezamento do coelho e rabo do coelho (uma adaptação de rabo do burro. Cantar as músicas: Minha escola, A planta e sobre a Páscoa, fazendo os movimentos e gestos.
ARTES (2 aulas) Através do passeio pela escola, pedi que eles desenhem a escola. Explorar as cores e as formas dos desenhos feitos e expor na sala. Fazer a dobradura da escola e colocar no palito de picolé (levar para casa). Confeccionar coelhinhos com sucata.
MÚSICA (2 aulas) Realizar um passeio pela escola ouvindo os sons produzidos. Identificá-los e classificá-los em fracos ou fortes de acordo com a fonte sonora: vozes de adultos, de crianças, de animais, objetos de cozinha, da secretaria, músicas, dentre outros.

Cantar as músicas “Minha escola” (ANEXO) e outras com os temas trabalhados.

4º Conhecer

CONHECER (planejamento para uma semana)
1.4 - Qual o nome da comunidade que você mora? O que você mais gosta nessa comunidade?
ANALISAR
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (6 aulas) 2.4 - Introduzir a temática com imagens de várias comunidades (slides ou cartaz) Em seguida observar qual a que parece com a sua e refletir o que mais gosta nela. Listar os nomes das comunidades no quadro ou formar com letras móveis e trabalhar a letra inicial e final dos nomes. Recortar as letras e formar o nome da sua comunidade e expor no mural. Trabalhar o texto <i>A casa e seu dono</i> , fazer a leitura coletiva e compreensão oral.
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA (5 aulas) Contar a quantidade de letras de cada nome das comunidades listadas. Na sua comunidade tem muitas ou poucas casas? (Trabalhar o conceito muito/pouco), cheio/vazio, sequência numérica e cores.
NATUREZA E SOCIEDADE (5 aulas) Para introduzir a temática moradia, contar a história dos Três porquinhos e problematizá-la. Trabalhar cômodos da casa (livro do aluno II Período p. 235 a 239). Cantar a música <i>Se esta rua fosse minha</i> e trabalhar <i>rua, cidade</i> (livro do aluno II Período p. 241 e 242).
ARTES (2 aulas) Desenho da sua casa e algumas da sua comunidade ou utilizar massinha de modelagem para construção de maquete.
MOVIMENTO (4 aulas) Escravos de Jó Elefantinho colorido A música <i>A cobra não tem pé...</i> Jogo do boliche Corre-Cutia
MÚSICA (2 aulas) Diferenciar música de barulho. Improvisar pequenas dramatizações sobre temas trabalhados na semana, como comunidade e moradia. Cantar as seguintes músicas produzindo sons e gestos de acordo às músicas. <i>A casa</i> <i>Lá vem o caracol</i> <i>Lá vem o Sol de Eliana</i> <i>Peixe vivo.</i>

3 - DEVOLVER a caminho do transformar

3.1 Promover um momento de integração com alunos, família, comunidades, SEC e associações para apresentações dos trabalhos produzidos pelos alunos e professores durante a I Unidade. Depois de debater as informações coletadas durante a Unidade levantar sugestões e encaminhamentos concretos de modificação dos hábitos e procedimentos da comunidade e de como solucionar problemas como:

- Pessoas sem documentação;
- Desrespeito a identidade pessoal, cultural e local, religiosa, étnica, etc.
- Planejar oficinas de identidade pessoal com as famílias;
- Campanhas educativas sobre a discriminação e racismo
- Comissões comunitárias para ajudar as famílias a providenciar seus documentos.

4 AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS (para todas as turmas)

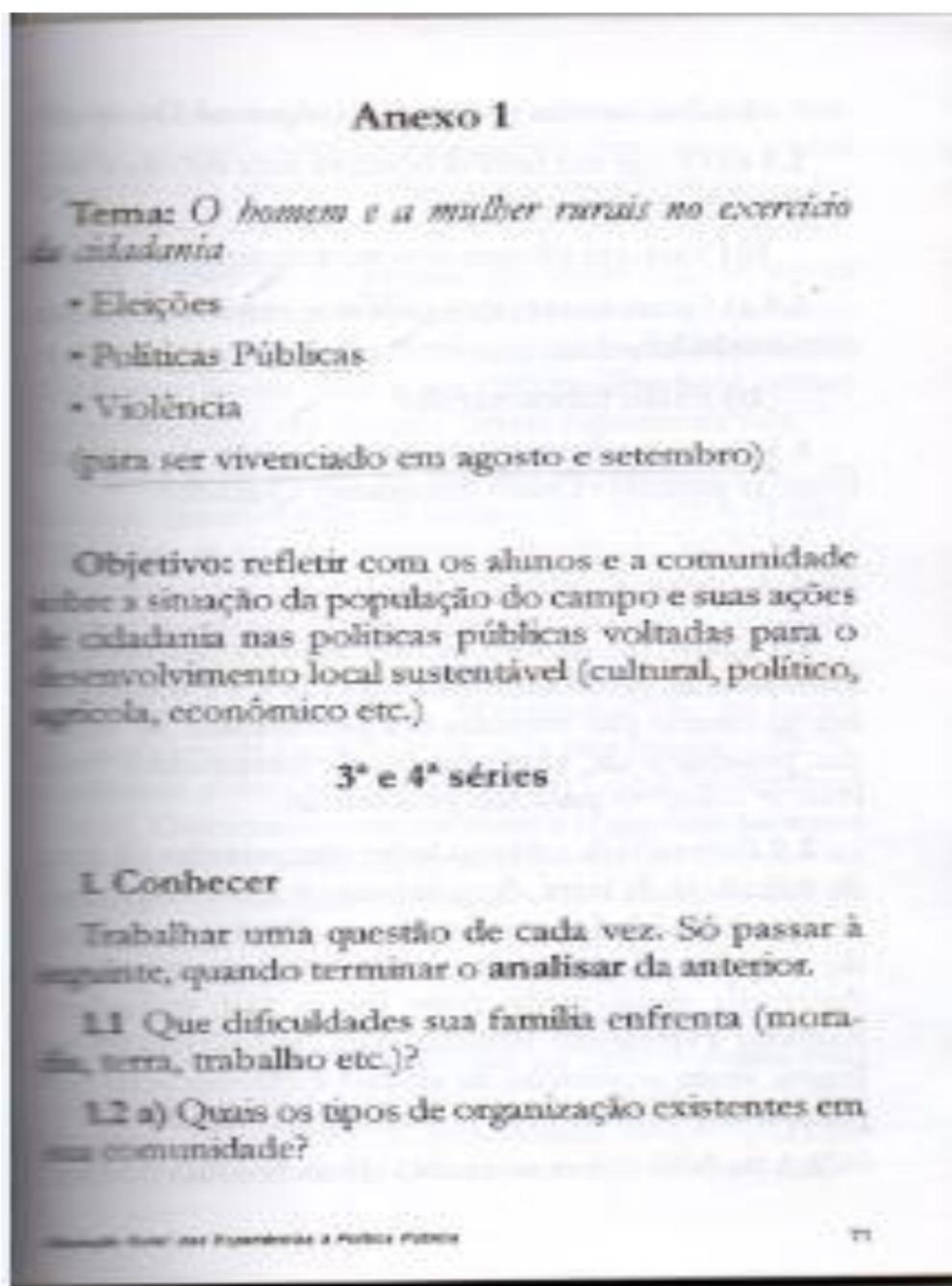
Avaliar não é apenas um momento, mas ele diz respeito a todo o processo. Também, não é apenas de novos conhecimentos e informações adquiridas, mas do envolvimento de todos/as na caminhada: conhecimentos adquiridos, atitudes modificadas, ações que se encaminham em

relação ao tema trabalhado, a comunidade e toda escola. Assim, a avaliação deve ser feita em todos os momentos da vida escolar e não apenas em momentos de provas e testes, pois se trata de uma avaliação da vida e não apenas de conteúdos programáticos. Dessa forma, a avaliação dos impactos só serão realizadas com a convivência da ficha pedagógica.

Segue alguns pontos para serem avaliados:

- Identificar as mudanças nos alunos, professores, famílias e comunidades no fortalecimento da identidade de ser e pertencer ao campo.
- Perceber em que o estudo do tema e subtemas da unidade contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos dos alunos, tornando-os conscientes do ser cidadão. Bem como, nas mudanças de suas atitudes em relação ao respeito, a elevação de sua autoestima e sua identidade.

Anexo 3- Ficha Pedagógica do CAT - 2003



Fonte: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Brasília, Editoria Abaré, 2003.

Anexo 4 – Termo de Convênio do Projeto CAT



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27-04-1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 87486 de 19-12-1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14-12-2004

TERMO DE CONVÊNIO

A **Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS**, entidade autárquica do Estado da Bahia, com sede no KM 03 da Rodovia BR-116, Campus Universitário, na cidade de Feira de Santana, Bahia, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 14.045.546/0001-73, doravante denominada **UNIVERSIDADE**, neste ato representada por seu Reitor, professor, XXXXXXXXXXXX CPF nº,XXXXXXXXXXXX RG nº XXXXXXXXXXXX– SSP-Ba, residente e domiciliado à, XXXXXXXXXXXXXXXX,n°XXXXXX, o **Movimento de Organização Comunitária**, entidade de direitos privados sem fins lucrativos, situado a Rua Pontal, 61, Bairro Jardim Cruzeiro, Feira de Santana, Bahia, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 16.260.713/0001-24, doravante denominado **MOC**, representada pelo seu Presidente **Antônio Albertino Carneiro**, CPF nº 036.583.845-49, RG nº 52228002, SSP/Ba, residente e domiciliado à Rua Esplanada, 607 – Jardim Cruzeiro, Feira de Santana, Bahia e o Município de XXXXXXXX, Bahia, inscrito no CNPJ/MF sob nºXXXXXXXXXXXXXXXXXX, neste ato representado pelo/a Prefeito/a Municipal, Sr./aXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, CPF nºXXXXXXXX, residente e domiciliado à XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, nº XXXXX, Bairro XXXXXXXXXXXXXXX, no Município de XXXXXXXXXXXXXXX, doravante denominado **MUNICÍPIO**, resolvem firmar o presente Convênio, mediante as seguintes cláusulas e condições.

I – DO OBJETO

Cláusula Primeira – O objeto do presente Termo de Convênio é o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação do campo, denominada CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo na construção do desenvolvimento territorial sustentável, levando-se em conta a sua especificidade e partindo dela para a formação do/a aluno/a – cidadão/ã.

Cláusula Segunda – São objetivos específicos do Convênio:

- a) Assumir a Formação Pedagógica continuada de Coordenadores/as e Professores/as municipais do ensino fundamental das escolas do campo do 1º ano ao 5º ano em um processo que respeite e valorize a realidade do campo, partindo dela para a construção do conhecimento.
- b) Contribuir na definição e implementação de políticas públicas educacionais para as escolas do campo, políticas estas que considerem a realidade dos seus habitantes e o meio ambiente, na busca do desenvolvimento territorial sustentável.
- c) Colaborar na implementação e execução das “Diretrizes operacionais para o Ensino Básico nas Escolas do Campo” – Resolução do CNE nº 01 de 03/04/2002.
- d) Aprofundar a discussão teórico-metodológica sobre a qualidade de educação na perspectiva de maior relação entre escola, família e comunidade, visando o desenvolvimento agrícola sustentável para o semiárido.

Para isso, deverá ocupar-se de:

- Estudo do currículo oficial adaptando-o à realidade do campo, bem como estudo da LDB e das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

- Produção de material didático para professores/as e alunos/as dentro da concepção e metodologia desta proposta.

- Assessoria ao processo de planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores e professores atuantes no Projeto.

II – DAS ENTIDADES EXECUTORAS

Cláusula Terceira – O MOC, os MUNICÍPIOS e a UNIVERSIDADE são entidades executoras deste convênio.

II – DAS OBRIGAÇÕES

Cláusula Quarta – Compete a UNIVERSIDADE:

- a) Integrar, através de no máximo três de seus profissionais envolvidos no projeto, a equipe de Direção e Coordenação do Projeto.
- b) Convocar reunião com as instâncias parceiras, quando necessário ou, ao menos, uma vez por semestre.
- c) Colocar à disposição do Projeto, profissionais das diversas áreas do conhecimento identificados/as com a proposta, de modo a possibilitar a viabilização dos objetivos previstos neste convênio.
- d) Assumir com o MOC o processo de formação inicial da equipe pedagógica dos municípios novos, preparando coordenadores/as municipais, para que estes iniciem e assumam no seu município, a proposta metodológica do CAT junto com professores do campo.
- e) Assessorar com o MOC o trabalho das equipes pedagógicas, coordenadores/as do CAT nos municípios, na implantação e desenvolvimento da proposta junto aos/as professores/as.
- f) Responsabilizar-se pelo deslocamento da equipe de assessoria (professores/as e estagiários/as) aos municípios, de acordo com um plano previamente estabelecido.
- g) Responsabilizarem-se, conjuntamente com o MOC e os Municípios, pela formação continuada de coordenadores/as e professores/as municipais envolvidos no Projeto.
- h) Responsabilizar-se, conjuntamente com o MOC e os Municípios, pela produção e reprodução de material didático necessário à formação continuada dos/as professores/as, ao desenvolvimento do Projeto, bem como ao intercâmbio e divulgação de suas experiências.
- i) Acompanhar, a partir de critérios pré-estabelecidos, o desempenho de seus profissionais e estagiários/as envolvidos no Projeto.
- j) Disponibilizar áreas físicas e equipamentos, quando necessários à realização das atividades do projeto e ao bom desempenho do papel da assessoria.
- k) Responsabilizar-se pela impressão do Boletim A Voz do CAT.
- l) Criar condições para que seus profissionais e estagiários/as participem de encontros e atividades que digam respeito a intercâmbio, aprofundamento e divulgação da experiência de educação no campo.
- m) Sistematizar periodicamente experiências desenvolvidas, com a participação ativa das outras entidades executoras e dos/as professores/as, construindo uma proposta pedagógica atualizada de educação no campo.

Cláusula Quinta – Compete ao MOC:

- a) Colocar a disposição do Projeto, profissionais, de modo a possibilitar a viabilização dos objetivos previstos no Convênio.
- b) Integrar, através de no máximo três pessoas, a Equipe de Direção e Coordenação do Projeto.
- c) Responsabilizar-se, conjuntamente com a UNIVERSIDADE, e os Municípios pela formação continuada de coordenadores/as e professores/as municipais envolvidos no Projeto.
- d) Responsabilizar-se, conjuntamente com a UNIVERSIDADE e os Municípios pela produção e reprodução de material didático necessário à formação continuada dos/as coordenadores/as e professores/as para o desenvolvimento do projeto, bem como o intercambio e divulgação de suas experiências.
- e) Assumir com a UNIVERSIDADE o processo de formação inicial da equipe pedagógica dos municípios novos, preparando coordenadores /as municipais, para que estes iniciem e assumam no seu município, a proposta metodológica do CAT junto aos professores do campo.
- f) Assumir com a Secretaria Municipal de Agricultura a formação técnica na área agrícola no que se refere às questões de Agricultura Familiar, Agroecologia, atividades de Geração de Renda.
- g) Assumir junto com outros órgãos e Secretaria do município e a Universidade a formação no que se refere à Convivência com o Semiárido, desenvolvimento Sustentável, Relações Sociais de Gênero e Segurança Alimentar e Nutricional.
- h) Criar condições para que seus profissionais participem de encontros e atividade que digam respeito a intercâmbio, aprofundamento e divulgação da experiência de educação do campo.
- i) Acompanhar, a partir de critérios preestabelecidos, o desempenho de seus profissionais envolvidos no projeto.
- j) Assumir com os municípios interessados pela proposta pedagógica do CAT os custos de hospedagem e alimentação de encontros regionais para avaliação e planejamento do processo de construção e execução do Projeto, bem como a formação inicial da equipe pedagógica dos municípios novos.
- k) Sistematizar experiências desenvolvidas com a participação ativa das outras entidades executores e dos/as professores/as, construindo uma proposta pedagógica atualizada de educação do campo.
- l) Propor junto a UEFS reunião entre os parceiros, para refletir questões de interesse do Projeto, quando achar necessário, ou ao menos, um por semestre.

Cláusula Sexta – Compete ao MUNICÍPIO:

- a) Incentivar e apoiar os/as professores/as das escolas do campo no desenvolvimento da experiência do CAT (proposta de Educação do Campo) garantindo-lhes, no mínimo o espaço de três anos na mesma escola para realizá-la e perceber-se resultados, evitando transferências de tais professores nesse período, a não ser que não estejam dentro dos critérios de avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação sobre seu desempenho, ou por solicitação dos mesmos ou dos pais.
- b) Formar e manter no próprio município, uma equipe de coordenação do trabalho, com professores que tenham tido experiência de ensino em escola do campo, equipe está-responsável por acompanhar os/as professores/as em nível municipal e pela integração com os agentes educacionais e sociais no município e na região.
- c) Garantir e disponibilizar à equipe de coordenação municipal condições materiais indispensáveis ao bom funcionamento do projeto. Como espaço físico para trabalhar e realizar reuniões e estudos com os/as professores/as do campo, material de expediente, reprodução de materiais, transporte para supervisão das escolas envolvidas e outros apoios logísticos, incluindo implementos agrícolas para a realização de práticas na escola (hortas e outras) e transporte para troca de experiências (locais e intermunicipais).
- d) Identificar no próprio município profissionais das várias áreas de conhecimento (Português, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Artes e Matemática) para construir, junto com a Coordenação Municipal uma equipe de apoio pedagógico aos/as professores/as do campo, envolvidos no projeto, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.
- e) Assumir a alimentação e transporte dos /as coordenadores/as e professores/as do campo nos dias de estudo, encontros e outras atividades do processo de formação continuada de avaliação

- e planejamento das ações, em nível municipal, bem como almoço dos/as estagiários/as e/ou assessores/as nos dias de visita a escolas do município.
- f) Incentivar professores/as e oferecer-lhes condições (espaço físico disponível cercado, ferramentas e sementes) para realizarem experimentos agrícolas, inclusive hortas nas escolas, as quais contribuirão para a alimentação escolar e aprendizado dos/as alunos/as e familiares.
 - g) Assumir com o MOC, através da Secretária Municipal de Agricultura, a formação técnicas dos/as professores/as na área agrícola, no que se refere às questões de Agricultura Familiar, Agroecologia, atividades de Geração de Renda, Segurança Alimentar, Convivência com o Semiárido e Desenvolvimento Local Sustentável.
 - h) Acompanhar, a partir de critérios preestabelecidos, o desempenho de seus profissionais envolvidos no projeto.
 - i) Estimular, a participação e assumir o deslocamento dos/as coordenadores/as e professores/as para os eventos de caráter intermunicipal, ou troca de experiências entre os municípios da região ou território, bem como as atividades da própria coordenação municipal e da equipe de Direção e Coordenação geral ou Colegiada do Projeto.
 - j) Promover estudos sobre Educação do Campo e a metodologia do CAT, com todos os professores do município do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental, para que recepcionem os alunos oriundos do campo, respeitando e valorizando seus saberes e suas especificidades culturais, emocionais e sociais.

IV – DA ADMINISTRAÇÃO DO PROJETO

Cláusula Sétima - O Projeto terá uma coordenação colegiada composta por representantes das entidades executoras.

Parágrafo único - Compete a **Coordenação Colegiada**:

- a) Coordenar todo processo pedagógico.
- b) Elaborar o calendário de ação e plano de atividades gerais.
- c) Avaliar o cumprimento, por parte das entidades executoras, das obrigações constantes neste Convênio, encaminhando as providências para que as mesmas sejam cumpridas.
- d) Avaliar as atividades globais do Projeto prevendo novos encaminhamentos.
- e) Promover atividades intermunicipais.
- f) Promover as correções de rumo necessárias para atingir os objetivos.
- g) Elaborar relatórios anuais do desenvolvimento das atividades, para encaminhá-lo às entidades.

V – DAS PUBLICAÇÕES E EVENTOS

Cláusula Oitava – Os eventos realizados no âmbito do projeto serão sempre considerados como promoção conjunta das entidades executoras.

Cláusula Nona – Os materiais publicados referentes ao projeto serão em nome e com igual nível de destaque das entidades executoras a ele vinculadas.

VI – DA VIGÊNCIA

Cláusula Décima – O presente termo vigorará por três anos, a contar da data da sua assinatura.

VII – DA RESCISÃO

Cláusula Décima Primeira – Este Convênio poderá ser rescindido, a qualquer tempo, por uma das partes, mediante aviso escrito com antecedência mínima de 90 (noventa) dias, ou por inadimplemento de uma das Cláusulas.

VIII – DA REGÊNCIA

Cláusula Décima Segunda – O presente Convênio reger-se-á pela Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e pela Lei Estadual nº 9.433, de 01 de março de 2005.

VIII – DO FÓRO

Cláusula Décima Terceira –Ficacleito o Foro da Comarca de Feira de Santana para dirimir quaisquer dúvidas oriundas do Convênio ou de sua interpretação.

E assim, por estarem justos e acordes, assinam o presente Convênio, em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença de 02 (duas) testemunhas, para que produza seus efeitos legais.

Feira de Santana – Ba,

José Carlos Barreto de Santana

Reitor da UEFS

José Jerônimo de Moraes

Presidente do MOC

Prefeito Municipal

TESTEMUNHAS:

1. _____

2. _____

Anexo 5– Linha do Tempo do Projeto CAT.



PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CAT 2015 UEFS/PREFEITURAS MUNICIPAIS/MOVIMENTOS SOCIAIS

O CAT na linha do tempo

Conhecendo a experiência do SERTA, em Pernambuco com a PER (Proposta de Educação Rural) em 1993, quisemos experimentá-la na Bahia. O MOC localizou alguém do SERTA, trouxe-o a Feira de Santana para um encontro com educadoras do MOC, algumas secretarias de educação e a UEFS, onde ele apresentou sua experiência e refletiu como se poderia iniciar uma ação pedagógica semelhante aqui na Bahia. Assim, podemos resumir nossa trajetória.

Ano	Parceria	Nº. de municípios participantes	Nº. de Escolas atingidas	Nº. de Professores envolvidos	Nº. de Alunos matriculados
1994	Em construção e não formalizada	03	32	39	1.037
1995	MOC/UEFS/Prefeituras de Santa Luz, Santo Estevão e Valente	03	36	47	1.365
1996	MOC/UEFS/Prefeituras de Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	04	59	85	2.471
1997	MOC/UEFS/Prefeituras de Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	04	58	91	2.712
1998	MOC/UEFS/Prefeituras de Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	05	98	144	4.733
1999	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	06	127	189	5.833
2000	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Conceição do Coité, Feira de Santana, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	08	135	194	6.060
2001	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Conceição do Coité, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	07	117	189	4.912
2002	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Cansanção, Conceição do Coité, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	08	120	249	8.000
2003	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	09	211	301	7.631

2004	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Barrocas, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Nova Fátima, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	11	304	508	11.993
2005	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Barrocas, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Nova Fátima, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão, Valente e Municípios Novos em preparação da equipe pedagógica: Candeal, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Quijingue e Tucano	19	245	486	11.170
2006	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Barrocas, Candeal, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	19	646	1.581	20.018
2007	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Barrocas, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ibiassucê, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente	19	687	1.299	33.571
2008	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ibiassucê, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz e Valente	20	645	1.509	25.736
2009	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz e Valente	20	514	1329	27567
2010	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, São Domingos, Serrinha e Valente	22	509	1311	29274
2011	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, São Domingos, Serrinha e Valente.	21	1.237	1.146	16.505
2012	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, São Domingos, Serrinha e Valente.	21	496	957	19.384

2013	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, São Serrinha e Valente.	20	480	900	
2014	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, São Serrinha e Valente.	20	400	750	
2015	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, São Serrinha e Valente.	20	390	734	

Fonte: Dados Fornecido pela equipe do Programa de Educação do MOC, 2016.